ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Ε.Ε.Ε.Α.)

Τόμος 2, Τεύχος 3(2017), Τεύχος 4(2018)

Ειδική έκδοση
Πρακτικά του Β΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα:
«Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές»

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the
GREEK SOCIETY OF EDUCATIONAL EVALUATION (GSEE)

Volume 2, No 3(2017), No 4(2018)

Special issue
2st Conference of the GSEE proceedings:
"Evaluation in Education: Current Trends and Perspectives"

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΔΡΑ: ΑΘΗΝΑ (Ωλένου 30, Κυψέλη, τ.κ. 11362)
E-mail: eletekpaxiol@gma;il.com

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Αικατερίνη Κασιμάτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Αντιπρόεδρος: Δημήτριος Ζμπάινος, Επίκουρος Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου
Γενική Γραμματέας: Αναστασία Παπαδοπούλου, Υπ. δρ, ΜΔΕ στην Εκπ/κή Αξιολόγηση
Ταμίας: Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Σχολικός Σύμβουλος
Ειδικός Γραμματέας: Αθανάσιος Βέρδης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Παπακωνσταντίνου Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Μέλη: Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, ΜΔΕ στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικός,
Καλλιόπη Φερεσίδη, Υποψ. Δρ, ΜΔΕ στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικός

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the GREEK SOCIETY FOR THE EVALUATION IN EDUCATION

ADMINISTRATIVE COMMITTEE

President: Aikaterini Kasimati, Associate Professor, Higher Pedagogical School for Technical Education
Vice- President: Dimitrios Zbainos, Assistant Professor Charokopeio University
Secretary General: Anastasia Papadopoulou, Med., PhD, University of Athens
Treasurer: Konstantinos Apostolopoulos, Med., PhD, School Councelor
Secretary Special: Athanasios Verdis, Assistant Professor, University of Athens

SUPERVISORY COMMITTEE

President: Georgios Papakonstantinou, Professor, University of Athens
Members: Athina Chalkiadaki, Med, PhD. Director of Primary School
Kalliopi Feresidi, Med, Phd. Cand., Secondary School Teacher

© 2017 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.)
2017 Greek Society for the Evaluation in Education (GSEE)

Απαγορεύεται η αναπαραγωγή με οποιοδήποτε τρόπο άρθρων ή τμημάτων άρθρων που δημοσιεύονται στον παρόντα τόμο χωρίς τη γραπτή έγκριση του Εκδότη ή του Δ.Σ. της ΕΕΕΑ. Κείμενα που αποστέλλονται στο περιοδικό δεν επιστρέφονται.

All rights are reserved. No parts of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any mean without the written permission of the editor or the Administrative Committee of the GSEE. Manuscripts submitted to the Journal in nocase are returned back.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (2017-2020)
EDITORIAL BOARD (2017-2020)

Διευθυντής Μιχάλης Κασσωτάκης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*	**Editor** Michael Kassotakis, Honorary Professor, University of Athens
Διευθυντές επί τιμή Ευστάθιος Δημητρόπουλος, Ομότιμος Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Λεωνίδας Κυριακίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου	**Honorary editors** Efstathios Demetropoulos, Professor, H.P.S.T.E. Leonidas Kyriakides, Professor, University of Cyprus
Αναπληρωτές Διευθυντές	**Associate editors**
Νικόλαος Ανδρεαδάκης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου	Nikolaos Andreadakis, Assoc. Professor, Aegean University
Κωσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Σχολικός Σύμβουλος	Konstantinos Apostolopoulos, PhD, School Councelor
Αικατερίνη Κασιμάτη, Αναπλ. Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	Aikaterini Kasimati, Assoc. Professor, H.P.S.T.E
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	Charalambos Konstantinou, Professor, University of Ioannina
Δέσποινα Τσακίρη, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου	Despoina Tsakiri, Assoc. Professor, University of Peloponnese
Βοηθοί σύνταξης	**Assistant editors**
Αθανάσιος Βέρδης, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Athanasios Verdis, Assist. Professor, University of Athens
Δημήτριος Ζμπάινος, Επικ. Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου	Dimitrios Zbainos, Assist. Professor, Charokopio University
Αναστασία Παπαδοπούλου, Med., Πανεπιστήμιο Αθηνών	Anastasia Papadopoulou, Med., University of Athens
Δημήτριος Πάνος, Med., Πανεπιστήμιο Αθηνών	Dimitrios Panos, Med., University of Athens
Καλλιόπη Φερεσίδη, Med., Καθηγήτρια Δ.Ε.	Kaliopi Feresidi, Med., Secondary School Teacher
Σύμβουλοι έκδοσης	**Editorial Consulting Board**
Ιωάννης Αγαλιώτης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	Ioannis Agaliotis, Professor, University of Thessaly

* Στο παρόν τεύχος αντικαταστάθηκε από τους Προέδρους της Επιστημονικής και της Οργανωτικής Επιτροπής.

Βασίλειος Γραμματικόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης	Vasilios Grammatikopoulos, Professor University of Crete
Χρίστος Δούκας, Δρ, τ. Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	Christos Doukas, PhD., Counselor of Pedagogical Institute
Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πάτρας	Eleni Karatzia-Stavlioti, Professor, University of Patras
Μανόλης Κουτούζης, Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου	Manolis Koytouzis, Professor, Greek Open University
Στυλιανός Μεκούρης, Phd., τ. Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΥΠΕΠΘ	Stilianos Merkouris, Phd., Former Director of Secondary Education of the Ministry of Education
Έλση Ντολιοπούλου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης	Elsi Ntoliopoulou, Professor, University Thessaloniki
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Papakonstantinou, Professor, University of Athens
Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	Panagiotis Papakonstantinou, Professor, University of Ioannina
Γεώργιος Πασιάς, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Pasias, Assoc. Professor, University of Athens
Γαλήνη Ρεκαλίδου, Πανεπιστημίου Θράκης	Galini Rekalidou, Professor, University of Thrace
Γεώργιος Φλουρής, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Flouris, Honorary Professor, University of Athens
Νικόλαος Χανιωτάκης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	Nikolaos Chaniotakis, Assoc. Professor, University of Thessaly
Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου	Athina Chalkiadaki, Phd., Primary School Director
Εξωτερικοί Σύμβουλοι	**International Consulting Board**
Αναστάσιος Μπαρκάτσας, Καθηγητής Πανεπι-στημίου της Μελβούρνης	Anastasios Barkatsas, Professor, University of Melbourne
Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου	Petros Pasiardis, Professor, Open University of Cyprus

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Πρόγραμμα συνεδρίου 13
Εισαγωγικό σημείωμα των υπευθύνων της έκδοσης 25
Χαιρετισμοί 26

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Νίκος Ανδρεαδάκης
Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης στη χώρα μας:
Η συμβολή του Μιχάλη Κασσωτάκη 35

Λεωνίδας Κυριακίδης
Προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση:
Η συνεισφορά της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα 50

Françoise Gros
Οι παιδαγωγικές καινοτομίες και η αξιολόγησή τους 85

Αναστασία Γκότοβου & Αθανάσιος Γκότοβος
Η «κοινωνική» αξιολόγηση των επιδόσεων: το φαινόμενο της γενικευμένης αριστείας 93

Ι.Ε. Πυργιωτάκης
Αξιολόγηση και πανεπιστημιακό πρότυπο: Η σημασία της αξιολόγησης
στην προώθηση πανεπιστημιακού προτύπου 117

Αθανάσιος Βέρδης
Ο Μιχάλης Κασσωτάκης ως δάσκαλος της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης 124

Μαρίζα Φουντοπούλου
Οι ποιότητες στην αξιολόγηση: Μιχάλης Κασσωτάκης 135

Γεώργιος Πασιάς
Το σχολείο ως «Οργανισμός και Κοινότητα μάθησης», η αυτοαξιολόγηση της σχολικής
μονάδας και η βιοπολιτική της «νέας μάθησης». Ηγεμονικοί λόγοι και διακυβεύματα 138

Μιχάλης Αθανάσιος
Η κριτική ανάλυση λόγου ως εργαλείο αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών της πρότυπης γλώσσας: η περίπτωση των προγραμμάτων της Νέας Ελληνικής 149

Αικατερίνη Κασιμάτη
Η μεταγνωστική επίγνωση στην ανάγνωση και η σύνδεσή της με την αυτοαξιολόγηση 158

Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου
Η αξιολόγηση των μαθητών ως μηχανισμός συγκάλυψης της αναποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος 165

Δημήτριος Ματθαίου
Η δυστοπία των πολιτικών της αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας. Σκέψεις για το χαρακτήρα και τη δυνατότητα υπέρβασής της 178

Δημήτρης Χατζηδήμου
Αξιοκρατία στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1980 και μετά; Μύθος ή πραγματικότητα; 183

Αντιφώνηση του Μιχάλη Κασσωτάκη 191

ΕΝΟΤΗΤΑ 2
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ

Αναστάσιος Κ. Αθανασιάδης
Διευρεύνηση της ποιότητας των υπηρεσιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης στη βάση του μοντέλου servqual 197

Αθανάσιος Βέρδης, Σπύρος Κόκκοτας & Ευαγγελία Πάνου
Ανάλυση κατά Rasch ενός συνόλου ερωτημάτων Αστρονομίας. 209

Μαρία Παντέρα & Πελαγία Παπαδοπούλου
Πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στο σχολικό περιβάλλον της μη υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη σύμφωνα με τις απόψεις τους 222

Αγγελική Κίτσιου, Παρασκευή Καρακούλα, Ηλίας Γκότσης & Άννα Κιαπόκα
Αξιολόγηση προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης για επαγγελματίες ψυχικής υγείας: Η περίπτωση του βιωματικού σεμιναρίου στην Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση του ΟΚΑΝΑ 231

Χαράλαμπος Τσίρος & Θεοφανώ Τσόλη-Αντωνοπούλου
Εκπαιδευτική Αξιολόγηση για τη Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης. 252

Κασσάνδρα Γεωργίου & Χαράλαμπος Χαραλάμπους
Ενισχύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αξιοποιώντας τις λέσχες ανάλυσης οπτικογραφημένων διδασκαλιών: Γνωστιές απαιτήσεις των έργων και διαφοροποίηση στα Μαθηματικά 271

ΕΝΟΤΗΤΑ 3
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Νικόλαος Μουράτογλου
Παράγοντες προβληματισμού στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών: η περίπτωση των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας 289

Μαρία Καδιανάκη
Κλίμακα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση 296

Καρολίνα Ρακιτζή
Αξιολόγηση σχολικών υποδομών: ο αντίκτυπος στο εκπαιδευτικό έργο 308

Αναστασία Παπαδοπούλου
Ο διευθυντής ως φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η περίπτωση των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων 319

Πέτρος Τραντάς & Μαρία Κουτσοκέρα
Μέτρηση του βαθμού ετοιμότητας για το σεισμικό κίνδυνο ως κριτήριο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας 333

Λευκοθέα Μπινιάρη
Shadowing: Ένα ποιοτικό εργαλείο έρευνας πεδίου 351

ΕΝΟΤΗΤΑ 4
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σταμάτιος Παπαδάκης & Μιχαήλ Καλογιαννάκης
Χρήση των ΤΠΕ για την διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών/-τριών στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης 367

Σοφία Αναστασίου & Δήμητρα Βανικιώτη
Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους 377

ΕΝΟΤΗΤΑ 5
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Βασιλική Πολυμεροπούλου & Σπύρος Πιλιτζίδης
Αξιολόγηση διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης κατά τις κρίσεις του 2017: Εστίαση στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης 389

Καλομοίρα Γιαννούλη
Η συνέντευξη ως φάση στη διαδικασία αξιολόγησης στην επιλογή ανθρώπινου δυναμικού. Η περίπτωση επιλογής Δ/ντών Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. 411

Νικόλαος Τσιαπλές & Πολυνίκη Τυριακίδου
Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας σε ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο 422

Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου
Η νέα εποχή του σχολείου: Ο ανταγωνισμός ως διεθνής όρος αξιολόγησης 429

Ευαγγελία Καραγιάννη
Αξιολογώντας τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών 441

Καρολίνα Ρακιτζή & Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη
Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου Ελλάδας-Γερμανίας. 456

Ευαγγελία Καλεράντε & Γεώργιος Λογιώτης
Η Αξιολόγηση που δεν έγινε: Νομοθετικός κειμενισμός και εκπαιδευτική γραφειοκρατία (1982-2013). 465

Ευαγγελία Καραγιάννη
Η συμπεριφορά των μαθητών ως παράγοντας στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 479

Αθανασία Στρίφα, Μαρία Βλαχοπούλου & Αθανάσιος Βέρδης
Ο τρίτος δρόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου 496

Καλομοίρα Γιαννούλη
Αξιολόγηση των κριτηρίων επιλογής Δ/ντών Β΄/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την κατάληψη της θέσης ευθύνης του σχολικού ηγέτη 503

Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη & Γεώργιος Ιορδανίδης
Ο ρόλος του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στην διεύρυνση των ορίων σχολικής αυτονομίας 514

Χρήστος Π. Λάμπρου
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών των ελληνικών Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση). Δημιουργία και εφαρμογή ενός εργαλείου βασισμένου σε κριτήρια, σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) 525

ΕΝΟΤΗΤΑ 6
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Βασιλική Ζαφειροπούλου & Μαρία Δάρρα
Η χρήση του e-portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης του μαθητή: αποτελέσματα από πιλοτική έρευνα στο μάθημα της Γλώσσας της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου 547

Άννα Στασινούλια
E-portfolio και ρουμπρίκες αξιολόγησης: κατασκευή και εφαρμογή τους στη σχολική τάξη 563

Αδριανός Γ. Μουταβελής
Στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την Διαμορφωτική Αξιολόγηση σε τάξεις με μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση 577

Βασιλική Αρβανίτη
Τα ευρήματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως βάση για την οργάνωση διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού 584

Αναστασία Παπανθύμου & Μαρία Δάρρα
Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου: ανασκόπηση ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς, προτάσεις και προοπτικές 592

Χρίστος Χατζηκωνσταντής
Ρουμπρίκες αξιολόγησης (assessment rubrics) στην παγκοσμιοποιημένη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Ανάπτυξη ενός περιγραφικού οδηγού αξιολόγησης για την υποβοήθηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της μαθητικής προσαρμογής στο πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου [International Baccalaureate] 606

Χριστίνα Τασσοπούλου
Η διαχείριση της ετερότητας στην τάξη: από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών 619

Διονύσιος Κουλουμπής
Η κατασκευή εργαλείων αξιολόγησης για την ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου: E-Portfolio τάξης, δημιουργία ρουμπρίκας αξιολόγησης δεξιοτήτων μαθητών 627

Αθηνά Κουτσούκου
Η αξιολόγηση των μαθητών Λυκείου στη Λογοτεχνία 639

Άννα Ζουγανέλη & Σπυριδούλα Κατσιφή
Περιγραφική αξιολόγηση μαθητή – Προβλήματα και προοπτικές 646

Γιάννης Τρυφιάτης & Βασίλης Ζώσης
Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανανέωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας 652

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση
Διαμορφωτική και περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή: Εννοιολογικές, ρητορικές και πρακτικές συμφωνίες και ασυμφωνίες 659

Μαρία-Ελένη Μπετχαβά
Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης των μαθητών, εφαρμογή και αξιολόγηση 671

Αικατερίνη Κασιμάτη & Θεοδώρα Παπαγεωργίου
Τα Rubrics (ρουμπρίκες) ως εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης του project 685

Αικατερίνη-Αγγελική Αποστολοπούλου
Η ρούμπρικα ως αξιολόγηση του μαθήματος της Γεωχημείας: Μελέτη περίπτωσης. . . 696

Καλλιόπη Φερεσίδη
Αξιολόγηση της δημιουργικής εργασίας με εργαλεία αυθεντικής αξιολόγησης. 709

Καλλιόπη Φερεσίδη
Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η μετα-αξιολόγηση ως απαραίτητες λειτουργίες για την αξιολόγηση ως μάθηση: μία εφαρμογή στο μάθημα της ερευνητικής εργασίας . . 718

Επιστημονικό Συνέδριο

Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

2

Πρόγραμμα Συνεδρίου

Εκπαιδευτική αξιολόγηση: σύγχρονες τάσεις & προοπτικές

- Αξιολόγηση του μαθητή.
- Αξιολόγηση προγραμμάτων και διδακτικών μέσων.
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων.
- Ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στον τομέα της αξιολόγησης.
- Αξιολόγηση και εκπαιδευτική πολιτική.

Το Συνέδριο είναι τιμητικά αφιερωμένο στον Ομότιμο Καθηγητή του Ε.Κ.Π.Α. Μιχάλη Κασσωτάκη για τη συμβολή του τόσο στην ίδρυση της Ε.Ε.Ε.Α., όσο και στην προαγωγή του επιστημονικού κλάδου της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στη χώρα μας.

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

2018

11-13 Μαΐου

Αθήνα

Συνδιοργανωτές:

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Έρευνα και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

ΕΕΕΑ
Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Κασιμάτη Αικατερίνη, Πρόεδρος	kkasimati@hotmail.com
Κυριακίδης Λεωνίδας, Αντιπρόεδρος	kyriakid@ucy.ac.cy
Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Μέλος	nandread@aegean.gr
Βάμβουκας Μιχάλης,	vamvukas@edc.uoc.gr
Βέρδης Αθανάσιος, Μέλος	averdis@ppp.uoa.gr
Γκότοβος Αθανάσιος, Μέλος	agotovos@otenet.gr
Γραμματικόπουλος Βασίλειος, Μέλος	gramvas@edc.uoc.gr
Δημητρόπουλος Ευστάθιος, Μέλος	efstdim@yahoo.gr
Δούκας Χρίστος, Μέλος	cdoukasbaekup@gmail.com
Ζμπάϊνος Δημήτριος, Μέλος	zbainos@hua.gr
Καζαμίας Ανδρέας, Μέλος	kazamias@wisc.edu
Καρατζιά-Σταυλιώτη Ελένη, Μέλος	elkara@upatras.gr
Κουτούζης Μανώλης, Μέλος	ekoutouzis@eap.gr
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Μέλος	chkonsta@uoi.gr
Μπουζάκης Σήφης, Μέλος	bouzakis@upatras.gr
Ντολιοπούλου Έλση, Μέλος	elsiedol@nured.auth.gr
Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Μέλος	ppakonst@uoi.gr
Παπακωνσταντίνου Γεώργιος, Μέλος	gpapako@ppp.uoa.gr
Πασιαρδής Πέτρος, Μέλος	p.pashiardis@ouc.ac.cy
Πασιάς Γεώργιος, Μέλος	gpasias@ppp.uoa.gr
Ρεκαλίδου Γαλήνη, Μέλος	grekalid@psed.duth.gr
Τραντάς Πέτρος, Μέλος	ptrantas@tiscali.it
Τσακίρη Δέσποινα, Μέλος,	dtsakiri@uop.gr,
Φλουρής Γεώργιος, Μέλος	gflouris2000@yahoo.gr
Χανιωτάκης Νικόλαος, Μέλος	chaniot@uth.gr
Χατζηδήμου Δημήτριος, Μέλος	dimch@edlit.auth.gr

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ζμπάινος Δημήτριος, Πρόεδρος	zbainos@hua.gr
Κασιμάτη Αικατερίνη, Μέλος	kkasimati@hotmail.com
Παπαδοπούλου Αναστασία, Μέλος	anastpapad@ppp.uoa.gr
Αποστολόπουλος Κων/νος, Μέλος	apostk@ath.forthnet.gr
Βλάχου Μαρία, Μέλος	vlachoumaria@yahoo.gr
Γιαννίκας Α., Μέλος	athangiannikas@gmail.com
Καραγιάννη Ευαγγελία, Μέλος	evaggeliakaragianni@gmail.com
Κουλουμπής Δημήτριος, Μέλος	dionloul8@gmail.com
Κυρίτση Ν., Μέλος	anaritsi@yahoo.gr
Λαγουδάκος Μ., Μέλος	mlagoudakos@gmail.com
Μουράτογλου Νίκος, Μέλος	nikosmouratoy@gmail.com
Πάνος Δημήτριος, Μέλος	distpanos@gmail.com
Παπαγεωργίου Δ., Μέλος	dorafred@gmail.com
Στασινούλια Α., Μέλος	stasinulia.anna@gmai.com
Χαλκιαδάκη Αθηνά, Μέλος	athinahalk@yahoo.gr

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Περίγραμμα Προγράμματος

Παρασκευή, 11 Μαΐου 2018	
15.00-16.00	Προσέλευση - Εγγραφή
16.00-16.30	Έναρξη συνεδρίου - Χαιρετισμοί
16.30-16.50	Αφιέρωμα στον Μιχάλη Κασσωτάκη
16.50-17.50	Κεντρικές Ομιλίες
17.50-18.20	Διάλειμμα - Καφές
18.20-20.00	1η Ολομέλεια
20.00-20.30	3η Κεντρική Ομιλία
20.30	Αντιφώνηση - Μιχάλη Κασσωτάκη
Σάββατο, 12 Μαΐου 2018	
09.30-10.00	Προσέλευση
10.00-11.00	Παράλληλες Συνεδρίες
11.00-12.00	Κεντρικές Ομιλίες
12.00-12.30	Διάλειμμα - Καφές
12.30-13.45	Παράλληλες Συνεδρίες
13.45-14.30	Παρουσίαση Poster
14.30-15.30	Μεσημεριανή διακοπή – Ελαφρύ γεύμα
15.30-16.50	2η Ολομέλεια
16.50-17.50	Παράλληλες Συνεδρίες
17.50-18.30	Διάλειμμα - Καφές
18.30-20.30	Στρογγυλή Τράπεζα
20.30	Δεξίωση
Κυριακή, 13 Μαΐου 2018	
09.30-10.00	Προσέλευση
10.00-11.00	Παράλληλες Συνεδρίες
11.00-12.00	Παράλληλες Συνεδρίες
12.00-12.30	Διάλειμμα - Καφές
12.30-13.30	Παράλληλες Συνεδρίες
13.30-14.50	3η Ολομέλεια
14.50	Κλείσιμο συνεδρίου – Συμπεράσματα

Παρασκευή, 11 Μαΐου 2018

15.00-16.00 **Προσέλευση - Εγγραφή**

16.00-16.30 **Έναρξη συνεδρίου - Χαιρετισμοί**

16.30-16.50 ***Αφιέρωμα στον Μ. Κασσωτάκη***
Κ. Κασιμάτη

16.50-17.50 ***Κεντρικές Ομιλίες***
Προεδρείο: Καζαμίας Α. – Κασιμάτη Κ. – Ζμπάινος Δ.

1η Κεντρική Ομιλία
Ανδρεαδάκης Νικόλαος,
Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης στη χώρα μας: Η συμβολή του Μ. Κασσωτάκη

2η Κεντρική Ομιλία
Κυριακίδης Λεωνίδας,
Προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση: Η συνεισφορά της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα

17.50-18.20 ***Διάλειμμα – Καφές***

18.20-19.40 ***1η Ολομέλεια***
Προεδρείο: Φουντοπούλου Μ. – Κυριακίδης Λ. – Ανδρεαδάκης Ν.

- *18.20-18.40:*
  Σπυριδάκης Ιωάννης,
  University Program Evaluation Research Design
- *18.40-19.00:*
  Πυργιωτάκης Ιωάννης,
  Αξιολόγηση και πανεπιστημιακό πρότυπο: Η σημασία της αξιολόγησης στην προώθηση του πανεπιστημιακού προτύπου
- *19.00-19.20:*
  Τσακίρη Δέσποινα,
  Η αξιολόγηση ως διαδικασία θέσμισης και κοινωνικές θεωρίες για τη διαύγασή της

- *19.20-19.40:*
  Γκότοβου Αναστασία & Γκότοβος Αθανάσιος,
  Η «κοινωνική» αξιολόγηση των επιδόσεων: το φαινόμενο της γενικευμένης αριστείας
- *19.40-20.00:*
  Βέρδης Αθανάσιος,
  Ex libris: Ο Μιχάλης Κασσωτάκης ως παιδαγωγός της αξιολόγησης

20.00-20.30 ***3η Κεντρική Ομιλία***
Φουντοπούλου Μαρία-Ζωή
Οι ποιότητες στην Αξιολόγηση. Μιχάλης Κασσωτάκης

20.30 ***Αντιφώνηση***
Μ. Κασσωτάκης

Σάββατο, 12 Μαΐου 2018

09.30-10.00 **Προσέλευση**

10.00-11.00 **Παράλληλες Συνεδρίες**

1η Θ.Ε.: Αξιολόγηση του μαθητή *(Αίθουσα 1)*
Προεδρείο: Χαραλάμπους Χ. – Στασινούλια Ά. – Κουλουμπής Δ.

Γεωργίου Χλόη & Χαραλάμπους Χαράλαμπος
Εξετάζοντας Παράγοντες που Συνεισφέρουν στην Επίδοση των Μαθητών στα Έργα Μαθηματικών της TIMSS: Μια Διερευνητική Μελέτη

Στασινούλια Άννα
E-portfolio και ρουμπρίκες αξιολόγησης: κατασκευή και εφαρμογή τους στη σχολική τάξη

Ψυχογιού Αθηνά
Αντιμετωπίζοντας τις ψυχοσωματικές επιπτώσεις σε μαθητές κατά την αξιολόγηση της επίδοσής τους

Κουλουμπής Διονύσιος
Η κατασκευή εργαλείων αξιολόγησης για την ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου: E-Portfolio τάξης, δημιουργία ρουμπρίκας αξιολόγησης δεξιοτήτων μαθητών

2η Θ.Ε.: Αξιολόγηση προγραμμάτων και διδακτικών μέσων *(Αίθουσα 2)*
Προεδρείο: Πάνος Δ. – Χαλκιαδάκη Α. – Αθανασιάδης Α.

Αθανασιάδης Αναστάσιος
Διερεύνηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ στο Ν. Κοζάνης

Τούρη Αναστασία & Ζμπάινος Δημήτριος
Η μέθοδος «Σκέφτομαι μεγαλόφωνα» ως μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης για την καλλιέργεια των εκτελεστικών λειτουργιών και της ικανότητας για επίλυση μαθηματικών προβλημάτων

Χαλκιαδάκη Αθηνά
Απόψεις των δασκάλων για τα σχολικά βιβλία Ιστορίας Ε και Στ τάξης Δημοτικού: Μια πτυχή της αξιολόγησης σχολικών εγχειριδίων

Πάνος Δημήτριος
Εκπαιδευτικές επιλογές και «Μακεδονικό Ζήτημα»: ιστορική γνώση, Προγράμματα Σπουδών και εκπαιδευτική πολιτική στον 21ο αιώνα

5η Θ.Ε.: Αξιολόγηση και εκπαιδευτική πολιτική *(Αίθουσα 3)*
Προεδρείο: Κουμέντος Ι. – Καπαχτσή Β. – Παπαβασιλείου Ι.

Κουμέντος Ιωάννης
Η πολιτική διάσταση της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ρακιτζή Καρολίνα & Σταυριανουδάκη Αλεξάνδρα
Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου Ελλάδας- Γερμανίας

Τσάνη Αθηνά
Ο θεσμός του ΣΣ στην Π.Ε.: Μια ιστορική επισκόπηση του θεσμού γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κατά το διάστημα 1982-2013

Καπαχτσή Βενετία & Παπαβασιλείου Ιωάννα
Μεντορική: Από τον έλεγχο και την επιστασία στην ομαδική συνεργατική καθοδήγηση

11.00-12.00 ***Κεντρικές Ομιλίες***
Προεδρείο: Παπακωνσταντίνου Γ. – Ζμπάινος Δ.

4η Κεντρική Ομιλία
Hessels Marco,
From the assessment of cognitive functioning to metacognitive intervention: Advancements from studies in Geneva

5η Κεντρική Ομιλία
Cros Françoise,
Les innovations pédagogiques et leur évaluation

12.00-12.30 ***Διάλειμμα – Καφές***

12.30-13.45 ***Παράλληλες Συνεδρίες***

1η Θ.Ε.: Αξιολόγηση του μαθητή *(Αίθουσα 1)*
Προεδρείο: Αυγερινός Ε. – Ζουγανέλη Α. – Κατσίφη Σ.

Ακριτίδου Άννα
Αυτοαντίληψη στη μέση σχολική ηλικία

Ζουγανέλη Άννα & Κατσίφη Σπυριδούλα
Περιγραφική αξιολόγηση μαθητή – Προβλήματα και προοπτικές

Μουταβελής Αδριανός
Στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για την Διαμορφωτική Αξιολόγηση σε τάξεις με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Φερεσίδη Καλλιόπη
Αξιολόγηση της δημιουργικής εργασίας με εργαλεία αυθεντικής αξιολόγησης

Αυγερινός Ευγένιος & Καραγεωργιάδης Αθανάσιος
Η νέα εποχή της διαμορφωτικής αξιολόγησης - Ένα έξυπνο προσαρμοζόμενο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού με επίκεντρο το μαθητή: Εφαρμογή στη μαθηματική Παιδεία

3η Θ.Ε.: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων *(Αίθουσα 2)*
Προεδρείο: Καδιανάκη Μ. – Γιαννίκας Α. – Παπαδοπούλου Α.

Καδιανάκη Μαρία
Κλίμακα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση

Ρακιτζή Καρολίνα
Αξιολόγηση σχολικών υποδομών: Ο αντίκτυπος στο εκπαιδευτικό έργο

Χαραλάμπους Αντρή
Αξιολόγηση και Επιθεώρηση Σχολικής Μονάδας: Προϋποθέσεις για Βελτιωτική Επίδρασή της

Δούναβης Γουλιέλμος
Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία στην Ελλάδα και σε σχολεία τύπου Charter στις ΗΠΑ

4η Θ.Ε.: Ο ρόλος των ΤΠΕ στον τομέα της αξιολόγησης *(Αίθουσα 3)*
Προεδρείο: Καλοβρέκτης Κ. – Τζωρτζάκης Ι. – Παπαγεωργίου Δ.

Αγγελιδάκης Παντελής
Η χρήση του διαδικτύου για τη μοντελοποίηση της συνολικής αξιολόγησης του μαθητή και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας

Ζαφειροπούλου Βασιλική & Δάρρα Μαρία
Η χρήση του eportfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης του μαθητή: Αποτελέσματα από πιλοτική έρευνα στο μάθημα της Γλώσσας της Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου

Καλοβρέκτης Κωνσταντίνος & Σιδηρόπουλος Κοσμάς
Αξιολόγηση εργαλείου επιλογής εκπαιδευτικού ρομποτικού μηχανισμού

Παπαδάκης Σταμάτης & Καλογιαννάκης Μιχαήλ
Χρήση ΤΠΕ για τη διαμορφωτική αξιολόγηση μαθητών και μαθητριών στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης

Τζωρτζάκης Ιωάννης
Αξιοποίηση υπηρεσιών νέφους (cloud computing) για την αξιολόγηση ενήλικων σπουδαστών της ΑΣΠΑΙΤΕ Κρήτης

13.45-14.30 ***Παρουσίαση Poster***

- *Αναστασίου Σοφία & Βανικιώτη Δήμητρα,*
  Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους
- *Γαϊτάνος Γεώργιος,*
  Αρχές για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης
- *Κουτούπη Μαρία,*
  Ο ρόλος και το είδος των ερωτήσεων στο ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α - Β τάξης δημοτικού από παιδαγωγική σκοπιά
- *Κουτσούκου Αθηνά,*
  Η Αξιολόγηση των μαθητών Λυκείου στη Λογοτεχνία
- *Κωτσελένη Σοφία,*
  Ιστορική αναδρομή και ανάλυση του πλαισίου της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και της σχολικής μονάδας
- *Λάμπρου Χρήστος,*
  Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και οι πρώτες ιστορικά εντοπισμένες προσπάθειες αξιολόγησης ενός ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στην Αθήνα, κατά τον 20^{ο} αιώνα
- *Λάμπρου Χρήστος,*
  Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών των ελληνικών Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση). Δημιουργία και εφαρμογή ενός εργαλείου βασισμένου σε κριτήρια, σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- *Ντίνου Μαγδαληνή Μπουμπουλίνα,*
  Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα: Αξιολογώντας τη μουσειακή εμπειρία των μαθητών
- *Σιαμαντά Βασιλική & Γιαννικόπουλος Ιωάννης,*
  Η αξιολόγηση των μαθητών τον 21ο αιώνα: προκλήσεις και προοπτικές
- *Τασσοπούλου Χριστίνα,*
  Η διαχείριση της ετερότητας στη τάξη: από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών

14.30-15.30 ***Μεσημεριανή διακοπή – Ελαφρύ γεύμα***

15.30-16.50 ***2^{η} Ολομέλεια***
Προεδρείο: Ματθαίου Δ. - Πασιάς Γ. - Παπακωνσταντίνου Π.

- *15.30-15.50:*
  Κασιμάτη Κατερίνα,
  Η μεταγνωστική επίγνωση στην ανάγνωση και η σύνδεσή της με την αυτο-αξιολόγηση

- *15.50-16.10:*
  Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης,
  Η αξιολόγηση των μαθητών ως μηχανισμός συγκάλυψης της αναποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος
- *16.10-16.30:*
  Ματθαίου Δημήτρης,
  Η δυστοπία των πολιτικών αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας. Σκέψεις για το χαραρακτήρα και τη δυνατότητα υπέρβασής της
- *16.30-16.50:*
  Πασιάς Γεώργιος,
  Η «Αυτοαξιολόγηση του σχολείου» και το σχολείο ως «Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης». Η «αλλαγή παραδείγματος» και η κατασκευή ενός νέου «εκπαιδευτικού υποκειμένου»: ηγεμονικοί λόγοι και διακυβεύματα

16.50-17.50 ***Παράλληλες Συνεδρίες***

1η Θ.Ε.: Αξιολόγηση του μαθητή *(Αίθουσα 1)*
Προεδρείο: Λαγουδάκος Μ. – Βλάχου Μ. – Ταγκαλάκη Α.

Ανάστασου Μαρία
Σύγχρονες Τάσεις Αξιολόγησης του Μαθητή: Ο Ρόλος του Περιβάλλοντος Μάθησης της Τάξης και του Σπιτιού στα Υψηλά Μαθησιακά Αποτελέσματα των Ανθεκτικών Μαθητών

Γούλας Χαράλαμπος
Ετεροαξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Πληροφορικής

Ταγκαλάκη Αικατερίνη & Βασιλείου Ευτυχία
Αξιολόγηση μαθητευομένων του Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας στη σχολική μονάδα. Μελέτη περίπτωσης για την αξιολόγηση του εργαστηριακού μαθήματος της ειδικότητας «Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων και Ποτών»

Τρυφιάτης Γιάννης & Ζώσης Βασίλης
Αξιολόγηση ως μηχανισμός ανανέωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

2η Θ.Ε.: Αξιολόγηση προγραμμάτων και διδακτικών μέσων *(Αίθουσα 2)*
Προεδρείο: Βέρδης Α. – Καλοσπύρος Ν. – Κυρίτση Ν.

Βέρδης Αθανάσιος, Πάνου Ευαγγελία & Κόκκοτας Σπύρος
Ανάλυση κατά Rasch ενός συνόλου ερωτημάτων αστροφυσικής

Παντέρα Μαρία & Παπαδοπούλου Πελαγία
Διαπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στο σχολικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.Αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη σύμφωνα με τις απόψεις τους

Καλοσπύρος Νικόλαος
Αξιολογώντας τα προγράμματα και τη δυναμική των ανθρωπιστικών σπουδών στο Πανεπιστήμιο του 21ου αιώνα

Τσόλη-Αντωνοπούλου Θεοφανώ & Τσίρος Χαράλαμπος
Αξιολόγηση διδασκαλίας και διδάσκοντος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη περίπτωσης)

5η Θ.Ε.: Αξιολόγηση και εκπαιδευτική πολιτική *(Αίθουσα 3)*
Προεδρείο: Πασιάς Γ. – Παπακωνσταντίνου Γ.

Ασβεστά Άννα-Χριστίνα & Μπρατάνη Ανδριάννα
Οι κατατάξεις των Πανεπιστημίων στον ελληνικό ημερήσιο τύπο

Γιαννούλη Καλομοίρα
Αξιολόγηση των κριτηρίων επιλογής διευθυντών Δ.Ε. αναφορικά με την κατάληψη της θέσης ευθύνης του σχολικού ηγέτη

Τσιαπλές Νικόλαος & Τυριακίδου Πολυνίκη
Παρακολούθηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας σε ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο

Κολυμπάρη Τάνια
Το διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης PISA και η προστιθέμενη αξία των εκπαιδευτικών: Μια διερεύνηση του συσχετισμού τους στο δημόσιο πολιτικό λόγο

17.50-18.30 ***Διάλειμμα – Καφές***

18.30-19.30 ***Στρογγυλή Τράπεζα – Μέρος Α΄***
Προεδρείο: Ζμπάινος Δ. – Κασιμάτη Κ.

19.30-20.30 ***Στρογγυλή Τράπεζα – Μέρος Β΄***
Προεδρείο: Ζμπάινος Δ. – Κασιμάτη Κ.

20.30 ***Δεξίωση***

Κυριακή, 13 Μαΐου 2018

09.30-10.00 **Προσέλευση**

10.00-11.00 **Παράλληλες Συνεδρίες**

1η Θ.Ε.: Αξιολόγηση του μαθητή *(Αίθουσα 1)*
Προεδρείο: Κουλουμπαρίτση Α. – Κρόκου Ζ. – Πήλιουρας Π.

Κουλουμπαρίτση Αλεξάνδρα
Διαμορφωτική και Περιγραφική Αξιολόγηση: Εννοιολογικές, Ρητορικές και Πρακτικές Συμφωνίες και Ασυμφωνίες

Πήλιουρας Παναγιώτης
Η διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή σε ένα πλαίσιο συνεργατικής διερεύνησης στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών

Κρόκου Ζωή
Σχεδιασμός ερωτήσεων στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης για μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Αρβανίτη Βάνα
Τα ευρήματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως βάση για την οργάνωση διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού

3η Θ.Ε.: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων *(Αίθουσα 2)*
Προεδρείο: Γραμματικόπουλος Β. – Φουντουλάκης Α. – Παπαδοπούλου Α.

Παπαδοπούλου Αναστασία
Ο ρόλος του Διευθυντή ως φορέας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων

Φουντουλάκης Αντώνιος & Καλαθάκη Μαρία
Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση υποψηφίου διευθυντή δημόσιας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Μελέτη περίπτωσης

Φύσσα Αριστέα, Βλάχου Αναστασία & Σταυρούση Παναγιώτα
Αξιολόγηση πρακτικών για την προώθηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό νηπιαγωγείο

Γραμματικόπουλος Βασίλης, Γρηγοριάδης Αθανάσιος & Λιναρδάκης Μιχάλης
Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικών με Εφαρμογή Στατιστικών Μοντέλων Διακριτής Επιλογής στην εκπαίδευση για την υπέρβαση των προβλημάτων εργαλείων αυτο-αναφοράς

5η Θ.Ε.: Αξιολόγηση και εκπαιδευτική πολιτική *(Αίθουσα 3)*
Προεδρείο: Καλεράντε Ε.– Αποστολόπουλος Κ. – Παπαζήση Χ.

Καραγιάννη Ευαγγελία
Αξιολογώντας τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών

Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος & Παπαζήση Χριστίνα
Πρόταση αξιολόγησης έργου θητείας στελεχών εκπαίδευσης: Κατηγορίες, κριτήρια, δείκτες αξιολόγησης και μοριοδότησή τους

Καλεράντε Ευαγγελία & Λογιώτης Γεώργιος
Η Αξιολόγηση που δεν έγινε: Νομοθετικός κειμενισμός και εκπαιδευτική γραφειοκρατία (1982-2013)

Νικολοπούλου Κατερίνα
Η κοινωνική σύνθεση των δημοσίων σχολείων γονεϊκής επιλογής

11.00-12.00 ***Παράλληλες Συνεδρίες***

1η Θ.Ε.: Αξιολόγηση του μαθητή *(Αίθουσα 1)*
Προεδρείο: Δάρρα Μ. – Κυρίτση Ν. – Παπαγεωργίου Δ.

Σιακαβάρα Αναστασία & Κυριαζή Ειρήνη
Ο ρόλος του παιχνιδιού ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών στο μάθημα της ξένης γλώσσας στο δημοτικό

Καλέμης Κωνσταντίνος
Η αξιολόγηση των μαθητών προσφύγων στις τάξεις ΔΥΕΠ

Μπετχαβά Μαρία Ελένη
Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης των μαθητών, εφαρμογή και αξιολόγηση

Παπανθύμου Αναστασία & Δάρρα Μαρία
Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου: Ανασκόπηση ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς, προτάσεις και προοπτικές

2η Θ.Ε.: Αξιολόγηση προγραμμάτων και διδακτικών μέσων *(Αίθουσα 2)*
Προεδρείο: Χαραλάμπους Χ. – Τσίρος Χ. – Μουράτογλου Ν.

Κίτσιου Αγγελική, Καρακούλα Παρασκευή, Γκότσης Ηλίας & Κιαπόκα Άννα
Αξιολόγηση προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης για επαγγελματίες ψυχικής υγείας: Η περίπτωση του βιωματικού σεμιναρίου στην Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση του ΟΚΑΝΑ

Τσόλη-Αντωνοπούλου Θεοφανώ & Τσίρος Χαράλαμπος
Εκπαιδευτική αξιολόγηση για τη μάθηση. Μια διαχρονική έρευνα (Μελέτη περίπτωσης)

Γεωργίου Κασσάνδρα & Χαραλάμπους Χαράλαμπος
Ενισχύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αξιοποιώντας τις λέσχες ανάλυσης οπτικοκογραφημένων διδασκαλιών (ΛΑΟΔ): Γνωστικές απαιτήσεις των έργων και διαφοροποίηση στα μαθηματικά

Σίμπση Ασπασία
Εκπαιδευτική έρευνα: Προκλήσεις σε θέματα αξιολόγησης

5η Θ.Ε.: Αξιολόγηση και εκπαιδευτική πολιτική *(Αίθουσα 3)*
Προεδρείο: Βέρδης Α. – Χαλιώτου Α. – Πουλογιαννοπούλου Π.

Στρίφα Αθανασία & Βλαχοπούλου Μαρία
Ο τρίτος δρόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Πουλογιαννοπούλου Παρασκευή
Η νέα εποχή του σχολείου: Ο ανταγωνισμός ως διεθνής όρος αξιολόγησης

Χαλιώτου Αικατερίνη
Η θέση και ο ρόλος της διοίκησης της εκπαίδευσης στην σχολική αποτελεσματικότητα και την εγκυρότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Ράπτης Αθανάσιος
Διασφάλιση ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διεθνείς τάσεις και προοπτικές

12.00-12.30 ***Διάλειμμα – Καφές***

12.30-13.30 ***Παράλληλες Συνεδρίες***

1η Θ.Ε.: Αξιολόγηση του μαθητή *(Αίθουσα 1)*
Προεδρείο: Κασιμάτη Κ. - Παπαγεωργίου Δ. - Φερεσίδη Κ.

Κασιμάτη Κατερίνα & Παπαγεωργίου Δώρα
Τα Rubrics (ρουμπρίκες) ως εργαλείο εναλλακτικής αξιολόγησης του project

Χατζηκωσταντής Χρήστος
Η συμβολή της ρουμπρίκας αξιολόγησης (assessment rubric) στην επίδοση των μαθητών: η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός περιγραφικού οδηγού βαθμολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αποστολοπούλου Αικατερίνη-Αγγελική
Η ρούμπρικα ως αξιολόγηση του μαθήματος της γεωχημείας: Μελέτη περίπτωσης

Φερεσίδη Καλλιόπη
Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η μετα-αξιολόγηση ως απαραίτητες λειτουργίες για την Αξιολόγηση ως Μάθηση: μία εφαρμογή στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας

3η Θ.Ε.: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων *(Αίθουσα 2)*
Προεδρείο: Τραντάς Π. – Καραγιάννη Ε. - Μουράτογλου Ν.

Τσιουπλή Ευγενία & Μουράτογλου Νικόλαος
Παράμετροι προβληματισμού στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: στοιχεία από την διεθνή εμπειρία

Τραντάς Πέτρος & Κουτσοκέρα Μαρία
Μέτρηση του βαθμού ετοιμότητας για το σεισμικό κίνδυνο ως κριτήριο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Μπινιάρη Λευκοθέα
Shadowing: ένα ποιοτικό εργαλείο έρευνας πεδίου

5η Θ.Ε.: Αξιολόγηση και εκπαιδευτική πολιτική *(Αίθουσα 3)*
Προεδρείο: Ιορδανίδης Γ. - Παπαδοπούλου Α. - Πολυμεροπούλου Β.

Παπαδοπούλου Αναστασία & Κολυμπάρη Τάνια
Ο Μ. Κασσωτάκης ως «policy maker»: Ο πολιτικός προσανατολισμός και η φυσιογνωμία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997

Γιαννούλη Καλομοίρα
Η Συνέντευξη ως φάση στη διαδικασία αξιολόγησης στην επιλογή ανθρώπινου δυναμικού. Η περίπτωση επιλογής Διευθυντών Β/θμιας Εκπαίδευσης

Σταυριανουδάκη Αλεξάνδρα & Ιορδανίδης Γεώργιος
Ο ρόλος του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στην διεύρυνση των ορίων σχολικής αυτονομίας

Πολυμεροπούλου Βασιλική & Πιλιτζίδης Σπύρος
Αξιολόγηση διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπ/σης κατά τις κρίσεις του 2017

13.30-14.50 ***3η Ολομέλεια***
Προεδρείο: Κουτούζης Μ. – Χατζηδήμου Δ. – Μιχάλης Α.

- *13.30-13:50:*
  Μιχάλης Αθανάσιος,
  Η κριτική ανάλυση λόγου ως εργαλείο αξιολόγησης προγραμμάτων σπουδών της πρότυπης γλώσσας: η περίπτωση των προγραμμάτων της νέας ελληνικής

- *13.50-14.10:*
  Γραμματικόπουλος Βασίλης,
  Η αυτο-αξιολόγηση παιδαγωγών πρώιμης παιδικής ηλικίας ως βασικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης
- *14.10-14.30:*
  Χατζηδήμου Δημήτριος,
  Αξιοκρατία στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης; Μύθος ή πραγματικότητα;
- *14.30-14.50:*
  Ζμπάινος Δημήτριος,
  Τα κίνητρα για σχολική αριστεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Σύγκριση κινήτρων επίτευξης σημαιοφόρων, παραστατών και μαθητών δίχως διακρίσεις

14.50 ***Κλείσιμο συνεδρίου – Συμπεράσματα***
Κ. Κασιμάτη – Δ. Ζμπάινος

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΩΝ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ ΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ

Ο παρών τόμος, καλύπτει τα υπ'αριθμ. 3 και 4 τεύχη του περιοδικού «ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ», τα οποία αντιστοιχούν στα έτη 2018 και 2019. Περιλαμβάνει το 1ο μέρος των πρακτικών του 2ου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, που πραγματοποιήθηκε από τις 11 έως και τις 13 Μαΐου 2018 στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και είχε το εξής γενικό θέμα: «*Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*».

Η δημοσίευση των πρακτικών γίνεται μόνο ηλεκτρονικά και περιλαμβάνει όλες τις εισηγήσεις, οι οποίες εστάλησαν στη Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού μέχρι τις ημερομηνίες που είχαν καθοριστεί για την υποβολή τους. Από τις συζητήσεις στρογγυλής τράπεζας πραγματοποιήθηκε μόνο μία. Το περιεχόμενο της συζήτησης αυτής έχει ήδη απομαγνητοφωνηθεί και θα αποτελέσει το 2ο μέρος των πρακτικών του Συνεδρίου, το οποίο θα δημοσιευθεί στο επόμενο τεύχος του παρόντος ηλεκτρονικού περιοδικού.

Η ταξινόμηση των δημοσιευόμενων εισηγήσεων ακολουθεί αυτή που είχε γίνει κατά τη σύνταξη του Προγράμματος του Συνεδρίου από την Οργανωτική του Επιτροπή, η οποία στηρίχτηκε στις προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής. Ενοποιήθηκαν, όμως, όλες οι συνεδριάσεις τόσο της ολομέλειας όσο και των ομάδων εργασίας που είχαν ως αντικείμενο αναφοράς τον ίδιο θεματικό άξονα, όπως αυτός αναγράφεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Συνεδρίου.

Η σειρά, επίσης, σύμφωνα με την οποία παρουσιάζονται στις επόμενες σελίδες οι εισηγήσεις είναι αυτή με την οποία αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Συνεδρίου, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, οι οποίες έγιναν για λόγους μεγαλύτερης νοηματικής συνοχής των περιεχομένων του τόμου αυτού.

Στα κείμενα που ελήφθησαν έγιναν μερικές επουσιώδεις παρεμβάσεις από τους υπευθύνους της έκδοσης (π.χ. ομοιόμορφη γραφή των τίτλων και υποτίτλων, αρίθμηση ενοτήτων κτλ.). Διατηρήθηκε, όμως, παντού η ορθογραφία και η σύνταξη των συγγραφέων τους. Ουδεμία παρέμβαση έγινε στο νόημα των κειμένων. Η δημοσίευση τους, ωστόσο, δεν σημαίνει αποδοχή από την Ε.Ε.Ε.Α. των απόψεων που εκφράζουν.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ
ΤΗΣ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΚΑΣΙΜΑΤΗ

Κύριες και κύριοι σύνεδροι,
με μεγάλη χαρά σας καλωσορίζω στο 2ο επιστημονικό συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Είναι ιδιαίτερα τιμητική για μας η παρουσία όλων εσάς και σας ευχαριστούμε θερμά για την αποδοχή της πρόσκλησής μας. Η παρουσία σας ενισχύει τις προσπάθειες που καταβάλλουμε να αναδείξουμε τη σημασία της αξιολόγησης, τη σύνδεσή της με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους όσοι βοήθησαν να οργανώσουμε αυτό το συνέδριο. Ένα συνέδριο που για μένα προσωπικά έχει μια ιδιαίτερη σημασία, καθώς είναι αφιερωμένο στον άνθρωπο που επηρέασε τις επαγγελματικές μου επιλογές και τα ερευνητικά μου ενδιαφέροντα, στον δάσκαλό μου, τον Ομότιμο Καθηγητή του ΕΚΠΑ κ. Μιχάλη Κασσωτάκη.

Ο Μιχάλης Κασσωτάκης είναι ένας από εκείνους τους παιδαγωγούς που με τις άοκνες προσπάθειές του, εδώ και τέσσερις δεκαετίες, ανέδειξε στη χώρα μας την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως χωριστό κλάδο των Επιστημών Αγωγής. Οι προσπάθειές του σηματοδότησαν τη μετάβαση από την ταύτιση της αξιολόγησης με τις εξετάσεις των μαθητών και τον επιθεωρητισμό σε μια πιο σύνθετη παιδαγωγική διαδικασία, η οποία συνδέεται με την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης και τη συνεχή βελτίωση όλων ανεξαιρέτως των συντελεστών της.

Είναι γνωστή σε όσους και όσες τον γνωρίζουμε προσωπικά και έχουμε συνεργαστεί μαζί του η εργατικότητά του, η επιμονή του, οι επιστημονικές του γνώσεις, η ανιδιοτελής προσφορά του, το ήθος του και η πολύτιμη εμπειρία του.

Γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Κρήτη. Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές στις Επιστήμες της Αγωγής σε Πανεπιστήμια της Γαλλίας. Από το 1990 έως το 2013 διετέλεσε καθηγητής του Τομέα Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, αφού προηγουμένως είχε υπηρετήσει επί μία 10ετία περίπου στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Υπήρξε Διευθυντής του Κέντρου Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, μέλος της Επιτροπής Παιδείας του ΟΟΣΑ, Αντιπρόεδρος και Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Πρόεδρος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και μέλος πολλών επιστημονικών οργανώσεων και άλλων σωματείων. Έχει συγγράψει πολυάριθμα βιβλία και άρθρα για τον σχολικό και επαγγελματικό προσανατολισμό, την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη μόρφωση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Η συμβολή του στην ανάδειξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χώρα μας ξεκινά από πολύ νωρίς αλλά κορυφώθηκε το 1990, όταν ως καθηγητής στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών καθιέρωσε ως αυτοτελές μάθημα την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και το δίδαξε κατά το μεγαλύτερο διάστημα της θητείας του στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. Το 1993 πρωτοστάτησε στην ίδρυση του μεταπτυχιακού προγράμματος «*Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*», το πρώτο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών για την αξιολόγηση που λειτούργησε στη χώρα μας. Ως Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου από το 1993 έως το 1995 και του Κ.Ε.Ε. από το τα τέλη του 1996 έως το 2000 συνέβαλε στη δημιουργία του Τμήματος Αξιολόγησης στο Π.Ι. και στην προώθηση

διαφόρων καινοτομιών στην εκπαίδευση, όπως η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών, η διαγνωστική αξιολόγηση, οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, η αξιολόγηση των μαθητών βάσει φακέλου εργασιών, το τεστ δεξιοτήτων, η αντικατάσταση της επετηρίδας με τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και η θεσμοθέτηση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Υπήρξε ο βασικός οργανωτής του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας στη χώρα μας, όπου συντόνισε κατά τη διάρκεια της εκεί θητείας του το έργο «Νέες μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» και παράλληλα είχε την ευθύνη της πρώτης εφαρμογής του προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ. Από το 1986 έως και το 2000 συμμετείχε ως μέλος σε διεθνείς ομάδες εμπειρογνωμόνων (μεταξύ άλλων αναφέρουμε τη συμμετοχή του στην Επιτροπή Παιδείας του ΟΟΣΑ, στο Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Προώθηση της Καινοτομίας και της Κουλτούρας στην Εκπαίδευση, στο Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Έρευνας της Γαλλίας κ.ά.) για τη μελέτη θεμάτων σχετικών με τη σχολική αποτυχία, την αξιολόγηση του συστήματος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση προγραμμάτων και διδακτικού υλικού και άλλων πτυχών της εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Επί σειρά ετών συμμετείχε σε Εθνικές Επιτροπές Παιδείας και ομάδες εργασίας του Υ.Π.Ε.Π.Θ. για θέματα αξιολόγησης, ενώ έφερε εις πέρας μόνος του ή σε συνεργασία με άλλους πολυάριθμα ερευνητικά προγράμματα. Επόπτευσε περισσότερες από 20 διδακτορικές διατριβές και έλαβε μέρος σε πλήθος επιστημονικών εθνικών και διεθνών συνεδρίων για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και για άλλα συναφή ζητήματα. Τη συμβολή του στο πεδίο της αξιολόγησης συμπληρώνει το εκτενέστατο συγγραφικό του έργο που περιλαμβάνει 14 βιβλία και περισσότερα από 80 άρθρα*. Είναι επιβεβλημένο, όμως, να αναφερθώ και σε μια άλλη παράμετρο που ολοκληρώνει την παρουσίαση του έργου και της δράσης του τιμωμένου καθηγητή. Ο Μιχάλης Κασσωτάκης υπήρξε πρωτεργάτης της ίδρυσης της Εταιρείας μας, της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, που ιδρύθηκε το 2014 με βασικό σκοπό την προαγωγή της επιστημονικής γνώσης, όσον αφορά την αξιολόγηση σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης, την ενίσχυση της έρευνας στο πεδίο αυτό, αλλά και τη διαμόρφωση προτάσεων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πολιτική. Είναι επίσης διευθυντής του ηλεκτρονικού περιοδικού που εκδίδει η Εταιρεία μας και βασικός συντελεστής του πρώτου της συνεδρίου.

Κύριε Κασσωτάκη,

με το συνέδριο αυτό τιμούμε την προσφορά σας στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής και ιδιαίτερα τις προσπάθειές σας για την ανάδειξη και εξέλιξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χώρα μας, εκτιμάμε το πολυσχιδές έργο σας και σας συγχαίρουμε για τη δημιουργική σας πορεία. Η απόφαση να σας τιμήσουμε με το παρόν συνέδριο συνιστά μια οφειλόμενη αναγνώριση της συμβολής σας τόσο στην ίδρυση της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης όσο και στην προαγωγή του επιστημονικού κλάδου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χώρα μας.

Να είστε πάντα καλά και να συνεχίσετε να μας εμπνέετε με τη διορατικότητά σας, την εργατικότητά σας, το πείσμα σας και την επιστημοσύνη σας σε προσπάθειες και πρωτοβουλίες για τη δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης που τόσες φορές έχετε επισημάνει ότι λείπει από τη χώρα μας.

Μαζί με τα Θερμά Συγχαρητήρια, σας εκφράζουμε ένα
ΜΕΓΑΛΟ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ !!

* Προσμετρώνται μόνο τα βιβλία και τα άρθρα του που αφορούν την αξιολόγηση.

Χαιρετισμός του Αναπληρωτή Πρύτανη
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Καθηγητή κ. Ν. Μαραβέγια

Κυρίες και κύριοι,
σας ευχαριστώ για την πρόσκλησή σας να παραστώ σε ένα πολύ σημαντικό συνέδριο, το οποίο ασχολείται με ένα θέμα που βρέθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στο κέντρο της εκπαιδευτικής επικαιρότητας, την αξιολόγηση.

Αξιολόγηση: δύσκολη λέξη, αλλά γι' αυτό αξίζει τον κόπο να στηρίξουμε την προσπάθεια που έχει γίνει από τον κ. Κασσωτάκη, παρά τα προβλήματα τα οποία συναντά σε όλα τα επίπεδα. Όταν κάνουμε λόγο για αξιολόγηση, δεν εννοούμε μόνο την αξιολόγηση των Πανεπιστημίων, των σχολείων και των καθηγητών, αλλά και την ποιοτική αποτίμηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής, αδιάβλητη και να γίνεται αποδεκτή από όλους μας ανεξάρτητα από τα αποτελέσματά της. Πρέπει να είναι μια διαδικασία διόρθωσης όλων μας, ένα κοίταγμα στον καθρέπτη, θα έλεγα, με στόχο να γίνουμε καλύτεροι. Δυστυχώς, η αξιολόγηση δεν εκλαμβάνεται πάντοτε έτσι. Αλλά νομίζω ότι με λίγη προσπάθεια και με την κατανόηση της σημασία που έχει για την εκπαίδευση θα γίνει σταδιακά απολύτως αποδεκτή.

Ο συνάδελφος μας, ο κ. Κασσωτάκης, εργάστηκε επί πολλά χρόνια προς αυτή την κατεύθυνση, με βαθύ αίσθημα ευθύνης και έθεσε τον εαυτό του στην υπηρεσία της αναμόρφωσης της εκπαίδευσης. Γι'αυτό αποτελεί παράδειγμα για μας. Δεν είναι υπερβολή να αναφέρω ότι αφιέρωσε στον τομέα αυτόν ολόκληρη τη ζωή του που την χαρακτηρίζει το ήθος, η ακεραιότητα και ένα πολύ σπουδαίο εκπαιδευτικό και ερευνητικό έργο στο πλαίσιο πάντοτε ενός ανθρωποκεντρικού συστήματος.

Νομίζω ότι αυτό το συνέδριο που αφιερώνεται σε εκείνον είναι ό,τι καλύτερο θα μπορούσαμε να κάνουμε όλοι μας για τιμήσουμε αυτόν τον άνθρωπο. Του εύχομαι να είναι για πολλά χρόνια μαζί μας και να μας εμπνέει με το παράδειγμά του.

Ευχαριστώ πολύ.

Χαιρετισμός της Προέδρου του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας
και Διευθύντριας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών:
«Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
κας Κ. Κουτρούμπα

Αξιότιμοι κ. Καθηγητές, αγαπητοί συνάδελφοι, κύριοι σύνεδροι,
ένας όρος, επιτρέψτε μου να πω, πολύπαθος, αποτελεί τον πυρήνα του συνεδρίου που διεξάγεται σήμερα εδώ στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Πολύπαθος και παρεξηγημένος, ίσως γιατί στο παρελθόν συνδέθηκε με πρακτικές που προκαλούν αμφισβήτηση ή θυμό και άφησε, τελικά, αρνητική γεύση στην κοινωνία και την εκπαίδευση που είναι επιφορτισμένη με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας της νέας γενιάς. Από αυτή τη γεύση προκαλείται σήμερα ένας αδιόρατος φόβος για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Και όμως, είναι η αξιολόγηση που θα επιτρέψει σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και σε κάθε εκπαιδευτικό να ανατροφοδοτείται με πληροφορίες και εμπειρίες, οι οποίες, όταν αξιοποιηθούν σωστά, με εργαλεία επιστημονικά και σχεδιασμένα με βάση τις σύγχρονες επιστημονικές γνώσεις και τις κατάλληλες παιδαγωγικές θεωρίες, μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση, στην πρόοδο και κυρίως στην κινητροδότηση.

Είναι η αξιολόγηση που μας επιτρέπει να διατυπώνουμε στόχους και να ελέγχουμε σε ποιο βαθμό τους πετύχαμε, καθώς και την ανάγκη αναδιατύπωσής τους. Είναι, επίσης, η αξιολόγηση που μας επιτρέπει να ανασχεδιάζουμε μεθόδους διδασκαλίας, να ελέγχουμε την αξιοπιστία των εργαλείων έρευνάς μας και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Είναι η αξιολόγηση που

μας δίνει τη δυνατότητα να δούμε σε ποιο βαθμό βελτιώνουμε την επικοινωνία μας με τους γονείς, τους μαθητές μας, τους συναδέλφους μας, την τοπική κοινωνία και τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Είναι η αξιολόγηση εκείνη που μας επιτρέπει τελικά να έχουμε μια καθαρή ματιά για τα πράγματα, να δούμε πώς διαμορφώνονται και να αυτοβελτιωνόμαστε συνεχώς.

Όλα αυτά είναι, ασφαλώς, γνωστά σε όλους. Πιστεύω, όμως ότι το συνέδριο αυτό θα μας επιτρέψει να εμβαθύνουμε περισσότερο στα παραπάνω ζητήματα.

Αλλά εκείνο που κάνει ξεχωριστό το σημερινό συνέδριο, σε σύγκριση με άλλα παρόμοια που έγιναν κατά το παρελθόν, είναι το γεγονός ότι σήμερα έχομε την τιμή να συμμετάσχομε σε μια επιστημονική εκδήλωση, η οποία γίνεται προς τιμή ενός ανθρώπου που, πέρα από το διεθνώς αναγνωρισμένο έργο του και την πολυσχιδή επιστημονική του δράση στο χώρο της εκπαίδευσης, έχει συνδέσει το όνομά του με πολλές από τις προσπάθειες που έγιναν στη χώρα μας για την ανασηματοδότηση της έννοιας της αξιολόγησης και για την αναμόρφωση των μεθόδων εφαρμογής της στα επίπεδα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιδίωξε να διαμορφώσει ένα σύστημα αξιολόγησης που να υποστηρίξει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς με την παροχή αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς θεσμούς με επιστημονικά δεδομένα από τη διεθνή επιστημονική έρευνα. Είναι ο Ομότιμος Καθηγητής μου, ο κ. Μ. Κασσωτάκης, ο άνθρωπος που μας μύησε με το καινοτόμο έργο του, με τις έρευνες και τις μελέτες του και μόρφωσε με το συνολικό επιστημονικό και συγγραφικό του έργο χιλιάδες εκπαιδευτικών που θέλουν να αξιολογούν αλλά και να αξιολογούνται οι ίδιοι με κριτήρια επιστημονικά, που θέλουν να ανατροφοδοτούνται συστηματικά, προκειμένου να γίνουν καλύτεροι επιστήμονες, καλύτεροι επαγγελματίες και καλύτεροι δάσκαλοι, χωρίς ψυχικά πλέγματα.

Αγαπητέ κ. καθηγητά, κ. Κασσωτάκη,

αποτελεί ιδιαίτερη τιμή για όλους μας σήμερα η παρουσία σας εδώ. Σ' αυτή τη συνάντηση που αποτελεί μια ελάχιστη τιμή προς το πρόσωπό σας για το έργο σας και τον αγώνα σας για μια εκπαίδευση προόδου, μια εκπαίδευση που κοιτά μπροστά και της οποίας οι πρακτικές θα συμβαδίζουν με εκείνες που απορρέουν από τη διεθνή εμπειρία.

Εύχομαι οι εργασίες αυτού του συνεδρίου να μας κάμουν καλύτερους επαγγελματίες, καλύτερους εκπαιδευτικούς και –γιατί όχι– καλύτερους ανθρώπους.

Χαιρετισμός της Διευθύντριας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» του Πανεπιστημίου Αθηνών κας Ε. Φρυδάκη

Καλησπέρα και από εμένα.

Ως Διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «*Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*», στην ίδρυση του οποίου, με την αρχική του μορφή, πρωτοστάτησε το 1993-94 ο τιμώμενος του συνεδρίου αυτού, ο αγαπητός συνάδελφος και δάσκαλος Μιχ. Κασσωτάκης, σας χαιρετίζω και εγώ και ως συνοργανώτρια του συνεδρίου σας καλωσορίζω κιόλας.

Στο πλαίσιο της συζήτησης για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου η αξιολόγηση είναι ένα κεντρικό αλλά αμφιλεγόμενο ζήτημα. Σήμερα, ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση θα μπορούσε να αποσυνδεθεί από την ελεγκτική της διάσταση και να αποτελέσει μοχλό ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με εστίαση στην ανατροφοδότηση και στην εποπτεία.

Οι προβληματισμοί της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την αξιολόγηση συνεχίζουν να υφίστανται και εκτείνονται σε μεγάλο βάθος. Ξεκινούν από την ίδια την αναγκαιότητά της, διατρέχουν τις μορφές και τα κριτήριά της και φτάνουν ως τους τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της. Αλλά ο δρόμος έχει πια ανοίξει. Ο τιμώμενος του σημερινού συνεδρίου είναι ο πρώτος που άνοιξε αυτόν το δρόμο και τη σχετική συζήτηση στη χώρα μας. Μέσω της αδιάκοπης και πολύπλευρης δραστηριότητάς του, ερευνητικής, συγγραφικής και διοικητικής, καθιέρωσε

την αξιολόγηση ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο Πανεπιστήμιό μας και συνέβαλε στη θεσμοθέτηση πολλών καινοτομιών στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (περιγραφική και διαγνωστική αξιολόγηση, τεστ δεξιοτήτων, συνθετικές δημιουργικές εργασίες των μαθητών, φάκελος αξιολόγησης και άλλες που μου διαφεύγουν, καθώς ξεπερνούν την κλίμακα αυτών που μπορεί να συγκρατήσει η μνήμη μου).

Σήμερα η επιστημονική κοινότητα είναι παρούσα για άλλη μια φορά για να προσφέρει νέα δεδομένα για τις ποικίλες πτυχές της πολύπαθης πράγματι αυτής έννοιας και ταυτόχρονα για να τιμήσει τον επιστήμονα, τον συνάδελφο, τον δάσκαλο το όνομα του οποίου έχει ταυτισθεί πια με την αξιολόγηση.

Με την πεποίθηση ότι η συνάντηση αυτή θα είναι μια σημαντική εμπειρία για όλους όσοι θα την παρακολουθήσουν και θα συνεισφέρει όχι μόνο στην εμβάθυνση του σχετικού προβληματισμού αλλά και στην ενίσχυση της αυτοσυνείδησης του καθενός από μας, εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες της, χρήσιμα συμπεράσματα και έμπνευση για τη συνέχιση των ερευνών.

Χαιρετισμός του Διευθυντή του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Γ. Παπακωνσταντίνου

Καλησπέρα σας,
με την ιδιότητα του Διευθυντή του Τομέα Παιδαγωγικής και εκφράζοντας ομόφωνα και ομόθυμα το σύνολο των μελών του Τομέα, θα ήθελα με τρόπο περιεκτικό να αποδώσω την αρμόζουσα τιμή στο πρόσωπο του Ομότιμου Καθηγητή κ. Μιχ. Κασσωτάκη.

Ο κ. Κασσωτάκης λαμπρύνει με την παρουσία του και την επιστημονική του δράση το Τμήμα Φ.Π.Ψ., αλλά και συνολικά την πανεπιστημιακή κοινότητα του Ε.Κ.Π.Α. Ενσαρκώνει το πρότυπο του ανθρώπου, με την κλασική έννοια του όρου, του διακεκριμένου επιστήμονα και του εκπαιδευτικού λειτουργού, που υπηρέτησε παθιασμένα, τόσο με το θεσμικό του έργο, όσο και με τη συγγραφική του οξύνοια την ελληνική εκπαίδευση. Εξακολουθεί μέχρι σήμερα να εμπνέει συνεργάτες και συνομιλητές, να αποτελεί απαραίτητη και σταθερή βιβλιογραφική-επιστημονική αναφορά, να προσφέρει έργο με τρόπο ακάματο και γόνιμο, να υποστηρίζει πρωτοβουλίες, δράσεις και καινοτομίες, κυρίως, όμως, να παρέχει αδιακρίτως την πολύτιμη συμβολή του στα μέλη της πανεπιστημιακής μας μονάδας.

Γνώρισα τον Μιχάλη στα περιθώρια των συναντήσεων που είχαν οι φοιτητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής / Εκπαίδευσης (επίπεδο μάστερ) στο Πανεπιστήμιο René Descartes (Paris V) της Σορβόννης (Γαλλία). Για να του θυμίσω παλιές καλές μέρες, του αναφέρω τις συναντήσεις μας με τον κοινό μας φίλο και μετέπειτα καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Μιχ. Βάμβουκα και τις συζητήσεις που είχαμε τότε. Οι νεανικές αυτές συναντήσεις σημάδεψαν τη σχέση μου με έναν άνθρωπο ειλικρινή, συνεπή, αξιοπρεπή και αταλάντευτα αποφασιστικό. Πολλά χρόνια μετά βρεθήκαμε συνάδελφοι στον Τομέα Παιδαγωγικής. Ο Μιχάλης ήταν ίδιος και απαράλλακτος: ανοικτός, καταδεχτικός, με αμεσότητα, συναδελφικότητα και ανυπόκριτη διάθεση συνεργασίας, με επιστημονική καθαρότητα και σαφήνεια και με τον ίδιο νεανικό ενθουσιασμό. Εντυπωσίαζε πάντοτε με την προσήλωσή του στην αναζήτηση ερευνητικών δεδομένων για τις διάφορες θεωρήσεις των παιδαγωγικών φαινομένων και προβλημάτων. Εκτιμώ, μάλιστα, ότι το ειδοποιό στοιχείο της γενικότερης συμβολής του κ. Κασσωτάκη στον Τομέα Παιδαγωγικής και στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης στη χώρα μας βρίσκεται αδιαπραγμάτευτα στην επιστημολογική ρήξη που πέτυχε και πρόκρινε προσπερνώντας προσεγγίσεις φιλοσοφικού και ιδεαλιστικού χαρακτήρα.

Θα ήθελα, επίσης, να καταθέσω ότι του ανήκει κάθε τιμή διότι συμπαραστάθηκε σε όλους μας, σεβόμενος ταυτόχρονα την προσωπικότητά μας, μέσα από θέσεις που είχαν επιστημονική εγκυρότητα, αλλά και με την έγνοια του πανεπιστημιακού που οφείλει να υπηρετεί το δημόσιο συμφέρον.

Η πραγματοποίηση του συνεδρίου αυτού με τη συγκεκριμένη θεματική αποτελεί όχι μόνο αναγνώριση και κριτική θεώρηση του αντικειμένου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά και της συμβολής του κ. Κασσωτάκη στην ανάπτυξη της σχετικής θεματολογίας και συνολικά της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας.

Εκ μέρους του Τομέα Παιδαγωγικής χαιρετίζω το συνέδριο και εύχομαι ευόδωση των εργασιών του.

Χαιρετισμός της Πρυτάνεως του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου κας Μάρας Νικολαίδου

Καλησπέρα σας,
κατ' αρχήν θα ήθελα να θυμηθώ το 1ο συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης που έγινε στον ίδιο χώρο. Νιώθω ιδιαίτερα χαρούμενη που η παραπάνω εταιρείας σε συνεργασία με τα μεταπτυχιακά προγράμματα «*Εκπαίδευση και Πολιτισμός*» και «*Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*» διάλεξαν για δεύτερη φορά τον φιλόξενο, θέλουμε να πιστεύουμε, χώρο του Αμφιθεάτρου μας για να πραγματοποιήσουν το συνέδριό τους.

Σας θυμίζω ότι την προηγούμενη φορά, όταν έγινε η έναρξη του συνεδρίου, ο καιρός ήταν λίγο βροχερός, όπως και σήμερα. Αυτό είναι ίσως μια βοήθεια για να κρατηθούν οι σύνεδροι μέσα στην αίθουσα. Ελπίζω, όμως, ότι το Σαββατοκύριακο θα έχετε την ευκαιρία να απολαύσετε και τον ωραίο κήπο που έχομε εδώ στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Εκτός όμως από τον κήπο έχομε και πολλούς άξιους συνεργάτες.

Ευχαριστώ τον αγαπητό συνάδελφο, τον Αναπληρωτή Πρύτανη του ΕΚΠΑ κ. Μαραβέγια για τα καλά του λόγια. Είμαστε πολύ υπερήφανοι όχι μόνο για τις σπουδές στο Πανεπιστήμιό μας αλλά και για την πρόοδο της έρευνας, ειδικότερα για τις εφαρμογές της έρευνας δράσης.

Έρχομαι, όμως, τώρα στο θέμα του συνεδρίου: εκπαιδευτική αξιολόγηση. Έχουμε πραγματικά κουραστεί να ακούμε στην Ελλάδα για αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα. Πολλοί το αντιμετωπίζουν σαν κάτι που ήλθε και θα περάσει. Δεν είναι, όμως, αυτή η πραγματικότητα. Η αξιολόγηση είναι μια αναγκαιότητα. Δεν μπορούμε να πιστεύουμε ότι θα γίνουμε καλύτεροι, αν δεν είμαστε αποφασισμένοι να κοιτάξουμε τον εαυτό μας στον καθρέφτη, όχι χαμογελαστά. Πρέπει να τον κοιτάξουμε ουσιαστικά και καμιά φορά πρέπει να δούμε τι βρίσκεται πίσω μας, γιατί αυτό είναι εκείνο που τελικά καθορίζει την κρίση μας και το τελικό αποτέλεσμα. Είμαστε έτοιμοι να το κάνουμε αυτό ανεμπόδιστα; Είναι μια μεγάλη χίμαιρα, τελικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα ή ακόμη και παγκόσμια; Όταν άλλες χώρες έχουν περάσει στο επόμενο στάδιο και προσπαθούν να βρουν εναλλακτικούς τρόπους έτσι ώστε να εμπεδώσουν την αξιολόγηση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, εμείς στη χώρα μας, δυστυχώς, προσπαθούμε ακόμη να βρούμε πώς θα κάνουμε την πρώτη εφαρμογή της. Αν ακούγαμε, λοιπόν, ανθρώπους που είναι ονειροπόλοι, γιατί θέλουν τη μεγάλη χίμαιρα, θέλουν να την τιθασεύσουν με κάποιο τρόπο όχι για να τη βάλουν κάτω από το χαλί αλλά για να την καλλιεργήσουν όσο πρέπει, όπως ακριβώς κάνει ο Μιχ. Κασσωτάκης, τότε θα ξέραμε όλοι με τρόπο ξεκάθαρο ότι τα βήματα μπορεί να μην είναι σαφώς καθορισμένα, αλλά σίγουρα ο δρόμος είναι γνωστός. Αυτό που πρέπει επιτέλους να πράξουμε είναι να πάρουμε την απόφαση ότι πρέπει να τον διανύσουμε με λάθη, με παραλείψεις, ίσως, αλλά, όπως όλοι γνωρίζουμε, έτσι μαθαίνουμε. Αν δεν προσπαθήσεις, δεν θα γίνεις ποτέ καλύτερος. Ο Μιχ. Κασσωτάκης το ήξερε αυτό. Η Κρήτη μέσα του τού επιτρέπει να βλέπει τα πράγματα μ' ένα διαφορετικό τρόπο. Χαίρομαι πολύ που άκουσα από τους μαθητές του να λένε ότι αυτό, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους κα τους στόχους τους, κατάφερε να τους το μεταλαμπαδεύσει. Σίγουρα έβαλε τη σφραγίδα του και σ'αυτό το συνέδριο, όπως ακριβώς συνέβη και με το πρώτο πριν από δύο χρόνια και, όπως με πολλή χαρά σας βλέπω, συνεχίζεται και σήμερα.

Τελειώνοντας, ήθελα να πω ότι είναι μεγάλη τιμή για μένα να αισθάνομαι ότι είμαι στο ίδιο τραπέζι με ανθρώπους που τους θεωρώ δασκάλους μου. Στο πλαίσιο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον Μιχάλη που, πέρα από δάσκαλός μου, θέλω να πιστεύω πως είναι και

φίλος μου, καθώς και όλους εκείνους που είτε τους τιμάμε σήμερα είτε θα τους τιμήσουμε σε κάποια άλλη εκδήλωση, οι οποίοι προσπάθησαν, ο καθένας με τον τρόπο του και χωρίς να περιμένουν κάτι σε αντάλλαγμα, να βοηθήσουν, ώστε η εκπαίδευση, που είναι τόσο σημαντική για τη χώρα μας, να πάει ένα βήμα μπροστά. Δεν χρειάζονται άλματα. Τα μικρά βήματα είναι αρκετά για να έχουμε ένα διαφορετικό τέλος. Εκεί που πρέπει να τελειώσει μια πορεία πρέπει να ξεκινά κάποια άλλη. Η συνέχεια είναι σημαντικό πράγμα. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό ο ένας να δίνει τη σκυτάλη στον άλλο, να υπάρχουν πολλοί πρόθυμοι να την πάρουν και να την πάνε πιο κάτω. Η πρόοδος έρχεται μόνο με αυτόν τον τρόπο.

Με αυτά τα λόγια και με μεγάλη χαρά κηρύσσω την έναρξη των εργασιών του 2ου συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιόλογης που πραγματοποιείται το επόμενο διήμερο στους χώρους του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου και εύχομαι πέρα από τις πολύ γόνιμες συζητήσεις που θα έχομε στο συνέδριο αυτό να καταφέρουμε όλοι μαζί στο τέλος του συνεδρίου να κάμομε τη συζήτηση πράξη και να βοηθήσουμε την εκπαίδευση στον τόπο μας να πάει έστω ένα βηματάκι μπροστά.

Ευχαριστώ πολύ.

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

ΕΝΟΤΗΤΑ 1

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΜΙΧΑΛΗ ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ

Νίκος Ανδρεαδάκης[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση δεν συνιστά μια συστηματική επιστημονική ανακοίνωση υπό την αυστηρή έννοια του όρου αυτού. Αποτελεί κατάθεση συναισθημάτων, βιωμάτων και εμπειριών από την πολυετή συμπόρευσή μου με τον εξαίρετο επιστήμονα, τον άνθρωπο και τον αγαπημένο μου Δάσκαλο, τον Μιχάλη Κασσωτάκη. Επιλέγοντας δέκα σημεία σταθμούς της ακαδημαϊκής του πορείας, θα προσπαθήσω να αναδείξω τη συμβολή του στην ανάπτυξη της ποσοτικής εκπαιδευτικής έρευνας και της αξιολόγησης στη χώρα μας, την οποία θεωρώ πολύ σημαντική, και να του εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ για ό,τι πρόσφερε τόσο σε μένα όσο και σε πολλούς άλλους συναδέλφους και εκπαιδευτικούς.

The Development of Educational Research and Evaluation in Greece: The Contribution of Michael Kassotakis

Andreadakis N.

ABSTRACT

This paper does not constitute a systematic scientific communication in the strict sense of the term. It is a deposit of feelings, experiences and experiences from my many years of congratulation with the excellent scientist, man and my beloved Master, Michalis Kassotakis. By choosing ten points in his academic course, I will try to highlight his contribution to the development of quantitative educational research and evaluation in our country, which I consider to be very important, and to express a great thank to him for what he offered to me as well as many others colleagues and teachers.

ΩΔΗ ΣΤΟΝ ΔΑΣΚΑΛΟ

(αποσπάσματα)

Σ' ευχαριστώ
για το λυχνάρι π' άναψες μέσα μου,
λέγοντάς μου προχώρα,
με τη φλόγα σου μπορείς να νικήσεις το σκοτάδι.

Σ' ευχαριστώ,
γιατί με δίδαξες
πως για το δυνάμωμα ή το σβήσιμο της φλόγας μου
μοναδικός φταίχτης θα 'μαι 'γω.
Κάθε άλλο είναι πρόφαση,
ένα αδικαιολόγητο άλλοθι.

---

1. Ο Ν.Α. είναι Αναπλ. Καθηγητής και Πρόεδρος του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Aegean University). Επικοινωνία: nandread@aegean.gr

[.....]
Σ' ευχαριστώ,
γιατί με 'μαθες να παλεύω με τις ήττες μου,
γιατί μού 'πες πως, αν η αποτυχία
χαλυβδώνει μέσα μου το πείσμα
και θεριεύει τον πόθο για το στεφάνωμα,
να μη φοβούμαι.
Κάποτε θα 'μαι νικητής.
[.....]

Σ' ευχαριστώ,
γιατί μου 'μαθες να υπομένω,
να ανέχομαι το διαφορετικό,
να συγχωρώ την ύβρη
που φέρνει ή άγνοια και η αυταπάτη.

Σ' ευχαριστώ,
γιατί με 'μαθες ν' ανάβω πυρκαγιές μες στις ψυχές
σαν 'κείνη που μ' άναψες εσύ,
που χρόνια τώρα καίει μέσα μου
και δε λέει να σβήσει.
[.....]

Αγαπητοί και αγαπητές σύνεδροι,

σας διάβασα μερικά αποσπάσματα από το ποίημα του Μιχάλη Κασσωτάκη «*Ωδή στον Δάσκαλο*» και προέρχεται από την υπό έκδοση ποιητική του συλλογή, με τον τίτλο: «*Στο φως των στοχασμών και των ονείρων*». Το αφιερώνω με εξαιρετική τιμή στον Δάσκαλό μου και φαντάζομαι πως το ίδιο ακριβώς θα έκαναν πολλοί και πολλές παρευρισκόμενοι και παρευρισκόμενες εδώ αλλά και δεκάδες άλλοι και άλλες που δεν μπόρεσαν να είναι σήμερα παρόντες/ούσες, είχαν όμως την ευλογία να συμπορευθούν μαζί του στα επιστημονικά ή ακαδημαϊκά μονοπάτια στα οποία τους οδηγούσε ή, έστω, να ακολουθήσουν τον ανηφορικό αλλά φωτεινό δρόμο που εκείνος χάραξε.

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι,

μην περιμένετε να ακούσετε σήμερα από μένα ένα αυστηρό επιστημονικό λόγο. Τα συναισθήματα με κατακλύζουν και μου είναι αδύνατο να αποστασιοποιηθώ από αυτά. Θα σας μιλήσω, λοιπόν, περισσότερο με την καρδιά και λιγότερο με το μυαλό. Νιώθω μεγάλη συγκίνηση αλλά και αμηχανία, γιατί πρέπει μέσα σε λίγη ώρα να εκφράσω πλούσιες σκέψεις και πολύ έντονα συναισθήματα για έναν καταξιωμένο επιστήμονα, έναν ακούραστο ερευνητή, ένα χαρισματικό δάσκαλο, έναν εμπνευσμένο ηγέτη, έναν αξιαγάπητο άνθρωπο.

Η εισήγησή μου θα έχει περισσότερο αφηγηματικό χαρακτήρα και, για να μιλήσω με τους όρους της μεθοδολογίας της έρευνας, θα είναι περισσότερο μια ιστορία τροχιάς ζωής τριάντα περίπου ετών, μια προσπάθεια ανασύνθεσης στοιχείων από τη μνήμη του παρελθόντος, μια ακροβασία ανάμεσα στο «παρελθοντικό παρόν» και το «παροντικό παρελθόν».

Θα επιχειρήσω να περιγράψω πολύ σύντομα την ακαδημαϊκή πορεία του Μιχάλη Κασσωτάκη και να παρουσιάσω τη συμβολή του στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και της αξιολόγησης στη χώρα μας. Σε πολλά σημεία έχω καλυφθεί από τους προλαλήσαντες και τις προλαλήσασες και γι' αυτό θα είμαι επιγραμματικός στην παρουσίαση της ακαδημαϊκής πορείας και της δράσης του τιμωμένου.

Ο Μιχάλης Κασσωτάκης, αποφοίτησε το 1969 από το Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Συνέχισε τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο Paris V - René Descartes του Παρισιού, όπου ακολούθησε τον κλάδο των Επιστημών της Αγωγής. Από το Πανεπιστήμιο αυτό έλαβε το διδακτορικό του δίπλωμα το 1978.

Από το 1978 έως και το και το 1981 υπηρέτησε ως βοηθός και στη συνέχεια ως Επιμελητής στην Τακτική Έδρα της Παιδαγωγικής, στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το 1983 εκλέχτηκε Έκτακτος Καθηγητής της Παιδαγωγικής με τριετή θητεία στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης και το 1988 έγινε Καθηγητής στο ίδιο Τμήμα, όπου υπηρέτησε μέχρι και το 1990. Κατά τη διάρκεια της θητείας του στο παραπάνω Τμήμα και, συγκεκριμένα, κατά το διάστημα 1984-1987 εκτελούσε καθήκοντα Προεδρεύοντος σ'αυτό. Στη συνέχεια, το ακαδημαϊκό έτος 1987-1988, εκλέχτηκε πρώτος Κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Το 1990 εκλέχτηκε Καθηγητής του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, από το οποίο ευδοκίμως αφυπηρέτησε, το έτος 2013. Κατά τη διάρκεια της θητείας στο εν λόγω Πανεπιστήμιο διετέλεσε: α) Διευθυντής του Τομέα Παιδαγωγικής (1993-94, 2003-04, 2008-09), β) Αναπληρωτής Πρόεδρος του Τμήματος Φ.Π.Ψ. (2007-2011), γ) Διευθυντής του Κέντρου Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ίδιου Τμήματος (1993-2013), δ) Διευθυντής του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «*Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*» (1994-1997 και 2000-2004). Παράλληλα, με τα ακαδημαϊκά του καθήκοντα, τα οποία ασκούσε ανελλιπώς, προσέφερε σημαντικές υπηρεσίες στην Ελληνική Εκπαίδευση από τις θέσεις του Αντιπροέδρου (1991) και Προέδρου αργότερα (1993-1995) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτική Έρευνας (1997-2000).

Στη διάρκεια της ακαδημαϊκής του σταδιοδρομίας, εκτός των συνεργασιών που ανέπτυξε με διάφορους επιστήμονες από τον διεθνή χώρο, συμμετείχε παράλληλα, σε πολλές διεθνείς ερευνητικές ή επιστημονικές επιτροπές και οργανισμούς. Οι επιτροπές αυτές αφορούσαν κυρίως ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Πολλές, όμως, είχαν αντικείμενα μελέτης θέματα εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης. Ενδεικτικά αναφέρω τις εξής συμμετοχές του: μέλος της ευρωπαϊκής ερευνητικής ομάδας με αντικείμενο τη μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας, μέλος της Επιτροπής Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης, Εθνικός Ανταποκριτής του Εθνικού Ινστιτούτου Παιδαγωγικής Έρευνας της Γαλλίας στη χώρα μας στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για τις Καινοτομίες στην Εκπαίδευση, μέλος της Επιτροπής Παιδείας, και της Διοικούσας Επιτροπής του Κέντρου για την Εκπαιδευτική Έρευνα και τις Καινοτομίες του ΟΟΣΑ, μέλος της Επιτροπής Εμπειρογνωμόνων για τη δημιουργία Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Διδακτικού Υλικού στα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα, μέλος του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Προώθηση της Καινοτομίας και της «Κουλτούρας» στην Εκπαίδευση, μέλος ερευνητικής ομάδας του Εθνικού Ινστιτούτου Παιδαγωγικής Έρευνας της Γαλλίας για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, μέλος του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Προώθηση των Καινοτομιών και της Κουλτούρας στην Εκπαίδευση (EPICE). Συμμετείχε ακόμη σε συσκέψεις Επιτροπών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και σε διασκέψεις ή γενικές συνελεύσεις της UNESCO.

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και η συμμετοχή του, κατά το παρελθόν, σε πολλές διεθνείς επιστημονικές Εταιρείες ή Ενώσεις, ορισμένες από τις οποίες σχετίζονται με την εκπαιδευτική έρευνα και την αξιολόγηση, όπως είναι π.χ. η Comparative Education Society in Europe, η European Association for Learning and Instruction (EARLI), η Association pour le Développement des Méthodologies d' Évaluation en Éducation (ADME), η Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant και άλλες. Επιπλέον, διαδραμάτισε πρωταγωνιστικό ρόλο στη σύσταση και την ανάπτυξη σημαντικών επιστημονικών Εταιριών στη χώρα μας, όπως είναι η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, της οποίας υπήρξε και κατά καιρούς Γενικός Γραμματέας και Αντιπρόεδρος, η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτική και Προσανατολισμού, της οποίας διετέλεσε επί πολλά χρόνια Αντιπρόεδρος και η νεοσύστατη Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, της οποίας υπήρξε εμπνευστής και πρωτεργάτης και πρώτος Πρόεδρός της.

Η ερευνητική δραστηριότητα του Μιχάλη Κασσωτάκη περιλαμβάνει την εποπτεία ή τη συμμετοχή σε πολλά ερευνητικά προγράμματα αρκετά από τα οποία αφορούσαν ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως είναι: η σχολική αποτυχία, οι διαδικασίες πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η αξιολόγηση εκπαιδευτικών καινοτομιών και άλλα.

Το μέχρι σήμερα ερευνητικό και συγγραφικό του έργο εκτείνεται σε βάθος τεσσαρακονταετίας (1978-2018), αλλά συνεχίζει να διευρύνεται, διότι, παρά το γεγονός ότι έχει αφυπηρετήσει ήδη από το 2013, εξακολουθεί να ερευνά και να γράφει άρθρα και βιβλία με αμείωτη ένταση. Μέχρι σήμερα, έχει συγγράψει 19 συνολικά βιβλία, ορισμένα από τα οποία επανεκδόθηκαν μετά από ριζική τους αναθεώρηση, ενώ έχει επιμεληθεί 11 συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων και έχει δημοσιεύσει περισσότερα από 150 άρθρα και μελέτες τα/οι περισσότερα/ες από τα/ις οποία/ες σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση ή αποτελούν πορίσματα επιστημονικών ερευνών.

Για την οικονομία του χρόνου, δεν θα αναφερθώ αναλυτικά σε όλες τις επιστημονικές του δημοσιεύσεις, ούτε και στην πληθώρα των τιμητικών διακρίσεων που έλαβε κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής του σταδιοδρομίας. Θα περιοριστώ, στη σημαντικότατη, κατά την εκτίμησή μου, συμβολή του Μιχάλη Κασσωτάκη στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και της αξιολόγησης στη χώρα μας[2].

Όπως θα διαπιστώσετε στη συνέχεια, μου είναι αδύνατο, αν και μαθηματικός, να εκφράσω με ποσοτικούς όρους τη συμβολή του στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και, ιδιαίτερα, της αξιολόγησης, αναλύοντας δεκάδες από τις σχετικές δημοσιεύσεις του που αναφέρονται άμεσα ή έμμεσα, στα θέματα αυτά. Στο παράρτημα που συνοδεύει το παρόν κείμενο αναγράφονται λεπτομερώς οι μέχρι σήμερα δημοσιευμένες εργασίες του που αφορούν την εκπαιδευτική έρευνα και την αξιολόγηση. Ελπίζω ότι η παράθεσή τους δεν θα προσκρούσει στη γνωστή σε όλους μετριοφροσύνη του.

Θα εστιάσω την αναφορά μου στο έργο του και στην προσφορά του, μέσα από ορισμένες ιστορικές, κατά την εκτίμησή μου, χρονικές στιγμές της 40χρονης ακαδημαϊκής του διαδρομής στο χώρο των Επιστημών Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, θα επιλέξω δέκα σημεία της πορείας του, ορισμένα από τα οποία αποτέλεσαν, για μένα τουλάχιστον, «φάρο» και «πυξίδα» στις επιστημονικές μου αναζητήσεις.

1) Το 1978, ο Μιχάλης Κασσωτάκης οργάνωσε στο Λύκειο Βάσκα το πρώτο, απ' ό,τι γνωρίζω, συνέδριο για την εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας και επιμελήθηκε κατόπιν την έκδοση των πρακτικών του, με τίτλο «*Η Εμπειρική Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*». Να υπενθυμίσω εδώ ότι το 1ο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδας οργανώθηκε μόλις το έτος 1983, δηλαδή δύο χρόνια μετά την ίδρυσή της και αφορούσε την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Την ίδια περίοδο (1978) ο Καθηγητής Ι. Μαρκαντώνης εξέδωσε το βιβλίο του: «*Στατιστική Εφηρμοσμένη εις τας Επιστήμας της Αγωγής μετά Στοιχείων Οργανώσεως της Ερεύνης*». Το παραπάνω βιβλίο του Ι. Μαρκαντώνη συγκαταλέγεται στα πρώτα συγγράμματα Ελλήνων πανεπιστημιακών παιδαγωγών, τα οποία αφορούν την εφαρμογή στατιστικών μεθόδων, περιγραφικών και επαγωγικών, στην εκπαιδευτική έρευνα.[3] Στο εγχειρίδιο αυτό περιλαμβάνονται πλήθος στατιστικών κριτηρίων ελέγχου υποθέσεων, όπως είναι το χ2, το Kruskall-Wallis, το t-test, η ANOVA και άλλα. Η συμβολή του Μιχάλη Κασσωτάκη στη εκπόνηση του βιβλίου αυτού ήταν, σύμφωνα με τον συγγραφέα του, σημαντική. Παράλληλα, ως Βοηθός της Έδρας της Παιδαγωγικής συνέβαλε στην εφαρμογή στατιστικών κριτηρίων σε πολλές διπλωματικές εργασίες προπτυχιακών φοιτητών του Φυσικού Τμήματος τη δεκαετία του 1980, πρωτοστατώντας στην προώθηση της χρήσης στατιστικών μεθόδων στην παιδαγωγική έρευνα, σε μια εποχή που ελάχιστοι πανεπιστημιακοί παιδαγωγοί είχαν γνώση του αντικειμένου αυτού. Στον πρόλογό του παραπάνω βιβλίου, ο Ι. Μαρκαντώνης αναφέρει χαρακτηριστικά τα εξής: «*Ο βοηθός παρά τη Έδρα της Παιδαγωγικής, κ. Μιχαήλ Κασσωτάκης, επεκούρησεν ουσιαστικώς εις την υλοποίησιν της παρούσης εργασίας και*

2. Εκτός από τον Μ. Κασσωτάκη σην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και της αξιολόγησης στη χώρα μας έχουν συμβάλει και πολλοί άλλοι εκλεκτοί και εμπειρότεροι εμού συνάδελφοι όπως οι: Χατζηδήμου, Τερζής, Φλουρής, Κωνσταντίνου, Χαραλάμπους, Γκότοβος, Βάμβουκας, Δούκας, Αθανασίου, Παπακωνσταντίνου, Ξωχέλλης, Πυργιωτάκης, Μπουζάκης και πολλοί άλλοι τα ονόματα των οποίων μου διαφεύγουν αυτή τη στιγμή.

3. Υπήρχε, βέβαια, από το 1974, το δίτομο βιβλίο του Ι. Παρασκευόπουλου «*Στατιστική Εφαρμοσμένη εις τας Επιστήμας της Συμπεριφοράς*», το οποίο όμως ήταν προσανατολισμένο κυρίως προς το χώρο της Ψυχολογίας.

δια της εν φροντιστηρίω ασκήσεως των φοιτητών, ιδία των εκπονούντων παρ' ημίν διπλωματικήν εργασίαν, τελειοφοίτων του Φυσικού Τμήματος της Φυσικομαθηματικής Σχολής, και δια της εκτελέσεως των υπολογισμών και δια του ελέγχου των πινάκων και δια της καθόλου επιμελείας της παρούσης πρώτης εκδόσεως, δι ους λόγους εκφράζω προς αυτόν τας θερμάς μου ευχαριστίας».

2) Το 1981 ο Μιχάλης Κασσωτάκης εξέδωσε το πρώτο ουσιαστικά ολοκληρωμένο ελληνόγλωσσο βιβλίο για την αξιολόγηση των μαθητών με τίτλο: «*Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*». Βέβαια, οφείλω να αναφέρω ότι πριν από την έκδοση του συγκεκριμένου βιβλίου, είχε προηγηθεί, το 1979, από τον ίδιο συγγραφέα, η επιμέλεια ενός άλλου συλλογικού σχετικού βιβλίου με τον ακόλουθο τίτλο: «*Η σχολική αξιολόγηση και τα προβλήματά της*».

Κατά την προσωπική μου εκτίμηση, τα βιβλία αυτά κρινόμενα με βάση τα δεδομένα της συγκεκριμένης εποχής, ήταν εντελώς πρωτοποριακά, ιδιαίτερα το πρώτο. Δεν έθιγε μόνο ζητήματα ψυχομετρίας, εξετάσεων και βαθμολογίας, αλλά ανέλυε τις παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης, τη σχέση της με τις ταξινομίες των διδακτικών στόχων και κυρίως το ρόλο της ως διαδικασίας ανατροφοδότησης του έργου των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο βιβλίο αποτέλεσε για πολλούς από εμάς και για πολλά μάλιστα χρόνια το βασικό εγχειρίδιο διδασκαλίας του μαθήματος της αξιολόγησης στις πανεπιστημιακές αίθουσες. Το μοναδικό κεφάλαιο που με ξένισε αρχικά στο βιβλίο αυτό, ήταν εκείνο που αφορούσε τα στοιχεία στατιστικής. Όπως μπόρεσα να το αποκωδικοποιήσω, μια δεκαετία αργότερα, το συγκεκριμένο κεφάλαιο αποσκοπούσε, αφενός στη μεθοδολογική ανάλυση της ποσοτικής διάστασης της αξιολόγησης και αφετέρου στην υποστήριξη της ποσοτικής εκπαιδευτικής έρευνας, γενικότερα.

Και όταν το βιβλίο αυτό άρχισε να χάνει την αρχική του λάμψη και να θεωρείται πλέον ως παραδοσιακό ή και παρωχημένο σύγγραμμα σε σχέση με τις σύγχρονες τάσεις της αξιολόγησης των μαθητών, ο Μιχάλης Κασσωτάκης φρόντισε το 2013 να το αναθεωρήσει πλήρως, προσαρμόζοντάς το στα νέα πλέον αξιολογικά δεδομένα της εποχής μας, αλλά και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της χώρας μας. Ενδεικτικά, σημειώνω ορισμένα από θέματα που πραγματεύεται: κριτική θεώρηση του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης, συμβολή των νέων τεχνολογιών στις διαδικασίες της αξιολόγησης, τράπεζες ερωτήσεων, σύγχρονες θεωρίες για την ικανότητα απάντησης σε ερωτήματα, μέθοδοι προσδιορισμού των βαθμολογικών στάνταρτ. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρώ την αναφορά του στις λεγόμενες ποιοτικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης, όπως είναι η αυθεντική αξιολόγηση, η αξιολόγηση των μαθητών με βάση τον φάκελο υλικού και άλλες.

Θα πρέπει, συμπληρωματικά, να αναφέρω ότι, ενώ στην Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια του 1964 ο όρος «αξιολόγηση» δεν υπήρχε, στην Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, που εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1989, περιλαμβάνονται περισσότερα από 20 λήμματα σχετικά με την αξιολόγηση. Κύριος συντάκτης τους ήταν ο Μιχάλης Κασσωτάκης.

3) Το 1984, κάτω από ιδιαίτερα αντίξοες συνθήκες και με σθεναρή αντίσταση απέναντι στο παραδοσιακό ακαδημαϊκό κατεστημένο, συνέδραμε τα μέγιστα στην εδραίωση της λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο Τμήμα αυτό είχα την ευλογία να υπηρετήσω και εγώ επί 17 έτη και συγκεκριμένα από το 1997 έως και το 2014. Όλοι γνωρίζουμε τον βαθμό σύνδεσης της ίδρυσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων με την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας και της αξιολόγησης στη χώρα μας. Ο Μ. Κασσωτάκης υποστήριξε ποικιλοτρόπως τη λειτουργία και την ανάπτυξη των Παιδαγωγικών Τμημάτων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Για τον λόγο αυτόν το Π.Τ.Δ.Ε. του εν λόγω Πανεπιστημίου του απένειμε το 2001 ειδική τιμητική πλακέτα ως ελάχιστη αναγνώριση της συμβολής του στην ανάπτυξή του.

4) Το 1986 ήταν η χρονιά γνωριμίας μου με τον Μιχάλη Κασσωτάκη, όταν υπηρετούσε στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Υπήρξα τυχερός και νιώθω ιδιαίτερα υπερήφανος αλλά και ευτυχής για τη συνάντηση μου αυτή με τον Δάσκαλό μου και κυρίως για το γεγονός ότι είμαι ο πρώτος διδάκτοράς του, η διατριβή του οποίου έχει αντικείμενο σχετικό με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Μαζί συμπορευθήκαμε για μια ολόκληρη δωδεκαετία, δηλαδή από το 1986 μέχρι το 1998, οπότε εγώ δρομολόγησα τη δική μου αυτόνομη ακαδημαϊκή πορεία, ακολουθώντας, όμως, τον δρόμο που μου χάραξε εκείνος. Θα ήθελα να σας

μεταφέρω την προσωπική μου μαρτυρία για ένα ιδιαίτερο γεγονός που σηματοδοτεί το ρόλο του τιμωμένου στην εφαρμογή νέων μεθόδων στην εκπαιδευτική έρευνα και αξιολόγηση. Το 1986, ο Μιχάλης Κασσωτάκης μόλις είχε καταφέρει να αγοράσει τον πρώτο προσωπικό ηλεκτρονικό υπολογιστή που έκαμε την εμφάνισή του στα Τμήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης, τα οποία είχαν την έδρα τους στο Ρέθυμνο, έναν IBM, αν θυμάμαι καλά. Τον εγκατέστησε σε ένα μικρό γραφείο, το οποίο διέθεσε στο μέλος ΕΕΔΙΠ τότε και Καθηγητή σήμερα του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Βασίλη Δαφέρμο, για να τον αξιοποιήσει στη διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Υπήρξα μάρτυρας ποικίλων αρχικών αρνητικών σχολίων από μέλη Τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής για την ενέργειά του αυτή, όπως είναι τα παρακάτω: «*Τι είναι τούτο που φέρατε εδώ;», «Εσείς θα χαλάσετε τη φυσιογνωμία της Σχολής*», «*Η Επιστήμη δεν γίνεται με υπολογιστή», «Να το βγάλετε έξω από τη Σχολή*» κ.ά.

Παρ' όλα αυτά, ο Κασσωτάκης επέμεινε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην κοινωνική έρευνα. Τρία χρόνια μετά την αγορά του παραπάνω υπολογιστή, επικρατούσε καθημερινά συνωστισμός στο γραφείο στο οποίο βρισκόταν ο εν λόγω υπολογιστής από μέλη Δ.Ε.Π. αλλά και φοιτητές όλων ανεξαιρέτως των Τμημάτων του Ρεθύμνου, που ήθελαν να κάμουν στατιστικές αναλύσεις στα εμπειρικά τους δεδομένα.

5) Το 1993, ο Μ. Κασσωτάκης, Καθηγητής πλέον του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία του πρώτου Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη χώρα μας, που αφορούσε την εκπαιδευτική αξιολόγηση, με το τίτλο: «*Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*». Το Πρόγραμμα αυτό, που μετονομάστηκε το έτος 2000 σε «*Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*», συνεχίζει να λειτουργεί έως σήμερα, έχοντας ειδική κατεύθυνση με αντικείμενο την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

6) Κατά την Προεδρία του στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τη διετία 1993-1995, ο Μ. Κασσωτάκης πρωτοστάτησε στην δημιουργία ειδικού Λογαριασμού Έρευνας, ο οποίος άνοιξε στη συνέχεια το δρόμο για την εκπόνηση σημαντικών εκπαιδευτικών ερευνών από το συγκεκριμένο Ίδρυμα. Επιπρόσθετα, υπήρξε ο βασικός συντάκτης του Προεδρικού Διατάγματος 409/1994 για την αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου, το οποίο και αντικατέστησε το ΠΔ 429/1991. Σημαντικό στοιχείο του νέου Προεδρικού Διατάγματος που το διαφοροποιούσε από το προηγούμενο, ήταν η εισαγωγή στο πρόγραμμα του Γυμνασίου, των συνθετικών δημιουργικών εργασιών. Βασική επιδίωξη του θεσμού αυτού αποτελούσε η ανάπτυξη της συνθετικής και δημιουργικής ικανότητας και της κριτικής σκέψης του μαθητή, η καλλιέργεια του πνεύματος της αναζήτησης και της έρευνας, η προώθηση των ειδικών κλίσεων και ενδιαφερόντων των διδασκομένων και η εξοικείωσή του με τη συστηματική και υπεύθυνη εργασία. Υπήρξε, επίσης, ο κύριος εμπνευστής του Προεδρικού Διατάγματος 8/1995 για την αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, το οποίο αντικατέστησε το ΠΔ 462/1991. Καινοτόμα στοιχεία αυτού του ΠΔ ήταν: α) η έμφαση στις παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης και ιδιαίτερα στον ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα στο πλαίσιο της διδασκαλίας, β) η σύνδεση, για πρώτη φορά, της αξιολόγησης με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της θεσμικής κατοχύρωσης της δυνατότητας πραγματοποίησης εξεταστικών δοκιμασιών σε εθνική ή περιφερειακή κλίμακα, οι οποίες είχαν ως στόχο την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της Ελληνικής Εκπαίδευσης, γ) η κατάργηση των λεκτικών χαρακτηρισμών στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και η αντικατάστασή τους από την περιγραφική αξιολόγηση, δ) η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας στις μεσαίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και η αντικατάστασή της από λεκτικούς χαρακτηρισμούς, ε) η κατάργηση των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου, στ) η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ζ) η εισαγωγή, όπως και στο Γυμνάσιο, των συνθετικών δημιουργικών εργασιών στις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Ο θεσμός των συνθετικών δημιουργικών εργασιών επεκτάθηκε λίγο αργότερα και συγκεκριμένα το έτος 1998 και στο Ενιαίο Λύκειο με το Π.Δ. 246/98, το οποίο συντάχθηκε υπό την εποπτεία του από Ομάδα συνεργατών του στο Κ.Ε.Ε.

Υποθέτω ότι, είκοσι τρία χρόνια μετά, ο Μιχάλης Κασσωτάκης, ο εμπνευστής της περιγραφικής αξιολόγησης και των συνθετικών δημιουργικών εργασιών των μαθητών, θα πρέπει να νιώθει δικαιωμένος, αφού αναγνωρίζεται πλέον η σημασία τους, τόσο στην Α΄/θμια όσο και την Β΄/θμια Εκπαίδευση. Η περιγραφική αξιολόγηση διαπνέει τη φιλοσοφία της προσέγγισης της αξιολόγησης στην Α΄/θμια Εκπαίδευση και φέτος εφαρμόζεται πιλοτικά σε ορισμένα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με διάθεση γενίκευσής της κατά το επόμενο σχολικό έτος. Οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες εντάχθηκαν κατά τα χρόνια που ακολούθησαν μετά το 1995 ως καινοτόμα στοιχεία στα προγράμματα σπουδών της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης. Αποτέλεσαν βασικό στοιχείο της ευέλικτης ζώνης στην Α΄/θμια Εκπαίδευση, διατηρήθηκαν με τον ίδιο ακριβώς τίτλο στο Γυμνάσιο, ενώ στο Λύκειο άλλαξαν κάπως την ονομασία τους, αποκαλούμενες «Δημιουργικές Εργασίες» και στη συνέχεια «Ερευνητικές Εργασίες».

7) Το 1997 ο Μ. Κασσωτάκης ανέλαβε την Προεδρία του νεοσύστατου τότε Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και παρέμεινε σ' αυτήν για μια τριετία, μέχρι το έτος 2000. Είχα την τιμή να συνεργαστώ μαζί του στο Κέντρο αυτό τη διετία 1997-1998. Κατά τη διάρκεια της Προεδρίας του, το Κέντρο κατάφερε να προωθήσει την πραγματοποίηση από ΑΕΙ της χώρας και από άλλα ερευνητικά ιδρύματα πολλών ερευνητικών προγραμμάτων. Αλλά και το ίδιο το Κ.Ε.Ε., συγκροτήθηκε ουσιαστικά επί της Προεδρίας του σε οργανωμένο ερευνητικό κέντρο και παρήγαγε κατά την αντίστοιχη περίοδο σημαντικό επιστημονικό έργο που αφορούσε κατά κύριο λόγο ζητήματα εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης. Ενδεικτικά σημειώνω: α) τη δημοσίευση περισσότερων από 80 τόμων υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού που παρήχθη κατά την τριετία 1997-2000 και αφορούσε την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο, β) τη δημιουργία Τράπεζας Θεμάτων με περισσότερα από 20.000 θέματα για το σύνολο σχεδόν των μαθημάτων του Λυκείου και γ) την προετοιμασία για την εφαρμογή της δοκιμασίας δεξιοτήτων.

Πολύ σημαντικό, κατά την εκτίμησή μου, έργο κατά τη διάρκεια της θητείας του Μιχάλη Κασσωτάκη στο ΚΕΕ, ήταν η επιμόρφωση περισσότερων από δυο χιλιάδες νέων ερευνητών και εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη μορφή εργαστηριακών σεμιναρίων σε διάφορες περιοχές της χώρας.

Τέλος, οφείλω να αναφέρω τους αγώνες και την αγωνία του Μιχάλη Κασσωτάκη για τη συμμετοχή τα χώρας μας σε διεθνείς αξιολογήσεις, προκειμένου να έχουμε συγκριτικά στοιχεία για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού μας συστήματος. Σε δικές του ενέργειες οφείλεται η συμμετοχή της χώρας μας στο Πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ, του οποίου την πρώτη εφαρμογή στη χώρα μας, κατά την περίοδο 1997-2000, επόπτευσε ο ίδιος. Πέρα από το αν συμφωνούμε ή διαφωνούμε με τη φιλοσοφία του PISA, νομίζω ότι η κίνηση του Μιχάλη Κασσωτάκη να συμμετάσχει η χώρα μας στο PISA εγγράφεται στα θετικά στοιχεία της δράσης του στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

8) Το 2016, ο Μιχάλης Κασσωτάκης έκαμε πράξη, με τη συμπαράσταση πολλών συναδέλφων και συναδελφισσών του αλλά και αρκετών μαθητών του, ένα από τα προσωπικά του οράματα: την ίδρυση της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΛΕΤΕΑ), στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιείται το σημερινό συνέδριο. Ο ίδιος πρωτοστάτησε, επίσης, στην ηλεκτρονική έκδοση του επιστημονικού περιοδικού: «*Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*», του οποίου έχουν ήδη παρουσιασθεί στο διαδίκτυο δύο τεύχη που περιέχουν τα πρακτικά του 1ου συνεδρίου της ΕΛΕΤΕΑ.

9) Θα ήταν σημαντική παράλειψη από την πλευρά μου, αν δεν έκανα ιδιαίτερη αναφορά στο τελευταίο βιβλίο του Μιχάλη Κασσωτάκη που μόλις κυκλοφόρησε, το οποίο προσθέτει, κατά την άποψή μου, μια σημαντικότατη ψηφίδα στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σε περιοχές στις οποίες στη χώρα μας υπάρχει σχετική ένδεια σύγχρονων επιστημονικών συγγραμμάτων, όπως είναι αυτές της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο βιβλίο παρουσιάζει, κατά την κρίση μου, εξαιρετικό ενδιαφέρον από την αρχή έως το τέλος και εμπλουτίζει σημαντικά τη συζήτηση που γίνεται σήμερα στη χώρα μας για την αξιολόγηση σχολείου και εκπαιδευτικού. Αν θα επιχειρούσα να εστιάσω την αναφορά μου σε συγκεκριμένα τμήματά του, θα επέλεγα το μεθοδολογικό πλαίσιο της αξιολόγησης των σχολικών

μονάδων, τη διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κυρίως την κριτική θεώρηση που επιχειρείται από τον συγγραφέα αναφορικά με τις προσπάθειες εφαρμογής της αξιολόγησης σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες.

10) Δεν μπορούμε, τέλος, βλέποντας εγκάρσια το χρόνο, να μην αναγνωρίσουμε στον Μιχάλη Κασσωτάκη τη θετική του στάση απέναντι και στις ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, όταν πολλοί και πολλές από εμάς δεν τολμούσαν στο παρελθόν να προφέρουν τον όρο αυτό στα Τμήματά τους για τη μεθοδολογία π.χ. μιας διδακτορικής διατριβής. Παρά το γεγονός ότι ασχολήθηκε συστηματικά με τις ποσοτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής έρευνας, πάντα αναγνώριζε την εναλλακτικότητα και τη συμπληρωματικότητα των ποιοτικών μεθόδων στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών φαινομένων.

Ας μου επιτραπεί να πω επιπλέον λίγα λόγια για τον άνθρωπο, τον μέντορα και τον συνεργάτη Μιχάλη Κασσωτάκη. Αν θα επιχειρούσα να τον προσεγγίσω και να τον περιγράψω με επιθετικούς προσδιορισμούς, μετά από μια διαδρομή σύμπλευσης ή παράλληλης πλεύσης τριάντα ετών, θα επέλεγα τα εξής επίθετα: ευσυνείδητος, εργατικός, ηθικός, δημοκρατικός, επίμονος, δυναμικός, οργανωτικός, προσηνής, απλός, καταδεκτικός, οραματιστής, πρωτοπόρος, συνεπής, θαρραλέος, λεπτολόγος, αποτελεσματικός, φιλικός, απλός, αξιοπρεπής. Αν θα ήθελα να επαναλάβω το ίδιο με βάση το γλωσσικό ιδίωμα των κατοίκων του Οροπεδίου του Λασιθίου, τη γενέτειρα του κ. Κασσωτάκη, μέσα από το υπό έκδοση βιβλίο του για το γλωσσικό ιδίωμα των Λασιθιωτών θα χρησιμοποιούσα τους παρακάτω χαρακτηρισμούς: καλοπάλαγος, αβάρετος, φιλιάτικος, γλυκομίλης, θεολεμένος, αντρίστικος, γαλατόμος, αλλέργος, ιστάμενος, αμάλαγος, γροικημένος, μπεγεντισμένος, ασίλικος, μπιριντζής, αναγκεμένος, μπραγός, τζελεπής και ντρέτος.

Αγαπητέ Δάσκαλε,

οι καλύτεροι «αξιολογητές» του σημαντικού έργου σου και της προσφοράς σου στην Ελληνική Εκπαίδευση είναι οι χιλιάδες φοιτητές και φοιτήτριες που παρακολούθησαν τα μαθήματά σου στα αμφιθέατρα των Πανεπιστημίων στα οποία δίδαξες, οι εκατοντάδες μεταπτυχιακοί σου φοιτητές και μεταπτυχιακές σου φοιτήτριες, οι διδάκτορες και οι διδακτόρισσές σου, οι συνεργάτες και οι συνεργάτιδές σου, οι συνάδελφοι και οι συναδέλφισσές σου, και, τέλος, όλοι αυτοί που είχαν τη χαρά να περιδιαβούν τα κείμενά σου ή να σε ακούσουν σε κάποια ομιλία σου. Όλοι αυτοί αποκόμισαν σημαντικές γνώσεις και εμπειρίες ζωής από έναν εμπνευσμένο δάσκαλο, με ταλέντο, μεταδοτικότητα, αμεσότητα και επιστημονική δεοντολογία. Άνθρωπος αληθινός, με ήθος, αξίες και σεμνότητα, διαπαιδαγώγησες πολλές γενιές εκπαιδευτικών λειτουργών και ερευνητών. Παραμένοντας ακούραστος, χαμογελαστός και φιλικός, κατάφερνες πάντα να είσαι αγαπητός και να εμπνέεις εκτίμηση, σεβασμό και θαυμασμό.

Αγαπητέ Δάσκαλε,

όλοι και όλες εμείς που είχαμε την ευλογία να σε γνωρίσουμε από κοντά, σε ευχαριστούμε από καρδιάς για όσα μας πρόσφερες απλόχερα και σου ευχόμαστε να είσαι πάντα καλά για να συνεχίσεις να μας εμπνέεις και να μας βοηθάς!

Θεωρούμε μεγάλη μας τιμή το να συνεχίσουμε, όσο αντέχουμε, το σημαντικό σου έργο, γνωρίζοντας ότι η ευθύνη είναι «σταυρός και προνόμιο»…

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΓΟΓΡΑΦΙΑ ΤΟΥ ΜΙΧΑΛΗ ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ
ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ[4]

Α΄ ΒΙΒΛΙΑ

1978

- Η *εμπειρική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Ινσιτιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών Λυκείου Βάσκα (Επιμέλεια), σελ. 105.

1979

- *Η σχολική αξιολόγηση και τα προβλήματά της*. Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών Λυκείου Βάσκα (Επιμέλεια), σελ. 94.

1981

- *Η επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαιδεύσεως σε σχέση με το επάγγελμα και τη μόρφωση του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και την περιοχή έδρας του σχολείου τους*. Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, σελ. 46.
- *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 380.

1988

- *Teacher Education in Europe.* University of Crete Press (Επιμέλεια σε συνεργασία με τον Α. Καζαμία), σελ. 757.*

1995

- *Η Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος (Επιμέλεια σε συνεργασία με τον Α. Καζαμία), σελ. 702.*

1996

- *Η πρόσβαση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή, προβλήματα, προοπτικές.* Αθήνα: Γρηγόρης, 1996, σελ. 202 (σε συνεργασία με τη Δ. Παπαγγελή-Βουλιουρή). Το βιβλίο αυτό αναθεωρήθηκε σε μεγάλο βαθμό και επανεκδόθηκε το 2009 από τον ίδιο εκδοτικό οίκο. Σελίδες β΄ έκδοσης 377.

1998

- *Από το Πολυκλαδικό στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 230.*

1999

- Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο. Αθήνα (σε συνεργασία με ομάδα εκπαιδευτικών αποσπασμένων στο Κ.Ε.Ε.), σελ. 84.

2005

- *Παιδαγωγικά Ανάλεκτα. Τιμητικός τόμος για τον Β. Μασσιάλα*. Αθήνα: Ατραπός (Επιμέλεια σε συνεργασία με τον Γ. Φλουρή), σελ. 1040. (Selected issues and topics in education. Festschrift in the honor of B. Massialas). Athens: Atrapos (Editor in cooperation with G. Flouris), pages 1040.*

---

4. Τα δημοσιεύματα στα οποία υπάρχει αστερίσκος περιέχουν κεφάλαια σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την έρευνα ή εκτενείς αναφορές σε αντίστοιχα ζητήματα. Τα λοιπά ασχολούνται εξ ολοκλήρου με τα αντικείμενα αυτά ή είναι ερευνητικές εκθέσεις.

- *Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμος Β΄: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα (σε συνεργασία με τον Γ. Φλουρή), σελ. 592.*

2013
- Αναμόρφωση του βιβλίου: Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρη, σελ. 788.
- Συγχώνευση και μερική αναμόρφωση του δίτομου βιβλίου: Μάθηση και Διδασκαλία. Αθήνα: Γρηγόρη (σε συνεργασία με τον Γ. Φλουρή), σελ. 710.*

2018
- Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Γρηγόρη, σελ. 520.

Β΄ ΑΡΘΡΑ - ΜΕΛΕΤΕΣ

1980
- Οι αντικειμενικές μέθοδοι αξιολογήσεως των μαθητών. Μια κριτική θεώρηση. Στο: Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία. *Εκπαίδευση και Επιστήμη, Μελέτες, Προβληματισμοί, Ιδέες, Προτάσεις*, Τόμος 3ος, Αθήνα, σσ. 93-113.

1984
- L'échec aux examens d'entrée dans l'enseignement supérieur en Grèce. Actes du Colloque International: Perspectives de réussite: Au delà des insuccès scolaires, Académie de Bordeaux, comm. 7.
- Η αξιολόγηση των μαθητών στο αυταρχικό και στο φιλελεύθερο-δημοκρατικό σχολείο: Δύο σχολεία, δύο αδιέξοδα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, 23-34.

1986
- Η αξιολόγηση του μαθήματος της έκθεσης ιδεών. Εκπαιδευτήρια Δούκα, *Διδασκαλία και Αξιολόγηση της Έκθεσης στη Μ.Ε.* Αθήνα, σσ. 431-444.

1987
- Le Lycée Unique Multilatéral en Grèce. *Revue Tunisienne des Sciences de l' Éducation,* 16, 39-55 (περίληψή του δημοσιεύτηκε στα αραβικά).

1988
- Certains aspects du décrochage scolaire en Grèce. Université de l'Etat de Mons, *Approche macro-sociologique du décrochage scolaire*. Mons, G.1-G.40 (συνεργασία με την Haliotou Cath.).
- The Educational System of Greece. Στο: Kurian, G. (Ed.). *World Education Encyclopedia,* New York: Fact and Files Publications (σε συνεργασία με τους Β. Μασιάλα και Γ. Φλουρή), σσ. 479-507.*
- Έλεγχος και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης με ηλεκτρονικό υπολογιστή. Στο: Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών Λ. Βάσκα. *Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην Εκπαίδευση και ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια.* Αθήνα, σσ. 85-94.

1989
- Αξιολόγηση. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 2ος, σσ. 615-617.
- Αξιολόγηση διδασκαλίας. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 2ος, σσ. 617-620.

- Αξιολόγηση της μάθησης. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 2ος, σσ. 624-625.
- Αξιολόγηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 2ος (σε συνεργασία με τον Α. Χουρδάκη), σσ. 627-628.
- Αξιολόγηση του μαθητή. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 2ος, σσ. 631-634.
- Αξιολόγησης αναγκαιότητα. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 2ος, σσ. 634-637.
- Γνώμονες αξιολόγησης. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 2ος, σσ. 1166-1168.
- Διακριτότητα εξεταστικών δοκιμασιών. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 3ος, σσ. 1388-89.
- Διόρθρωση εργασιών (γραπτών). Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 3ος, σσ. 1539-1541.
- Δοκιμασία. Είδη δοκιμασιών. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 3ος, σσ. 1548-1549.
- Εγκυρότητα εξετάσεων. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 3ος, σσ. 1615-1616.

1990

- Education in Greece. Στο: Wickremasinghe, W. (Ed.). *Handbook of World Education. A Comparative Guide to Higher Education & Educational Systems of the World*, Houston, Texas: American Collegiate Service, σσ. 309-323.*
- Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 14-15, 16-42.
- Διόρθωση γραπτών. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 3ος, σσ. 1539-1541.
- Εξετάσεις. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 4ος, σσ. 1951-1956.
- Επαναξιολόγηση. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 4ος, σ. 2005.
- Διόρθωση απαντήσεων σε αντικειμενικά τεστ επίδοσης. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 4ος, σσ. 2016-17.
- Επίδοση-Αξιολόγηση επίδοσης. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 4ος, σσ. 2017-18.
- Επίπεδο γνώσεων. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 4ος, σ. 2061.
- Επίπεδο εκπαίδευσης. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 4ος, σ. 2062.
- Επίτευγμα. Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, τόμος 4ος, σσ. 2068-69.

1991

- Η ελληνική φοιτητική μετανάστευση. Ποιοι σχεδιάζουν να σπουδάσουν στο εξωτερικό; Στο: Πανεπιστήμιο Αθηνών/Τμήμα Φ.Π.Ψ. *ΧΑΡΙΣ. Αφιέρωμα στον Καθηγητή Ν. Γ. Μελανίτη*, Αθήνα, σσ. 85-122.

1992

- Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα. Στο: Ε.Π.Ε. (Ι. Πυργιωτάκης – Ι. Κανάκης, Επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 266-294.

- Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός των μαθητών και το Ε.Π.Λ.: Μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 2-3, 102-127.
- Η αξιολόγηση του μαθητή. Στο: Ο.Λ.Μ.Ε. (Συζητήσεις για την εκπαίδευση), 5) *Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση*. Αθήνα, σσ. 127-142.

1994
- Greece. In Brock C. & Tulasiewicz W. (Eds.). *Education in a Single Europe*. London: Routledge, σσ. 106-129.*
- Greek Education and its legislative framework. In Tulasiewicz, W. & Strowbridge, G. (Eds.). *Education and the law. International Perspectives,* London: Routledge (σε συνεργασία με την Αλ. Λαμπράκη-Παγανού), σσ. 94-119.*
- Συνέντευξη για παιδαγωγικά θέματα στο περιοδικό: «*Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*», 5, σελ. 3.*

1995
- Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μια τομή στην ελληνική εκπαίδευση; Συμβολή στην αξιολόγηση του Ε.Π.Λ. Στο: Ε.Μ.Ο.Κ. *Το Ενιαίο Λύκειο: Προβλήματα και προοπτικές,* Λευκωσία, σσ. 29-50.*

1996
- Ελληνική Εκπαίδευση. Στο: *Ελλάς,* Τόμος Β΄, Αθήνα: Πάπυρος, σσ. 458-472.*
- Αλλαγές και καινοτομίες στην αξιολόγηση των μαθητών Γυμνασίου. Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. *Εισηγήσεις σε επιμορφωτικό σεμινάριο για τους Σχολικούς Συμβούλους όλων των βαθμίδων (26-30 Σεπτεμβρίου 1994)*, Αθήνα, σσ. 21-24.

1997
- Η αναβάθμιση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης και η πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο: ΟΕΛΜΕΚ, *Η αναβάθμιση της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικό Συνέδριο*. Λευκωσία, σσ. 168-199.*
- Η ένταξη της συνθετικής δημιουργικής εργασίας στο ελληνικό σχολείο. Προβλήματα στην εφαρμογή μιας καινοτομίας στην ελληνική εκπαίδευση. Στο: *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο Σχολικό Πρόγραμμα: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ.Π., σσ. 59-70.

1998
- Οι μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα. Παρόν και μέλλον. Στο: *ΥΠ.Ε.Π.Θ./Ι.Κ.Υ., Συνέδριο: Προοπτικές των μεταπτυχιακών σπουδών στην Ευρώπη*, Αθήνα, σσ. 26-39.*
- Η σχολική αποτυχία ως μορφή κοινωνικού αποκλεισμού των νέων. Στο: Κούτρας Κ. (Επιμέλεια) *Νέοι και Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg (σε συνεργασία με τον Ν. Φακιολά), σσ. 37-52.*
- Politique Nationale de l'Innovation: Grèce. In Cros, Fr. *L'innovation en éducation et en formation en Europe.* Rapport finale du programme: Observatoire Européen des Innovations en Éducation et en Formation, Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, σσ. 337-344.*
- Το νέο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο Λύκειο. *Έκφραση*, 8, 20-22.

1999
- Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Οι σκοποί της δημιουργίας του, το μέχρι σήμερα έργο του και οι προοπτικές του. Στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Ναύπακτος, 1998*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 61-71.
- Some Aspects of Minority Education in Greece. In World Association for Educational Research, *Education of Ethnic Minorities: Unity and Diversity*, (Editor. A.V. Rigas). Athens: Ellinika Grammata (σε συνεργασία με τον Γ: Ρουσσάκη), σσ. 99-112.

2000

- Opening New Horizons: Unique Features of the Educational Reform in Greece. In Welch, G.F. & Mawgood, E. A., *Educational Reform in the United Arab Emirates: A Global Perspectives* (σε συνεργασία με τον Γ. Φλουρή), σσ. 284-301.*

2001

- Ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη Δασκάλων και Νηπιαγωγών. Διαπιστώσεις και προβληματισμοί. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2-3, 77-100.
- The use of new technologies in educational research: Possibilities and challenges. In Billeh, V. & Mawgood, E.A. (Eds). *Education Development Through Ulilization of Technology*, Beirut, σσ. 279-287.

2002

- Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα και ο ρόλος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας κατά την περίοδο 1997-2000. Στο: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.). *Το έργο «Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική Παρουσίαση* (Επιμ. Α. Βερέβη). Αθήνα, σσ. 9-18.
- Ανάλυση των αποτελεσμάτων των μαθητών της Β΄τάξης του Ενιαίου Λυκείου κατά το σχολικό έτος 1998-99. Στο: *Κ.Ε.Ε. Το έργο «Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική Παρουσίαση* (Επιμ. Α. Βερέβη). Αθήνα, σσ. 478-497.
- Οι απόψεις των μαθητών για το Ενιαίο Λύκειο και τον τρόπο λειτουργίας του. Στο: Κ.Ε.Ε. *Το έργο «Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική Παρουσίαση* (Επιμ. Α. Βερέβη). Αθήνα (σε συνεργασία με την Ε. Γιοβάννη), σσ. 498-518.
- Ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου διαγωνισμού πρόσληψης εκπαιδευτικών. Στο: Κ.Ε.Ε. *Το έργο «Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική Παρουσίαση* (Επιμ. Α. Βερέβη). Αθήνα (σε συνεργασία με τον Μ. Κουτούζη), σσ. 519-542.

2003

- Η Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα μετά το 1974:κατάθεση βιωμάτων και εμπειριών σχετικών με την εξέλιξή της. Στο: Δ.Π.Θ./Ε.Δ.Μ. *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, Αλεξανδρούπολη, 22-24 Νοεμβρίου 2002* (Επιμ. Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ελ. & Κουγιουρούκη, Μ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδης, σσ. 161-200.*
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Συνέντευξη στη Σ. Τσολακίδου. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.

2004

- L'évaluation des enseignants grecs au cours de leur service. Tentatives, conflits et problèmes. In Paquay, L. (Ed.). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan, σσ. 221-232.
- La gestion des ressources humaines dans l'enseignement en Grèce. In Laderrière, P. (Ed.). *La gestion des ressources humaines dans l'enseignement*: *Où est en l'Europe?* Paris: L'Harmattan, σσ. 251-264.

2005

- Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο: *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την παιδεία* (Επιμ. Κοσμίδου-Hardy, Χρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 64-81.
- Η αξιολόγηση των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα. Στο: Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα: Τιμητικός τόμος για τον Βύρωνα Μασσιάλα. (Επιμ. Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ.). Αθήνα: Ατραπός, σσ. 829-842.
- Σκέψεις και προβληματισμοί για την αναμόρφωση του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτο-

βάθμιας Εκπαίδευσης. Εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά. Βόλος 18-20 Μαρτίου 2005. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Επιμ. Πολύζος Γ. & Δελή Χρ.), σσ. 25-39.

2006

- Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Σ.Π.Α.). Παρελθόν, παρόν και μέλλον. *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 16, 77-90.

2007

- Η προσπάθεια εισαγωγής του θεσμού των συνθετικών δημιουργικών εργασιών στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Ε.Κ.Π.Α./Φιλοσοφική Σχολή/Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας/Τομέας Παιδαγωγικής. *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα. Χαριστήριος τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Ιωάννη Μαρκαντώνη*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 213-24.

2008

- Προτάσεις για αλλαγή του συστήματος πρόσβασης στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που δεν εφαρμόστηκαν. Μια κριτική θεώρηση. Στο Π.Ε.Ε. *Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 170-194.
- Τα λάθη των μαθητών υπό το πρίσμα των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών. Στο: Κ.Ε.Ε. *Τα λάθη των μαθητών. Δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;* (Επιστημ. Υπεύθυνη Αριστ. Λιμακοπούλου). Αθήνα (σε συνεργασία με την Βάμβουκα Ι.), σσ. 3-12.

2009

- Η ψυχοπαιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα: τάσεις, προβλήματα προοπτικές. Στα: *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Π.Ε.Ε. για την ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 53-75.

2010

- Οι μέχρι σήμερα προσπάθειες αναμόρφωσης του Λυκείου και του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επισήμανση αδυναμιών και λανθασμένων προσεγγίσεων. Στο: *Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές. Πρακτικά επιστημονικής συνάντησης*. Αθήνα, σσ. 139-150.
- Ο ρόλος των Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή. Στο: Ε.Λ.Μ.Ε. Προτύπων. *Ο ρόλος και η λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων στη Δημόσια Εκπαίδευση. Ένα τέλος ή μια νέα αρχή*; Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική, σσ. 117-131.
- Οι κύριες αλλαγές του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών κατά τη δεκαετία του 1990. Παρουσίαση των σχετικών προσπαθειών και ανάλυση των δυσκολιών υλοποίησής τους. Στο: Πυργιωτάκης, Ι. & Οικονομίδης, Β. (Επιμέλεια). *Περί Παιδείας Διάλογος*. Ρέθυμνο: Παν. Κρήτης/Π.Τ.Δ.Ε., σσ. 139-168.
- Τρόποι εισαγωγής στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ενδείκτης,* 20, 26-41.

2011

- Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-2000. Παρουσίαση και κριτική ανάλυση των σημαντικότερων πτυχών της. Στο: Μπουζάκης Σ. (Επιμέλεια). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις*. Τόμος Β΄ *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 267-298.*
- School evaluation and teachers assessment in Greek Primary and Secondary Education, *Hellenic Studies*, 19 (1), 51-71 (σε συνεργασία με την Δ. Παπαγγελή-Βουλιουρή).
- Ο ρόλος των Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή. Στο: *Η χάρη θέλει αντίχαρη. Αφιέρωμα στον Καθηγητή κ. Αντώνιο Δανασσή-Αφεντάκη*. Αθήνα: ΕΚΠΑ/

Φιλοσοφική Σχολή/Τμήμα Φ.Π.Ψ./Π.Μ.Σ. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (αναδημοσίευση αντίστοιχης εργασίας του 2010), σσ. 349-366.

- Η περιπέτεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Στο: *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη*. (Επιστ. επιμ. Ι. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης). Αθήνα: Πεδίο, σσ. 535-565.

2012

- Όροι και προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί ένα σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση,* 18-19, 55-67.

2013

- Shadow Education in Greece. Characteristics, Consequences and Eradication Efforts. In Bray M., Mazawi, A. E. & Sultana, R. (Eds). *Private Tutoring Across the Mediterranean. Power Dynamics and Implications for Learning and Equity*. Rotterdam: Sence Publishers-EMCER (σε συνεργασία με τον Αθανάσιο Βέρδη), pp. 94-113.
- Παιδαγωγικά Τμήματα και Επιστήμες της Αγωγής. Συνοπτική αναφορά στο παρελθόν και μελλοντικές προοπτικές Στο: Σπαντιδάκης, Ι. & Μιχαηλίδη, Ε. (Επιμ.). *Προβληματισμοί και προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας. Τιμητικός τόμος στον καθηγητή Μιχάλη Βάμβουκα.* Αθήνα: Πεδίο, σσ. 37-64.

2015

- La recherche sur l'éducation en Grèce: tendances, problèmes et perspectives. In Marmoz L. Moumoulidou M. Tsakiris D. & G. Stamelos (sous la dir.). *La recherche en éducation dans un monde en crise. En Grèce et ailleurs*. Paris: L'Harmattan.
- Η κατάργηση του διορισμού των εκπαιδευτικών με βάση το σύστημα της επετηρίδα, οι σχετικές αντιδράσεις και οι μετέπειτα εξελίξεις: κατάθεση ιστορικών στοιχείων και προσωπικών εμπειριών. Στο: Φωτεινός, Δ., Σιμενή, Π. & Παπαδάκης, Ν. *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ιστο ρικοσυγκριτικές προσεγγίσεις. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Σήφη Μπουζάκη*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 125-159.
- Οι απόψεις των φοιτητών για ορισμένες πτυχές του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: Φασουλής, Κ., Ρουσάκης, Γ., Σαμαρά, Α., Φυριππής, Ε. & Πασιάς, Γ. (Επιμέλεια). *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό τοπίο. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Δημήτρη Μ. Ματθαίου*. Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 409-422.

2017

- Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στα *Πρακτικά του 1ου επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις διλήμματα και προοπτικές» Αθήνα 28-29 Μαΐου 2016*. Αθήνα, σσ. 43-75.

2019

- Το ζήτημα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια διαχρονική εξέταση με έμφαση στη μεταρρύθμιση Αρσένη. Στο: Ο.Π.Ε.Π. *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 73-122.[5]

---

5. Εκτός από τις παραπάνω εργασίες ο Μ. Κασσωτάκης έχει δημοσιεύσει πολυάριθμα βιβλία και άρθρα σχετικά με ζητήματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μεταρρυθμίσεων του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, καθώς και με την ιστορικο-πολιτισμική παράδοση του τόπου καταγωγής του.

ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Λεωνίδας Κυριακίδης[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση αυτή γίνεται μία ιστορική αναδρομή της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) και περιγράφεται το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ). Υποστηρίζεται ότι ο απώτερος στόχος της ανάπτυξης και εγκυροποίησης του ΔΜΕΑ ήταν η δημιουργία ισχυρότερων δεσμών ανάμεσα στην Έρευνα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ) και την Έρευνα για Βελτίωση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Έτσι, στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται αναλυτικά η δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας που επιχειρεί να χρησιμοποιήσει την υπάρχουσα γνώση της ΕΕΑ για σκοπούς βελτίωσης. Πέρα από την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών και σταδίων της δυναμικής αυτής προσέγγισης, περιγράφονται επίσης μελέτες που διερευνούν την επίδρασή της στην προώθηση των μαθησιακών επιτευγμάτων (διάσταση της ποιότητας). Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται η εφαρμογή της δυναμικής προσέγγισης σε δημοτικά σχολεία τεσσάρων Ευρωπαϊκών χωρών (Κύπρος, Ελλάδα, Αγγλία και Ιρλανδία) που βρίσκονται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές με στόχο τη μείωση των μαθησιακών διαφορών μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα (διάσταση της ισότητας). Τέλος, παρουσιάζονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με την ανάπτυξη, εγκυροποίηση και αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων για την προώθηση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας στην εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω θερμές ευχαριστίες στην Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για την τιμή να με προσκαλέσει στο συνέδριο αυτό και για την ευκαιρία που μου δίνει να βρίσκομαι σήμερα ανάμεσά σας. Τιμούμε σήμερα το δάσκαλό μας, τον πρωτεργάτη στο χώρο της αξιολόγησης στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Επέλεξα να παρουσιάσω στην εισήγησή μου ένα πρόσφατο ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που υλοποιήθηκε σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες συμπεριλαμβανομένου και της Ελλάδας γιατί το συγκεκριμένο έργο σχετίζεται με το έργο του αγαπητού κ. Κασσωτάκη. Το πρόγραμμα αυτό, υλοποιήθηκε από το δικό του Τμήμα, από συνεργάτες του, από φίλους του, από ανθρώπους με τους οποίους αλληλοεπίδρασε για πολλά χρόνια και όπως μας είπε σήμερα στην ομιλία του, νιώθει και ο ίδιος υπερήφανος που ήταν μέλος αυτού του Τμήματος.

Σήμερα, όμως, ακούγοντας την εισήγησή του, διαπίστωσα πως υπάρχει ακόμα ένας λόγος για να αναφερθώ σε ένα πρόγραμμα σχολικής βελτίωσης. Στην πρώτη ακριβώς πρότασή του, όταν άρχισε να μιλάει για τον χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μας διευκρίνισε ότι το τελικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης πρέπει να είναι η βελτίωση των σχολικών μονάδων (Κασσωτάκης, 2013, 2018). Αυτή ήταν η πρώτη του πρόταση και επιτρέψτε μου να ισχυριστώ πως αν η αξιολόγηση περιοριζόταν μόνο στην ανατροφοδότηση και όχι στη δράση και συγκεκριμένα στην παρέμβαση, τότε δεν θα ήτανε αξιολόγηση, αλλά θα ήταν μια απλή έκθεση διαπιστώσεων. Θεωρούμε, λοιπόν, σημαντικό στο χώρο αυτό να ασχοληθούμε και με την σχολική βελτίωση, έτσι ώστε να δούμε πως τα δεδομένα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για σκοπούς βελτίωσης της ποιότητας, αλλά και της ισότητας στην εκπαίδευση. Αφετηρία του προγράμματος αυτού είναι ο χώρος της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας. Έτσι, στην εισαγωγή της ομιλίας

1. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Επικοινωνία: kyriakid@ucy.ae.cy

μου επιχειρώ αρχικά να κάνω μια σύντομη αναδρομή στο ερευνητικό αυτό πεδίο και αργότερα να παρουσιάσω το θεωρητικό πλαίσιο του ερευνητικού αυτού προγράμματος.

Η Έρευνα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ) έχει παρουσιάσει ραγδαία ανάπτυξη κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών. Η μεθοδολογική πρόοδος που συντελέστηκε επέτρεψε την εξαγωγή αποτελεσματικότερων και σαφέστερων συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση των παραγόντων σε επίπεδο εκπαιδευτικού και σχολείου στις διαφορές που παρουσιάζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010· Goldstein, 2003). Πρόοδος έχει, επίσης, σημειωθεί και στο θεωρητικό τομέα της εν λόγω ερευνητικής περιοχής, όσον αφορά στη διατύπωση σαφέστερων ορισμών στις έννοιες που χρησιμοποιούνται καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις (Scheerens, 2016). Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει έλλειψη θεωρητικών μοντέλων τα οποία να είναι σε θέση να αποτελέσουν μια βάση για την ανάπτυξη θεωρίας, ενώ το πρόβλημα επιδεινώνεται με τη σπάνια αξιοποίηση των υπαρχόντων μοντέλων (Creemers & Kyriakides, 2015).

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζονται τα βασικά θεωρητικά σχήματα της ΕΕΑ και επισημαίνεται ότι κατά τη δεκαετία του 1990 οι ερευνητές είχαν καταβάλει προσπάθειες ενσωμάτωσης των ευρημάτων της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα και της έρευνας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας τα οποία χαρακτηρίζονταν από συγκερασμό διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της αποτελεσματικότητας, όπως την κοινωνιολογική και τη ψυχολογική προσέγγιση (π.χ., Scheerens, 1992· Stringfield & Slavin, 1992). Έρευνες που αποσκοπούσαν στον έλεγχο της εγκυρότητας των μοντέλων αυτών αποκάλυψαν την ανάγκη να ληφθεί υπόψη ότι η διδασκαλία και μάθηση αποτελούν δυναμικές διαδικασίες οι οποίες προσαρμόζονται συνεχώς αναλόγως των μεταβαλλόμενων αναγκών και των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Kyriakides, 2008). Κατ' επέκταση, είναι απαραίτητη η θεώρηση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ως μιας δυναμικής και συνεχούς διαδικασίας (Donaldson, 2001). Παράλληλα, η εισήγηση αυτή τονίζει ότι είναι σημαντικό τα σύγχρονα μοντέλα της ΕΕΑ να αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές κάθε ηλικίας κάθε σχολικής μονάδας, διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις γνωστικές και ψυχοκινητικές τους δεξιότητες, τις γενικές και εξειδικευμένες γνώσεις που κατέχουν, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα μάθησης και το προσωπικό μαθησιακό τους στυλ.

Με βάση τα πιο πάνω, αναπτύχθηκε το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) (Creemers & Kyriakides, 2008) με απώτερο στόχο την εγκαθίδρυση ισχυρότερων δεσμών μεταξύ της ΕΕΑ και της Έρευνας για Βελτίωση της Αποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, τονίζεται η ανάγκη καθιέρωσης μιας προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας η οποία να βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based) και θεωρητικά σχήματα (theory-driven) που έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά τους. Πέραν, όμως, από την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών και σταδίων της δυναμικής αυτής προσέγγισης γίνεται αναφορά σε διάφορες έρευνες που έχουν διενεργηθεί με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασής της στην προώθηση της μάθησης. Στη συνέχεια, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην παρουσίαση ενός ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος που έχει ως στόχο να στηρίξει τα δημοτικά σχολεία σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και δράσεις, χρησιμοποιώντας τη δυναμική αυτή προσέγγιση για να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά. Τέλος, παρουσιάζονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα αναφορικά με την ανάπτυξη και αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων για την προώθηση τόσο της ποιότητας όσο και της ισότητας στην εκπαίδευση.

2. Ιστορική Αναδρομή της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα

Η ανάγκη για δημιουργία και εξέταση θεωρητικών μοντέλων σχολικής αποτελεσματικότητας έγκειται σε διάφορους λόγους. Πρώτον, ένα μοντέλο εξυπηρετεί στην ευκολότερη και απλούστερη ερμηνεία των ευρημάτων προηγούμενων εμπειρικών ερευνών. Δεύτερον, η καθιέρωση και ο έλεγχος θεωρητικών μοντέλων συμβάλει στην καθοδήγηση των νέων ερευνητών στον τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, αποτρέποντας την άσκοπη διερεύνηση ήδη γνωστών

θεμάτων και καταδεικνύοντας τομείς στους οποίους επιπρόσθετη έρευνα είναι αναγκαία. Τέλος, ένα μοντέλο μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης (π.χ. εκπαιδευτικούς, διευθυντές, φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής), καθώς υπάρχουν ενδείξεις για την απουσία θεωριών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που να συμβάλουν στην προώθηση της εκπαιδευτικής γνώσης των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση (Creemers & Kyriakides, 2006).

Κατά τη δεκαετία του 1990 οι ερευνητές έχουν καταβάλει προσπάθειες ενσωμάτωσης των ευρημάτων της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα και της έρευνας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας τα οποία χαρακτηρίζονταν από συγκερασμό διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της αποτελεσματικότητας, όπως την κοινωνιολογική και τη ψυχολογική προσέγγιση (π.χ., Creemers, 1994· Scheerens, 1992· Stringfield & Slavin, 1992). Τα μοντέλα αυτά χαρακτηρίζονται από μια πολυεπίπεδη δομή, όπου τα σχολεία εδράζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι τάξεις εδράζονται σε σχολεία και οι μαθητές εδράζονται σε τάξεις. Για τον εντοπισμό και την αιτιολόγηση των παραγόντων που περιλαμβάνονται στα μοντέλα γίνεται χρήση τόσο των θεωριών διοίκησης όσο και των θεωριών μάθησης. Ένα από τα σημαντικότερα μοντέλα σε αυτή τη φάση των ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, θεωρείται το ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers, 1994). Η εγκυρότητα του μοντέλου αυτού έχει αναδειχθεί μέσα από έξι έρευνες οι οποίες διενεργήθηκαν σε δύο διαφορετικές χώρες (de Jong, Westerhof, & Kruiter, 2004· Driessen & Sleegers, 2000· Kyriakides, 2005· Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000· Kyriakides & Tsangaridou, 2008· Reezigt, Guldemond, & Creemers, 1999). Οι έρευνες αυτές προσέφεραν εμπειρική υποστήριξη στις κυριότερες υποθέσεις του μοντέλου και αποκάλυψαν ότι οι επιδράσεις των διάφορων παραγόντων στην επίδοση των μαθητών είναι πολυεπίπεδες (Kyriakides, 2008). Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με τα ευρήματα των πλείστων ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που διενεργούνται σε διάφορες χώρες (Teddlie & Reynolds, 2000) και στηρίζει την υπόθεση ότι τα θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδα. Ωστόσο, εκτός από την πολυεπίπεδη φύση της αποτελεσματικότητας, οι έρευνες αυτές αποκάλυψαν ότι οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στα διάφορα επίπεδα είναι πιο σύνθετες από ότι υπέθεταν τα προηγούμενα μοντέλα (Kyriakides, 2008). Αυτό αφορά ιδιαίτερα τις επιδράσεις που προκύπτουν δια μέσου των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στα επίπεδα της τάξης και του μαθητή και καταδεικνύουν τη σημασία διερεύνησης της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004). Παράλληλα, μια σύνθεση των πιο πάνω ερευνών έχει καταλήξει σε εισηγήσεις για περαιτέρω ανάπτυξη του ολιστικού μοντέλου, λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Kyriakides, 2008). Έρευνες που αποσκοπούσαν στον έλεγχο της εγκυρότητας του ολιστικού μοντέλου, καθώς και έρευνες που είχαν ως στόχο τη διερεύνηση της σταθερότητας των σχολικών επιδράσεων (π.χ., Gray, Goldstein, & Jesson, 1996· Gray, Goldstein, & Thomas, 2001· Thomas, 2001· Thomas, Peng, & Gray, 2007) αποκάλυψαν ανησυχίες για την προσπάθεια των μοντέλων της προηγούμενης δεκαετίας να μελετήσουν τη σχολική αποτελεσματικότητα ως ένα στατικό φαινόμενο. Η διδασκαλία και μάθηση αποτελούν δυναμικές διαδικασίες οι οποίες προσαρμόζονται συνεχώς αναλόγως των μεταβαλλόμενων αναγκών και των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Κατ' επέκταση, είναι απαραίτητη η θεώρηση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ως μιας δυναμικής και συνεχούς διαδικασίας (Donaldson, 2001).

Παράλληλα, είναι σημαντικό τα σύγχρονα μοντέλα να αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές κάθε ηλικίας κάθε σχολικής μονάδας, διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις γνωστικές και ψυχοκινητικές τους δεξιότητες, τις γενικές και εξειδικευμένες γνώσεις που κατέχουν, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα μάθησης και το προσωπικό μαθησιακό τους στυλ (Tomlinson, 1999). Οι έρευνες κατά τη δεκαετία του '80 των Brookover, Beady, Flood, Schweitzer και Wisenbaker (1979) και Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, και Smith (1979), ανέδειξαν ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να βοηθήσουν σχολεία σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές να

βελτιώσουν τα επιτεύγματα των μαθητών τους. Αυτό άλλωστε αποτελούσε και τον πρωταρχικό στόχο της ΕΕΑ που δεν ήταν άλλος από να αναδείξει ποιοι παράγοντες στο επίπεδο της τάξης, σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος μπορούσαν άμεσα ή έμμεσα να εξηγήσουν τις διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ), την αρχική επίδοση, την προσωπικότητα, το φύλο, την εθνικότητα κ.α. (Creemers & Kyriakides, 2008· Scheerens, 2014). Σταδιακά, όμως, η ΕΕΑ άρχισε να δίνει περισσότερη έμφαση στη εξασφάλιση των μέγιστων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων (διάσταση της ποιότητας), παρά στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην σμίκρυνση των μαθησιακών διαφορών μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα (διάσταση της ισότητας) με το επιχείρημα ότι προωθώντας την ποιότητα ταυτόχρονα επιτυγχάνεται και ισότητα στην εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση αναμένεται να επιτύχει υψηλά αποτελέσματα σε διάφορες θεματικές περιοχές και τομείς της μάθησης. Παρ' όλα αυτά, διεθνείς έρευνες αξιολόγησης δείχνουν ότι στην Ευρώπη περίπου το 20% των νέων δεν διαθέτουν τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά. Για παράδειγμα, η πρόσφατη μελέτη της PISA αποκάλυψε ότι το 22% των Ευρωπαίων μαθητών έχουν χαμηλές επιδόσεις στα Μαθηματικά. Η μελέτη έδειξε, επίσης, ότι ένας μαθητής 15 ετών ο οποίος προέρχεται από ένα σχετικά μειονεκτικό οικογενειακό περιβάλλον είναι 2,37 φορές πιο πιθανό να έχει χαμηλή επίδοση (η βαθμολογία του είναι κάτω από το επίπεδο 2 που μετρά τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά) από έναν μαθητή που προέρχεται από μια εύπορη οικογένεια (βλ. OECD, 2012· Schleicher, 2014). Η PISA αναφέρει, επίσης, ότι το 40% της διακύμανσης στις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά βρίσκεται ανάμεσα στα σχολεία της ίδιας χώρας. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές στην επίδοση των μαθητών που φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία της ίδιας χώρας. Ως εκ τούτου, απαιτούνται παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου οι οποίες να αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επίσης, η έρευνα δείχνει ότι οι παρεμβάσεις στήριξης σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ισχυρότερες επιδράσεις από τις παρεμβάσεις που αφορούν στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Scheerens & Bosker, 1997· Townsend, 2007). Επιπρόσθετα, η εξέταση προγραμμάτων αποτελεσματικότητας που εστιάζουν στη βελτίωση της επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χαμηλές βασικές δεξιότητες, δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολείου είναι περισσότερο αποτελεσματικές (Borman, Hewes, Overman, & Brown, 2003· Creemers & Kyriakides, 2012· Hattie, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, οι Creemers και Kyriakides (2008) έχουν αναπτύξει το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) το οποίο περιγράφεται πιο κάτω.

3. Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Α) Βασικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ

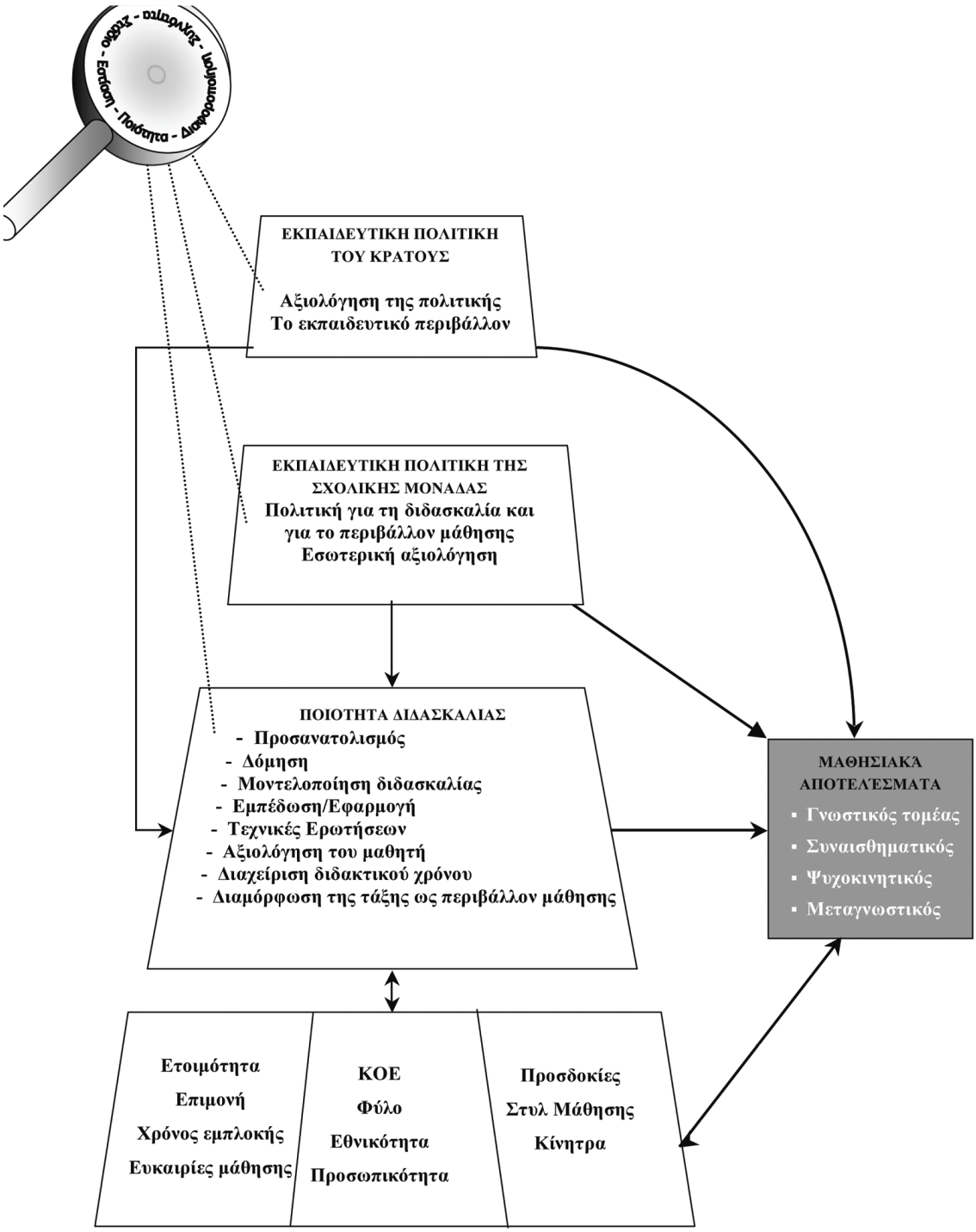
Το ΔΜΕΑ βασίζεται στις ακόλουθες τρεις βασικές υποθέσεις. Πρώτον, το γεγονός ότι οι πλείστες έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εστιάζονται αποκλειστικά στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών σε αντίθεση με το εύρος των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (γνωστικοί, μεταγνωστικοί και συναισθηματικοί), αποκαλύπτει ότι τα μοντέλα της ΕΕΑ πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους νέους στόχους της εκπαίδευσης καθώς και τους πιθανούς τρόπους εφαρμογής τους για σκοπούς διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό υποδεικνύει ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι απαραίτητο να ορίζονται με ευρύτερο τρόπο και να μην περιορίζονται στην απλή επίτευξη βασικών δεξιοτήτων. Συνεπάγεται, επίσης, η χρήση νέων θεωριών διδασκαλίας και μάθησης για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που σχετίζονται με την ποιότητα της διδασκαλίας. Δεύτερον, ένας σημαντικός περιορισμός των υπαρχουσών προσεγγίσεων στη δημιουργία μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι το γεγονός ότι η διαδικασία αυτή δεν συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, το ΔΜΕΑ έχει αναπτυχθεί με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να βοηθά τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τους άλλους εμπλεκομένους να αναλαμβάνουν δράση για βελτίωση των

εκπαιδευτικών πρακτικών με τη λήψη ορθολογιστικών αποφάσεων σχετικά με τη βέλτιστη προσαρμογή των παραγόντων του μοντέλου στην παρούσα κατάσταση των σχολικών οργανισμών ή/και των εκπαιδευτικών συστημάτων (Creemers & Kyriakides, 2012). Τέλος, το ΔΜΕΑ πρέπει να είναι σε θέση να περιγράφει την πολύπλοκη φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Αυτό συνεπάγεται ότι το μοντέλο μπορεί αφενός να βασίζεται σε μια συγκεκριμένη θεωρία, αλλά την ίδια στιγμή κάποιοι από τους παράγοντες που περιλαμβάνονται σε αυτό είναι αλληλένδετοι.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ περιγράφονται στη συνέχεια. Αρχικά, το ΔΜΕΑ λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι οι έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που έχουν διενεργηθεί σε διάφορες χώρες αποκάλυψαν ότι οι επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πολυεπίπεδες (Teddlie & Reynolds, 2000). Συνεπώς, το ΔΜΕΑ είναι πολυεπίπεδο και αναφέρεται σε παράγοντες που δρουν στα τέσσερα διαφορετικά επίπεδα (*μαθητή, τάξης, σχολείου* και *εκπαιδευτικού συστήματος*) που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 1. Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και οι ρόλοι των βασικών εμπλεκομένων (δηλαδή μαθητή και εκπαιδευτικού) αναλύονται. Πέραν όμως από αυτά τα δύο επίπεδα, το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και οι οποίοι αναμένεται να επηρεάζουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης μέσω της ανάπτυξης και αξιολόγησης της σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και της πολιτικής για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στο σχολείο. Το επίπεδο του συστήματος αναφέρεται στην επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα μέσω της ανάπτυξης και αξιολόγησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο. Οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης επηρεάζονται παράλληλα από το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθητές, εκπαιδευτικοί και σχολικοί οργανισμοί δρουν. Παράγοντες όπως οι κοινωνικές αξίες που προωθούν τη μάθηση, καθώς και η σημασία που προσδίδεται στη μάθηση από την κοινωνία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση των προσδοκιών από εκπαιδευτικούς και μαθητές, όσο και στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των διάφορων εμπλεκομένων αναφορικά με τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές.

Επιπλέον το ΔΜΕΑ υποστηρίζει ότι οι παράγοντες σε επίπεδο σχολείου και συστήματος έχουν τόσο έμμεσες όσο και άμεσες επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς εκτός από την επίδοση των μαθητών είναι σε θέση να επηρεάζουν και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Ταυτόχρονα, το ΔΜΕΑ υποθέτει ότι η επίδραση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και του συστήματος είναι απαραίτητο να ορίζονται και να υπολογίζονται με διαφορετικό τρόπο από ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης. Συγκεκριμένα, η πολιτική για τη διδασκαλία και οι δράσεις που αναλαμβάνονται για βελτίωση της διδακτικής πρακτικής πρέπει να μετρούνται διαχρονικά και σε σχέση με τις αδυναμίες που παρατηρούνται σε ένα σχολείο. Η υπόθεση είναι ότι τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία είναι σε θέση να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και να αναπτύσσουν πολιτική αναφορικά με τις πτυχές της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος που χρήζουν βελτίωσης, είναι παράλληλα σε θέση να βελτιώνουν τη λειτουργία των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητά τους. Μόνο οι αλλαγές σε παράγοντες στους οποίους τα σχολεία αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα αναμένεται να σχετίζονται με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Αυτό υπονοεί ότι η επίδραση των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου και συστήματος εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες υπό τις οποίες βρίσκονται τα υπό διερεύνηση υποκείμενα (Creemers & Kyriakides, 2009). Επιπρόσθετα, το ΔΜΕΑ υποθέτει ότι υπάρχει ανάγκη αναγνώρισης και ενδελεχούς διερεύνησης των σχέσεων μεταξύ των διάφορων παραγόντων αποτελεσματικότητας που εδράζονται στο ίδιο επίπεδο. Μια τέτοια προσέγγιση στην προσπάθεια μοντελοποίησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μπορεί να αποκαλύψει ομαδοποιήσεις παραγόντων που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Κατά συνέπεια, δια μέσου της προσέγγισης αυτής, πιθανόν να προκύψουν ολιστικές στρατηγικές βελτίωσης της αποτελεσματικότητας (βλ. Creemers & Kyriakides, 2012).

Τέλος, η εξέταση του κάθε παράγοντα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας δεν γίνεται μονοδιάστατα με βάση κάποιο λειτουργικό ορισμό, αλλά στη βάση πέντε πιο εξειδικευμένων διαστάσεων μέτρησης του κάθε παράγοντα. Οι πέντε διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για να



Διάγραμμα 1. *Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ)*

ορίσουν έναν παράγοντα είναι: *η συχνότητα, η εστίαση, το στάδιο, η ποιότητα* και *η διαφοροποίηση*. Η *συχνότητα* αφορά στο βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με έναν παράγοντα αποτελεσματικότητας παρουσιάζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο ή τάξη. Στην *εστίαση* λαμβάνονται υπόψη δύο πτυχές. Η πρώτη αφορά στο πόσο συγκεκριμένη είναι η συμπεριφορά. Η δεύτερη πτυχή αφορά στο σκοπό για τον οποίο εκδηλώνεται μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά/πράξη στη σχολική μονάδα, αφού μπορεί για παράδειγμα, μια συμπεριφορά να επιδιώκει να επιτύχει μόνο ένα στόχο ή πολλαπλούς στόχους. Το *στάδιο* αναφέρεται στην περίοδο κατά την οποία ενεργοποιούνται οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα και μπορεί να μετρηθεί λαμβάνοντας υπόψη αν οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα σε μία μόνο χρονική στιγμή ή σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Αναμένεται ότι οι διάφοροι παράγοντες πρέπει να εμφανίζονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Η *ποιότητα* αναφέρεται στις ιδιότητες του συγκεκριμένου παράγοντα αυτού καθ' αυτού, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία (π.χ., η αξιολόγηση του μαθητή αναμένεται να συμβάλει στην επίτευξη του διαμορφωτικού σκοπού). Τέλος, η *διαφοροποίηση* αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα εφαρμόζονται πανομοιότυπα για όλα τα θέματα/φορείς που σχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα. Αναφέρεται σε όλες τις πτυχές κάθε δραστηριότητας (περιεχόμενο, χρόνο, ποιότητα, ποσότητα) και αναμένεται ότι σε κάθε παράγοντα πρέπει να υπάρχει προσαρμοστικότητα ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, ομάδας εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολείου και γονιών. Η αντίληψη του πολυδιάστατου χαρακτήρα των παραγόντων αποτελεσματικότητας συμβάλλει τόσο στην καλύτερη απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καθίστανται αποτελεσματικοί, αλλά συνεισφέρει επίσης και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών βελτίωσης της διδακτικής πράξης.

Καθώς ένας από τους βασικότερους στόχους της εισήγησης αυτής είναι η παρουσίαση των παραγόντων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του μοντέλου στο επίπεδο του σχολείου και κατ΄ επέκταση η αναφορά σε πειραματικές έρευνες που έγιναν στην Κύπρο και στο εξωτερικό με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, πιο κάτω θα επικεντρωθούμε στην παρουσίαση των σχολικών παραγόντων και στις επιμέρους πτυχές τους.

Β) Παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου

Αναφορικά με τους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου, το ΔΜΕΑ δίνει έμφαση στις ακόλουθες δύο πτυχές της σχολικής πολιτικής οι οποίες επηρεάζουν τη μάθηση τόσο σε επίπεδο μαθητή, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού (τάξης): *α) τη σχολική πολιτική για τη διδασκαλία* και *β) την πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης*. Οι δύο αυτοί παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου δεν υπονοούν όμως την απλή ανάπτυξη επίσημων εγγράφων για την εγκαθίδρυση της πολιτικής του σχολείου. Οι παράγοντες που αφορούν στην πολιτική του σχολείου αναφέρονται κυρίως στις δράσεις που αναλαμβάνονται από το σχολείο για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκομένους να αποκτήσουν μια ξεκάθαρη και σαφή εικόνα ως προς το ρόλο τους και τις δυνατότητες που έχουν να βοηθήσουν το σχολείο να πετύχει τους στόχους του. Έτσι, θεωρείται σημαντικό ένα σχολείο να αναπτύσσει πολιτική σε θέματα που αφορούν στις δύο προαναφερθείσες πτυχές της εκπαίδευσης, καθώς και μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης ώστε να μπορεί να αναλαμβάνει δράσεις που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου και της ποιότητας της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, το ΔΜΕΑ αναφέρεται στους τέσσερις πιο κάτω παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου (Creemers & Kyriakides, 2008):

1) Η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.

2) Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και των ενεργειών που γίνονται για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

3) Η πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

4) Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Όσον αφορά στον παράγοντα σχετικά με την πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας, αυτός περιλαμβάνει τις τρεις πιο κάτω πτυχές:

i. *Ποσότητα διδασκαλίας:* Η πολιτική του σχολείου αναφορικά με την ποσότητα διδασκαλίας σχετίζεται με την ικανότητα του σχολείου να διαχειρίζεται σωστά κάποια προβλήματα που ίσως να μειώνουν το διδακτικό χρόνο. Ο διδακτικός χρόνος είναι πολύ σημαντικός για την επίτευξη των γνωστικών και συναισθηματικών στόχων και για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που μπορούν να μειώσουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, ιδιαίτερα αφού πρέπει να εκτελούνται διαφοροποιημένες δραστηριότητες μέσα στην τάξη οι οποίες χρειάζονται χρόνο για να οργανωθούν και να ολοκληρωθούν. Συνεπώς, η μείωση του χρόνου διδασκαλίας μπορεί να αποφευχθεί αναλαμβάνοντας δράσεις για τις ακόλουθες τέσσερις πτυχές: (α) τις απουσίες των μαθητών, (β) τις απουσίες των εκπαιδευτικών, (γ) την αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου, και (δ) την αποτελεσματική διαχείριση θεμάτων για την κατ' οίκον εργασία.

ii. *Ευκαιρίες μάθησης:* Η παροχή ευκαιριών μάθησης στους μαθητές αποτελεί πολύ σημαντική πτυχή της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και την προώθηση, συγχρόνως, της ποιότητας μάθησης. Η ανάπτυξη αυτής της πτυχής δίνει την ευκαιρία σε μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του σχολείου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να δραστηριοποιηθούν, μειώνοντας έτσι τις διαφορές που έχουν με μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Ειδικότερα, ο παράγοντας της πολιτικής του σχολείου για τις ευκαιρίες μάθησης περιλαμβάνει: (α) αξιοποίηση των σχολικών εκδρομών και άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκτός του ωρολογίου προγράμματος, και (β) βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό.

iii. *Ποιότητα διδασκαλίας:* Η πολιτική του σχολείου για την ποιότητα διδασκαλίας αναφέρεται στους οκτώ παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο της τάξης. Οι παράγοντες αυτοί (*δόμηση μαθήματος, προσανατολισμός, υποβολή ερωτήσεων, εμπέδωση, αξιολόγηση του μαθητή, διαχείριση του διδακτικού χρόνου, στρατηγικές μάθησης-μοντελοποίηση μαθήματος, περιβάλλον μάθησης στην τάξη*) δεν αναφέρονται σε μια μόνο προσέγγιση διδασκαλίας όπως τη μετωπική διδασκαλία ή τη συνεργατική μάθηση, αλλά υποστηρίζουν και τον οικοδομισμό και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Είναι, επίσης, καίριας σημασίας να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάπτυξη της σχολικής πολιτικής καθώς σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers & Kyriakides, 2012).

Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και στις ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο παράγοντας αυτός αφορά στις ακόλουθες τέσσερις πτυχές που καθορίζουν το μαθησιακό περιβάλλον ενός σχολείου:

α) τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης

β) τις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

γ) την προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία

δ) την αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο και

Οι πρώτες τρεις πτυχές του παράγοντα αναφέρονται στους κανονισμούς που έχει αναπτύξει το σχολείο για την καθιέρωση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος εντός και εκτός των τάξεων. Εδώ ο όρος μάθηση δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη μάθηση που λαμβάνουν οι μαθητές. Για παράδειγμα, η αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει αφενός στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και να επιδράσει αφετέρου στη διδακτική τους πράξη, επηρεάζοντας κατά συνέπεια τη μάθηση των μαθητών τους. Η τέταρτη πτυχή αφορά στην πολιτική για την παροχή πηγών μάθησης. Η διαθεσιμότητα των πηγών εκμάθησης στα σχολεία μπορεί να μην έχει μόνο επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών, αλλά μπορεί επίσης να ενθαρρύνει τη μάθηση των εκπαιδευτικών.

Γ) Η Εγκυρότητα του ΔΜΕΑ

Μέχρι σήμερα η εγκυρότητα του ΔΜΕΑ έχει εξεταστεί μέσα από διάφορες έρευνες. Συγκεκριμένα, έχουν διενεργηθεί δώδεκα εμπειρικές έρευνες και δύο μετα-αναλύσεις οι οποίες αποσκοπούσαν στην εξέταση των κυριότερων υποθέσεων του μοντέλου. Τα ευρήματα από τις έρευνες και τις μετα-αναλύσεις συνοψίζονται στον Πίνακα 1. Ο πίνακας αυτός παρουσιάζει την εμπειρική υποστήριξη στις βασικές παραδοχές του μοντέλου μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών. Πρώτον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι καμία από αυτές τις έρευνες και μετα-αναλύσεις δεν δείχνει ότι κάποιος παράγοντας ή διάσταση σχετίζεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, μέσα από όλες τις έρευνες υποστηρίζεται ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας του μοντέλου. Δεύτερον, αποκαλύπτουν ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα και τρίτον, όλες οι έρευνες αποκάλυψαν ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου μπορούν να μετρηθούν με τη χρήση των πέντε διαστάσεων που προτείνονται από το ΔΜΕΑ.

Οι δύο μετα-αναλύσεις παρείχαν στήριξη στην επίδραση των περισσοτέρων παραγόντων του σχολείου και της τάξης στην επίδοση των μαθητών και επίσης, κατέδειξαν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών ασχολήθηκαν μόνο με τη διάσταση της συχνότητας αυτών των παραγόντων. Όσον αφορά στην προσπάθεια του μοντέλου για αναζήτηση των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων που δρουν στο ίδιο επίπεδο, επτά έρευνες έδειξαν ότι οι διδακτικές δεξιότητες που μετρούνται μέσω του ΔΜΕΑ μπορούν να ομαδοποιηθούν σε συγκεκριμένα στάδια αποτελεσματικής διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη πιο ολοκληρωμένων στρατηγικών για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (βλ. Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013). Ωστόσο, έρευνες που διερευνούσαν την επίδραση των παραγόντων του σχολείου δεν ήταν σε θέση να προσδιορίσουν ομαδοποίηση των παραγόντων αυτών. Όσον αφορά στην επίδραση των παραγόντων του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει να αναγνωριστεί ο εντοπισμός κυρίως άμεσων επιδράσεων τους στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides & Creemers, 2012). Ακόμη, υπάρχει μια έρευνα που παρέχει υποστήριξη στον περιστασιακό χαρακτήρα των παραγόντων του σχολείου (situational character). Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη σχολικής πολιτικής για τη διδασκαλία και η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία βρέθηκαν να έχουν ισχυρότερες επιδράσεις σε σχολεία όπου η ποιότητα της διδασκαλίας σε επίπεδο τάξης ήταν χαμηλή (Creemers & Kyriakides, 2009).

Πίνακας 1. *Εμπειρική στήριξη στις βασικότερες υποθέσεις του ΔΜΕΑ και στη σημασία των παραγόντων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μέσα από τις διαχρονικές έρευνες και τις μετα-αναλύσεις*

Υποθέσεις του ΔΜΕΑ	Έρευνες	Μετα-αναλύσεις
1. Πολυεπίπεδο μοντέλο	Όλες	Όλες
2. Χρήση πέντε διαστάσεων μέτρησης:		
α) παραγόντων στο επίπεδο της τάξης	1, 2, 4, 5, 7, 11, 12	2
β) παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου	1, 3, 4	1
3. Επίδραση των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης στα μαθησιακά αποτελέσματα	1, 2, 4, 5, 6, 7, 11, 12	2
4. Επίδραση των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα	1, 3, 4, 6	1
5. Περιπτωσιακός χαρακτήρας των σχολικών παραγόντων	1	

6. Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που εδράζονται στο ίδιο επίπεδο: στάδια αποτελεσματικής διδασκαλίας	1, 5, 6, 7, 8, 9, 10	2
7. Αλλαγές στη λειτουργία των σχολικών παραγόντων που ερμηνεύουν αλλαγές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων	3	
Αρνητικά αποτελέσματα σε σχέση με οποιαδήποτε υπόθεση	Καμία	Καμία

Έρευνες

1) Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των παιδιών σε 50 δημοτικά σχολεία της Κύπρου σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Creemers & Kyriakides, 2010α· Kyriakides & Creemers, 2008).
2) Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την επίδραση των παραγόντων του επιπέδου της τάξης στην επίδοση μαθητών προδημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο (2007-2008) (Kyriakides & Creemers, 2009).
3) Διαχρονική έρευνα στα ίδια 50 σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα 5 χρόνια πριν (2008-2010) (Creemers & Kyriakides, 2010β).
4) Μια Ευρωπαϊκή έρευνα για εγκυροποίηση του ΔΜΕΑ (Panayiotou et al., 2014).
5) Διαχρονική έρευνα στον Καναδά που αφορούσε τους παράγοντες σε επίπεδο τάξης (Kyriakides, Archambault, & Janosz, 2013).
6) Μια πειραματική έρευνα που διερευνά την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα (Antoniou & Kyriakides, 2011).
7) Μία πειραματική έρευνα που διερευνά τη βιωσιμότητα της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Antoniou & Kyriakides, 2013).
8) Μία έρευνα διερεύνησης των σταδίων αποτελεσματικής διδασκαλίας ως προς της δεξιότητες αξιολόγησης του μαθητή (Christoforidou, Kyriakides, Antoniou, & Creemers, 2014).
9) Η επίδραση δύο επεμβατικών προγραμμάτων στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Azkiyah, Doolaard, Creemers, & Van Der Werf, 2014).
10) Η χρήση του δυναμικού μοντέλου στη διαμόρφωση σταδίων εκπαιδευτικών δεξιοτήτων για την αξιολόγηση του μαθητή σε διαφορετικές χώρες (Christoforidou & Xirafidou, 2014).
11) Η χρήση παρατηρήσεων και ερωτηματολογίου του μαθητή στη βάση του δυναμικού μοντέλου για μέτρηση της επίδρασης των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης στις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά στη Γκάνα (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou, & Creemers, 2016).
12) Η επίδραση των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης του δυναμικού μοντέλου στην προώθηση των γνωστικών και μετα-γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Kyriakides, Anthimou, & Charalambous, 2016).

Μετα-αναλύσεις

1) Η πρώτη μετα-ανάλυση αφορά την ποσοτική σύνθεση 67 ερευνών που αφορούσαν στην επίδραση παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demetriou, 2010).
2) Η δεύτερη μετα-ανάλυση αφορά την ποσοτική σύνθεση 167 ερευνών που εξετάζουν την επίδραση χαρακτηριστικών αποτελεσματικής διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides, Christoforou, & Charalambous, 2013).

Τέλος, μια έρευνα που συγκέντρωσε δεδομένα από τα ίδια σχολεία σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους (2003-2004 και 2008-2009) έδειξε ότι οι αλλαγές στη λειτουργία των παραγόντων του σχολείου μπορούν να εξηγήσουν την ταξινόμηση των σχολείων σε εκείνα που κατάφεραν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους και σε εκείνα που παρέμειναν εξίσου αποτελεσματικά ή ακόμη παρουσίασαν μείωση στην αποτελεσματικότητά τους (βλ. Creemers & Kyriakides, 2010β). Συνεπώς, η έρευνα αυτή ήταν σε θέση να ελέγξει μία από τις βασικότερες διαφορές του ΔΜΕΑ από τα προηγούμενα μοντέλα που αναπτύχθηκαν κατά τη δεκαετία του 1990, η οποία σχετίζεται με την προσπάθειά του να συσχετίσει τις μεταβολές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων με τις μεταβολές στη λειτουργία των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου.

Παρόλο που οι προαναφερθείσες έρευνες παρέχουν στήριξη στα βασικά χαρακτηριστικά και τις υποθέσεις του ΔΜΕΑ, περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη για να ελεγχθεί η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, συγκριτικές μελέτες θα πρέπει να διεξαχθούν προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσον οι παράγοντες του μοντέλου συνδέονται με την επίδοση των μαθητών σε διάφορες χώρες. Στο πλαίσιο αυτό, έχει διεξαχθεί μια συγκριτική έρευνα σε έξι ευρωπαϊκές χώρες, η οποία αποκάλυψε ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών και της Επιστήμης (Panayiotou et al., 2014· Panayiotou, Kyriakides, & Creemers, 2016). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η έρευνα αυτή έχει διεξαχθεί σε έξι μόνο χώρες εντός της Ευρώπης, συγκριτικές μελέτες πρέπει επίσης να διενεργηθούν για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου μπορούν να εξηγήσουν τη διακύμανση στην επίδοση των μαθητών σε χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα. Τέτοιες συγκριτικές έρευνες, μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν για την περαιτέρω ανάπτυξη του ΔΜΕΑ στο επίπεδο του συστήματος αλλά και να συμβάλουν στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με την επίδραση συγκεκριμένων εθνικών πολιτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα, σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Οι έρευνες αυτές μπορεί τελικά να συμβάλουν στην καθιέρωση της διεθνούς διάστασης της ΕΕΑ (Reynolds, 2006).

4. Σύνδεση της Έρευνας Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας και της Σχολικής Βελτίωσης

Η εισήγηση αυτή υποστηρίζει ότι το ΔΜΕΑ (Creemers & Kyriakides, 2008) μπορεί να συμβάλει στην καθιέρωση μιας προσέγγισης η οποία να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based) και να βασίζεται σε θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας τα οποία έχουν εγκυροποιηθεί (theory-driven approach) για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ο ισχυρισμός για χρήση μιας τεκμηριωμένης προσέγγισης η οποία να βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα είναι γενικά αποδεκτός και χρησιμοποιείται σε πληθώρα πολιτικών έγγραφων. Ο όρος αναφέρεται στο γεγονός ότι τα προγράμματα βελτίωσης πρέπει να εισάγονται μετά από συστηματική αξιολόγηση, χρησιμοποιώντας σχεδιασμούς που καταδεικνύουν τις επιδράσεις τους στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Slavin, 2002). Το ΔΜΕΑ μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη μιας τεκμηριωμένης προσέγγισης, ιδιαίτερα λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι μια σειρά από έρευνες ήταν σε θέση να παρέχουν στήριξη στην εγκυρότητά του, όπως διαφάνηκε στην προηγούμενη ενότητα. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ΔΜΕΑ είναι ότι δεν αναφέρεται μόνο σε παράγοντες που είναι σημαντικοί για την ερμηνεία της διακύμανσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, αλλά προσπαθεί επίσης να εξηγήσει γιατί αυτοί οι παράγοντες είναι σημαντικοί με την ενσωμάτωση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της αποτελεσματικότητας. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται δυνατή η γνωστοποίηση σε εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκομένους που συμμετέχουν στις προσπάθειες σχολικής βελτίωσης, η εμπειρική υποστήριξη των παραγόντων με τους οποίους ασχολούνται και ο τρόπος με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν μέσα σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο.

Μέσω της προσέγγισης αυτής, οι εκπαιδευτικοί και τα άλλα ενδιαφερόμενα μέλη του σχολείου έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν την υπάρχουσα γνώση με ευέλικτο τρόπο, να την προσαρμόζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να αναπτύσσουν τις δικές τους στρατηγικές για τη βελτίωση του σχολείου τους. Συνεπώς, προτείνεται μια δυναμική προσέγγιση στο χώρο της

έρευνας για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και παρουσιάζονται οι βασικές παραδοχές και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και τα κύρια στάδιά της. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε έρευνες που καταδεικνύουν την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Α) Βασικά χαρακτηριστικά της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας

Η δυναμική προσέγγιση στο χώρο της έρευνας για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας προωθεί το σχεδιασμό προγραμμάτων βελτίωσης τα οποία βασίζονται σε μια θεωρία η οποία έχει συστηματικά ελεγχθεί (Mosteller & Boruch, 2002· Slavin, 2002). Αυτό υπονοεί ότι η στήριξη μόνο στις εμπειρίες των διάφορων εμπλεκομένων του σχολείου μπορεί να είναι περιοριστική όσον αφορά στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου (Britzman, 1991). Αυτό υποστηρίζεται δεδομένου ότι φαίνεται να υπάρχουν λίγα (και εάν βέβαια υπάρχουν) στοιχεία στην υπάρχουσα βιβλιογραφία που να δηλώνουν ότι η παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς και άλλους ενδιαφερομένους για να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα βελτίωσης, χωρίς να προσφέρεται ένα εγκυροποιημένο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο να ανταποκρίνεται στις ατομικές επαγγελματικές τους ανάγκες και να συμβάλει στον καθορισμό προτεραιοτήτων για βελτίωση, είναι σε θέση να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά τους (Smith & Hatton, 1992). Ομοίως, πολλές έρευνες τονίζουν την ανάγκη για παροχή ενός τεκμηριωμένου πλαισίου, το οποίο να βασίζεται σε μια θεωρία και να είναι σε θέση να αποτελέσει τη βάση της προσπάθειας για βελτίωση (π.χ., Bierman, Nix, Greenberg, Blair, & Domitrovich, 2008· Buczynski & Hansen, 2010· Domitrovich et al., 2009· Yoon et al., 2007). Έτσι, η δυναμική προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση βασίζεται στο δικό της θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αναφέρεται σε παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την εισαγωγή αλλαγών σε επίπεδο σχολείου. Συγκεκριμένα, η δυναμική προσέγγιση βασίζεται στο ΔΜΕΑ, το οποίο αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, και την ίδια στιγμή μέσω της παρουσίασης των παραγόντων και των διαστάσεων μέτρησής τους, προσφέρει ευκαιρίες ευέλικτης αντιμετώπισης της βελτίωσης στην εκπαίδευση.

Επίσης, η δυναμική προσέγγιση δίνει έμφαση στο ρόλο που αναμένεται να διαδραματίσει η συμβουλευτική και ερευνητική ομάδα, προκειμένου να υποστηρίξει τα σχολεία να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και σχέδια δράσης για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Η ερευνητική ομάδα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει στα σχολεία εμπειρογνωμοσύνη και τη διαθέσιμη βιβλιογραφία για τη βελτίωση των παραγόντων που εξετάζονται σε κάθε σχολείο. Παρά το γεγονός ότι ένα σχολείο αντιμετωπίζεται ως μια επαγγελματική κοινότητα η οποία είναι υπεύθυνη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των δικών της στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης, οι εκπαιδευτικοί και άλλοι εμπλεκόμενοι φορείς δεν αφήνονται μόνοι τους στην προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής των στρατηγικών και των δράσεών τους, αλλά ενθαρρύνονται να αξιοποιούν τη βοήθεια της ερευνητικής ομάδας και των άλλων διαθέσιμων πόρων εντός και εκτός του σχολείου.

Η δυναμική προσέγγιση ασχολείται ταυτόχρονα και με την επίδραση του προγράμματος βελτίωσης στα μαθησιακά αποτελέσματα και ως εκ τούτου περιλαμβάνει μια τελική αξιολόγηση η οποία γίνεται με τη χρήση παρόμοιων προσεγγίσεων με εκείνες που χρησιμοποιούνται για τη διεξαγωγή πειραματικών ερευνών (βλ. Demetriou & Kyriakides, 2012). Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών αναμένεται να συνεισφέρουν στην περαιτέρω ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της δυναμικής προσέγγισης στο χώρο της έρευνας για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και όχι μόνο στην κατανόηση της διαδικασίας βελτίωσης σε ένα μόνο σχολείο. Κατ' επέκταση, η δυναμική προσέγγιση προωθεί μια ειδική προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση, όπου είναι απαραίτητο τα ενδιαφερόμενα μέλη και η ερευνητική ομάδα να συνεργαστούν προκειμένου να αναπτύξουν στρατηγικές βελτίωσης και σχέδια δράσης, αλλά κάθε εμπλεκόμενος να διαδραματίσει το δικό του ρόλο με βάση τη δική του γνώση και εμπειρία, ώστε η συνεισφορά του στη διαδικασία βελτίωσης του σχολείου να είναι ουσιαστική και απαραίτητη.

Τέλος, το ΔΜΕΑ δίνει έμφαση στο ρόλο της αξιολόγησης του σχολείου (ιδιαίτερα στη διαμορφωτική λειτουργία της) για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του, αντιμετωπίζοντας την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της πολιτικής για το μαθησιακό περιβάλλον ως πρωταρχικούς παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου (βλ. Creemers & Kyriakides, 2008). Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία πρέπει να αναπτύξουν τους δικούς τους μηχανισμούς αξιολόγησης χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την αξιολόγηση για τη βελτίωση της λειτουργίας της πολιτικής του σχολείου τους για τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης. Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου έχει σημαντική θέση στη δυναμική προσέγγιση προκειμένου να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους φορείς στον προσδιορισμό των προτεραιοτήτων βελτίωσής τους.

Β) Βασικά στάδια της παρέμβασης στο σχολείο με βάση τη δυναμική προσέγγιση

Το Διάγραμμα 2 απεικονίζει τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Όπως φαίνεται, η ενεργός συμμετοχή των μελών του σχολικού οργανισμού και της ερευνητικής ομάδας σε κάθε στάδιο της δυναμικής προσέγγισης, είναι απαραίτητη. Η ικανότητά τους να εργαστούν από κοινού και ανταλλάξουν δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες είναι κρίσιμη για την επιτυχία του προγράμματος βελτίωσης του σχολείου.

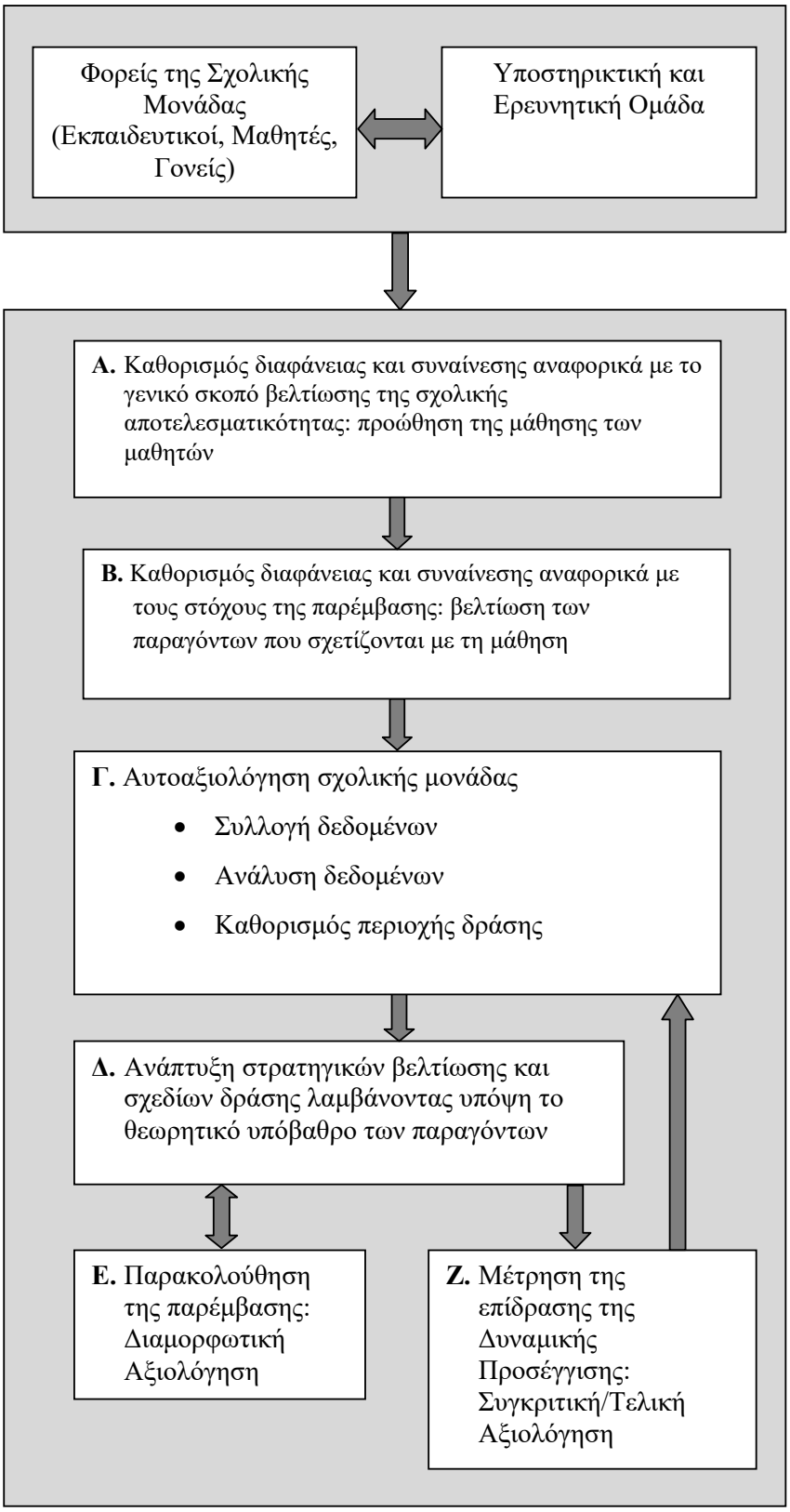
Τα έξι στάδια που ακολουθούνται για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης με βάση τη δυναμική προσέγγιση παρουσιάζονται αναλυτικότερα πιο κάτω.

1. ***Εξασφάλιση σαφήνειας και συναίνεσης σχετικά με τους γενικούς στόχους της βελτίωσης του σχολείου, θεωρώντας τη μάθηση ως την κύρια λειτουργία του σχολείου***

Το πρώτο βήμα κάθε προσπάθειας βελτίωσης του σχολείου βασίζεται στην παραδοχή ότι είναι σημαντικό να υπάρχει μια σαφής κατανόηση του σκοπού και του τρόπου με τον οποίο η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης θα επιτευχθεί (Wiggins & McTighe, 1998). Επιπλέον, πρέπει να διασφαλιστεί η δέσμευση για συλλογική εργασία, ωστόσο, όπως τονίζουν οι Chapman και Fullan (2007), οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την αλλαγή. Ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να επιτευχθεί συναίνεση μεταξύ των συμμετεχόντων στις προσπάθειες αλλαγών του σχολείου, αν και αυτό μπορεί να αποβεί ζωτικής σημασίας για την επιτυχία του. Συνεπώς, είναι σημαντικό να θεσπιστούν διαδικασίες οι οποίες θα εξασφαλίσουν τη σαφή κατανόηση μεταξύ των εμπλεκομένων ως προς τους στόχους βελτίωσης του σχολείου. Σε αυτό το πρώτο στάδιο της δυναμικής προσέγγισης, τονίζεται ότι η μάθηση πρέπει να θεωρείται ως ο απώτερος στόχος κάθε προσπάθειας βελτίωσης του σχολείου. Ωστόσο, κατά την παρουσίαση της δυναμικής προσέγγισης στους εμπλεκόμενους φορείς, είναι πιθανόν να μην επιτευχθεί συναίνεση και συμφωνία μεταξύ όλων των μελών όσον αφορά στο σχέδιο βελτίωσης. Παρόλο που η δυναμική προσέγγιση δίνει έμφαση στη συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, δεν είναι ρεαλιστικό να αναμένεται ότι όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού θα επιθυμούν να συμμετάσχουν στο σχέδιο βελτίωσης. Από την άλλη πλευρά, είναι κρίσιμο σε αυτό το σημείο να εξασφαλιστεί συμφωνία μεταξύ ενός επαρκούς αριθμού μελών του σχολείου όσον αφορά στον κύριο σκοπό και τους ενδιάμεσους στόχους του σχεδίου βελτίωσης, οι οποίοι να επιθυμούν να συμμετέχουν και να προσφέρουν από το χρόνο και την ενέργειά τους για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος. Σε αυτό το στάδιο, θα πρέπει να διασφαλιστεί η δέσμευση τόσο της σχολικής κοινότητας, όσο και της ερευνητικής-υποστηρικτικής ομάδας για την υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης.

2. ***Εξασφάλιση σαφήνειας και συναίνεσης σχετικά με τους στόχους βελτίωσης του σχολείου με την αντιμετώπιση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και μάθηση***

Η υιοθέτηση της δυναμικής προσέγγισης υποθέτει ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς θα πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες σχεδιασμού προγραμμάτων που να απευθύνονται σε αλλαγές σε όλους τους τομείς του σχολείου, με την προοπτική να υπάρξει βελτίωση στη λειτουργία των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται (Creemers & Kyriakides, 2012). Με βάση την υπόθεση αυτή, η εμπλοκή του σχολείου σε ένα πρόγραμμα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητάς του αναμένεται να συμβάλει αρχικά



Διάγραμμα 2. *Τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας*

σε βελτίωση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και τελικά σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, το στάδιο αυτό περιλαμβάνει αναφορά στους σχολικούς παράγοντες οι οποίοι περιλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ και οι οποίοι σχετίζονται με την εξασφάλιση των μέγιστων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων, συμβάλλοντας έτσι στην διασφάλιση της συναίνεσης όλων των ενδιαφερόμενων μελών. Θα πρέπει συνεπώς, να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ότι ένα σχολείο καθίσταται και παραμένει αποτελεσματικό όταν αναλαμβάνει δράσεις που αποσκοπούν σε βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και του μαθησιακού περιβάλλοντός του και αναπτύσσει μηχανισμούς αξιολόγησης για να μπορεί να βελτιώνει συνεχώς την πολιτική του. Άρα, η εμπλοκή των σχολείων σ' ένα πρόγραμμα βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας αναμένεται να συμβάλει αρχικά σε βελτίωση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και τελικά σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Αφού παρουσιαστεί το ΔΜΕΑ, το οποίο αποτελεί τη θεωρητική βάση του προγράμματος στα μέλη του σχολείου, θα τονιστεί η σημασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για σκοπούς εντοπισμού περιοχών βελτίωσης. Αυτό θα οδηγήσει στη συλλογή δεδομένων για τον κάθε παράγοντα που περιλαμβάνεται και τις διαστάσεις του. Έτσι, τα μέλη του σχολείου θα ασχολούνται με τους παράγοντες που χρήζουν βελτίωσης έχοντας υπόψη ότι η βελτίωσή τους θα οδηγήσει και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί και όλα τα μέλη του σχολείου που θα λάβουν μέρος στο πρόγραμμα για τη βελτίωση του σχολείου, πρέπει να πειστούν ότι οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στο μοντέλο σχετίζονται με τη μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα και χρειάζεται να λειτουργούν όσο το δυνατό καλύτερα, έτσι ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να πραγματοποιηθεί συλλογή στοιχείων τα οποία σχετίζονται με τις προτεραιότητες βελτίωσης και με παράγοντες στους οποίους πιθανόν να υπάρχουν αδυναμίες.

3. ***Εντοπισμός περιοχής δράσης***

Οι διαδικασίες σχεδιασμού και ανάπτυξης εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με κάθε παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου και τη διαπίστωση του τρόπου λειτουργίας του, θα πρέπει να αναληφθούν από κοινού από την ερευνητική ομάδα και τους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου. Στη συνέχεια, θα συλλεχθούν δεδομένα αξιοποιώντας τα εργαλεία μέτρησης των παραγόντων αποτελεσματικότητας και θα αναλυθούν με βάση την εμπειρία της ερευνητικής ομάδας, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων (βλ. Creemers & Kyriakides, 2012). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων μπορούν να βοηθήσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας να προσδιορίσουν τις προτεραιότητες για τη βελτίωση της λειτουργίας των συγκεκριμένων παραγόντων. Παρά το γεγονός ότι η ερευνητική ομάδα έχει ένα σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει στην ανάλυση των δεδομένων, οι ενδιαφερόμενοι φορείς του σχολείου πρέπει, επίσης, να συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία και πρέπει να ενθαρρύνονται ως προς τον εντοπισμό των ερωτημάτων που πρέπει να απαντηθούν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, το εύρος της ανάλυσης θα επεκταθεί και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου θα ληφθούν υπόψη. Η περιοχή βελτίωσης, η επιλογή της οποίας γίνεται με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, πρέπει να ανακοινώνεται σε όλη τη σχολική κοινότητα και τα πιθανά σχόλια/αντιδράσεις πρέπει να εξετάζονται προκειμένου να καθοριστεί η περιοχή με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι οι ενδιαφερόμενοι στο σχολείο να κατανοήσουν τους παράγοντες για τους οποίους θα αναληφθούν βελτιωτικές δράσεις.

4. ***Ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης και σχεδίων δράσης με βάση την υπάρχουσα γνώση για τους παράγοντες προς βελτίωση***

Το ΔΜΕΑ αναφέρεται σε παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου που έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Για κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες έχει διεξαχθεί μια σειρά ερευνών, οι οποίες δεν διερευνούν μόνο την επίδραση του παράγοντα, αλλά επίσης αναφέρουν τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτοί οι παράγοντες έχουν ισχυρότερες επιδράσεις (Creemers

& Kyriakides, 2012). Κατά συνέπεια, το ΔΜΕΑ αναφέρεται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας των παραγόντων, που αυξάνουν την επίδρασή τους στη μάθηση. Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο τα μέλη της ερευνητικής ομάδας να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους με τα ενδιαφερόμενα μέλη του σχολείου, παρέχοντας επιπρόσθετες εισηγήσεις για υφιστάμενες ιδέες, εμπειρίες και γνώσεις, προκειμένου να μπορέσουν τα σχολεία να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές και σχέδια δράσης. Παρά το γεγονός ότι η ερευνητική ομάδα αναμένεται να παρέχει προτάσεις στα μέλη της σχολικής κοινότητας, οι οποίες βασίζονται σε ερευνητικά στοιχεία, τα ίδια τα σχολεία πρέπει να αποφασίσουν σχετικά με το περιεχόμενο των σχεδίων δράσης τους, αφού εξετάσουν τα διαθέσιμα ερευνητικά στοιχεία και τα δεδομένα της αξιολόγησης. Η τελική απόφαση λαμβάνεται από το σχολείο, καθώς η ανάπτυξη των σχεδίων δράσης απαιτεί όχι μόνο την εφαρμογή στην πράξη των διαθέσιμων βιβλιογραφικών στοιχείων, αλλά και την υιοθέτηση των κατευθυντήριων γραμμών σε σχέση με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μελών του κάθε σχολείου. Κατά την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης, είναι σημαντικό να διευκρινιστούν οι δράσεις οι οποίες πρέπει να αναληφθούν, τα υπεύθυνα άτομα για την υλοποίηση κάθε δράσης, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της κάθε δράσης και οι απαραίτητοι πόροι οι οποίοι πρέπει να παρέχονται στα μέλη της σχολικής κοινότητας για την εφαρμογή των δράσεων.

5. Παρακολούθηση της παρέμβασης μέσω μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης

Στο στάδιο αυτό, οι εμπλεκόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν εσωτερικούς μηχανισμούς αξιολόγησης για έλεγχο της διαδικασίας βελτίωσης. Ο διαμορφωτικός στόχος της αξιολόγησης πρέπει να τονιστεί για να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο τα σχέδια δράσης μπορούν να βελτιωθούν. Ο ρόλος της ερευνητικής ομάδας είναι σημαντικός, αφού οι εμπειρίες των μελών της για την ανάπτυξη της αξιολόγησης πρέπει να κοινοποιηθούν στους εμπλεκόμενους. Παρόλα αυτά, η δυναμική προσέγγιση βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι φορείς του σχολείου πρέπει να εμπλακούν άμεσα στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Έτσι, αναπτύσσεται ένας μηχανισμός εσωτερικής αξιολόγησης, και οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους για να συμβάλουν στη βελτίωση της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το μηχανισμό αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιωθούν τα σχέδια δράσης και να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει τη συγκέντρωση στοιχείων για σκοπούς βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου, γεγονός που έχει καταδειχθεί από πληθώρα ερευνών (π.χ., Gray et al., 1999· Shaw & Replogle, 1996). Ως αποτέλεσμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης και της συλλογής δεδομένων, οι εμπλεκόμενοι μπορούν να εντοπίσουν τις αδυναμίες του σχεδίου δράσης τους και κατ' επέκταση να πάρουν αποφάσεις για βελτίωσή του. Η εναλλαγή ιδεών και εμπειριών με την ερευνητική ομάδα θα βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να συμφωνήσουν για τη βελτίωση του σχεδίου δράσης τους, έχοντας υπόψη τις ανάγκες αυτών που λαμβάνουν μέρος, αλλά και τις ικανότητές τους. Εάν χρειάζεται επιπλέον στήριξη στα άτομα που θα εφαρμόσουν τους στόχους του σχεδίου δράσης, η ερευνητική ομάδα μπορεί να εισηγηθεί το είδος της υποστήριξης και μεθόδους παροχής βοήθειας.

Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η τελική απόφαση είναι ευθύνη των εμπλεκομένων οι οποίοι αναμένεται να αξιολογήσουν την παρέμβαση του σχεδίου δράσης για διαμορφωτικούς σκοπούς. Τις περισσότερες φορές, οι εμπλεκόμενοι αλλά και η ερευνητική ομάδα δεν είναι σε θέση να προβλέψουν όλα τα πιθανά εμπόδια που θα προκύψουν κατά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης και της παρέμβασης. Έτσι, χρησιμοποιώντας διαμορφωτική αξιολόγηση, το σχολείο μπορεί να εντοπίσει προβλήματα στην εφαρμογή του σχεδίου δράσης και να τα αντιμετωπίσει. Παρόλο που το σχολείο μπορεί να λύσει αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι οι στόχοι που έχουν αναληφθεί για βελτίωση, μπορεί να μην παραμένουν ίδιοι κατά τη διάρκεια της δράσης. Σύμφωνα με τη *διάσταση του σταδίου* του ΔΜΕΑ, οι δράσεις που σχετίζονται με ένα παράγοντα πρέπει να εφαρμόζονται καθ' όλη τη διάρκεια, χωρίς να σημαίνει ότι οι δράσεις αυτές είναι πάντα ίδιες (βλ. Creemers & Kyriakides, 2010β). Σε γενικές γραμμές, στο στάδιο αυτό, αρχίζει να γίνεται παρακολούθηση της παρέμβασης (διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος) από την ερευνητική ομάδα. Η παρακολούθηση αυτή θα γίνεται

με τακτές επισκέψεις στο σχολείο και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη διευθυντική ομάδα. Στόχος στο σημείο αυτό είναι η έγκαιρη ανάλυση των δεδομένων και η λήψη διορθωτικών μέτρων, έτσι ώστε να βελτιώνονται τα σχέδια δράσης σε τακτά χρονικά διαστήματα.

6. ***Τελική αξιολόγηση και μέτρηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης***

Στο στάδιο αυτό, οι εμπλεκόμενοι με τη βοήθεια της ερευνητικής ομάδας, πρέπει να μετρήσουν την επίδραση της προσπάθειας βελτίωσής τους στη βελτίωση της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου, αλλά και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης αναμένεται να αυξήσουν τη δέσμευση του σχολείου στη χρήση της προσέγγισης αυτής. Η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή των στάσεων των μελών του σχολείου που δεν είχαν εμπλακεί άμεσα και να τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν σε μελλοντικά ανάλογα προγράμματα. Επιπλέον, τα άτομα τα οποία έχουν εμπλακεί άμεσα στο πρόγραμμα, αναμένεται να εξετάσουν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και έχουν εντοπιστεί ως σημαντικά στοιχεία για τη λήψη αποφάσεων. Η τελική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τα μέλη του σχολείου να πάρουν αποφάσεις για το κατά πόσο το πρόγραμμα έχει επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα ή θα πρέπει να επανεξετάσουν τις στρατηγικές και το σχέδιο δράσης τους. Συγκεκριμένα, για να μπορέσει να επιτευχθεί η τελική αξιολόγηση, τα μέλη της σχολικής μονάδας, με την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας, χρειάζεται να συλλέξουν συγκρίσιμα δεδομένα με αυτά που προκύπτουν από το τρίτο στάδιο της δυναμικής προσέγγισης, μέσω μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης. Επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι το Διάγραμμα 2 δείχνει ότι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι μια συνεχής και ατέρμονη διαδικασία, ανεξάρτητα από το πόσο αποτελεσματικό ένα σχολείο μπορεί να είναι, κάτι που καταδεικνύει ότι η δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας λαμβάνεται υπόψη. Οι προσπάθειες βελτίωσης θεωρούνται ως μια συνεχής διαδικασία και ενσωματώνονται στις ευρύτερες διαδικασίες ανάπτυξης του σχολείου.

Η τελική αξιολόγηση δεν θα βοηθήσει μόνο τους εμπλεκόμενους να μετρήσουν την επίδραση της παρέμβασης, αλλά και να εξετάσουν τη θεωρία στην οποία βασίστηκε η παρέμβαση. Επίσης, η τελική αξιολόγηση θα βοηθήσει τα μέλη της σχολικής μονάδας να αποφασίσουν κατά πόσο οι παράγοντες που έχουν αντιμετωπιστεί έχουν βελτιωθεί και αν υπάρχει η ανάγκη θέσπισης νέων προτεραιοτήτων για βελτίωση, ούτως ώστε να αναπτυχθούν νέα σχέδια δράσης. Στην περίπτωση όπου εντοπιστούν νέες προτεραιότητες, τα μέλη της σχολικής μονάδας, με την υποστήριξη της ερευνητικής ομάδας, χρειάζεται να αναπτύξουν νέα σχέδια δράσης, να δώσουν ευθύνες στο κάθε μέλος για να τα εφαρμόσει και να καθορίσουν μηχανισμούς ελέγχου. Σε μερικές περιπτώσεις η συλλογή επιπλέον δεδομένων μπορεί να είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των σχεδίων δράσης, κυρίως αν παράγοντες που δεν συμπεριλαμβάνονται στο ΔΜΕΑ σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης.

Σε γενικές γραμμές, στο τελευταίο στάδιο της παρέμβασης θα διεξαχθεί τελική αξιολόγηση του προγράμματος, έτσι ώστε να μετρηθεί η επίδραση της παρέμβασης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τα τελικά αποτελέσματα καθορίζουν τόσο την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης όσο και τη συνέχιση του προγράμματος - σε επίπεδο σχολείου. Στην περίπτωση όπου κρίνεται ότι το πρόγραμμα θα συνεχιστεί και κατά τη νέα σχολική χρονιά λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με το αν οι δράσεις που θα αναληφθούν θα αναφέρονται στην ίδια περιοχή δράσης ή/και στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης σε σχέση με τη βελτίωση του σχολείου σε άλλους παράγοντες.

Γ) Διερεύνηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στην επίδοση των μαθητών

Ο Πίνακας 2 αναφέρεται σε τέσσερις πειραματικές έρευνες οι οποίες αποκάλυψαν ότι η δυναμική προσέγγιση είχε ισχυρότερη επίδραση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε σχέση με τη συμμετοχική προσέγγιση (participatory approach) η οποία δίνει έμφαση στην επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Οι δύο πρώτες έρευνες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 αφορούσαν παρεμβάσεις σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι δύο αυτές έρευ-

νες δείχνουν ότι η δυναμική προσέγγιση είχε ισχυρότερη επίδραση στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης ήταν πολύ σημαντικότερη από την επίδραση καθεμίας από τις δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα την προσέγγιση η οποία επιδιώκει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (competency based approach) και την ολιστική προσέγγιση (holistic approach) (Creemers et al., 2013).

Οι υπόλοιπες δύο έρευνες αφορούσαν παρεμβάσεις για τη βελτίωση των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου. Συγκεκριμένα, η τρίτη έρευνα παρείχε υποστήριξη στην επίδραση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά, ενώ η τέταρτη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πέντε Ευρωπαϊκές χώρες και ασχολήθηκε με τη χρήση της δυναμικής προσέγγισης για σκοπούς αντιμετώπισης και μείωσης του φαινομένου του εκφοβισμού.

Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τρεις από αυτές τις έρευνες κατέδειξαν ότι η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου (βλ. Creemers & Kyriakides, 2012). Θα πρέπει, ωστόσο, να αναγνωριστεί ότι απαιτείται επιπρόσθετη έρευνα η οποία μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της ΕΕΑ και στην καθιέρωση της δυναμικής προσέγγισης η οποία υποστηρίζει την αξιοποίηση εμπειρικών δεδομένων (evidence-based) και τεκμηριωμένων θεωρητικών σχημάτων (theory-driven). Επιπρόσθετα, όλες οι προαναφερθείσες παρεμβάσεις έγιναν σε «τυπικά» σχολεία για αυτό και υπάρχει η ανάγκη διερεύνησης της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης σε σχολεία με υψηλά ποσοστά μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ. Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα ερευνών της ΕΕΑ που στόχευαν στην αναζήτηση στρατηγικών για βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων σε αυτού του είδους τα σχολεία (Edmonds, 1979· Rutter et al., 1979), είναι σημαντική η χρήση της δυναμικής προσέγγισης για υποστήριξη των σχολείων αυτών. Συνεπώς, στο επόμενο μέρος της εισήγησης αυτής, γίνεται η παρουσίαση ενός ερευνητικού προγράμματος στο οποίο εξεταζόταν κατά πόσο η δυναμική προσέγγιση μπορεί να συμβάλει τόσο στη βελτίωση της *ποιότητας* όσο και της *ισότητας* της εκπαίδευσης σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες (βλ. Kyriakides, Creemers, & Charalambous, 2018).

Πίνακας 2. *Πειραματικές μελέτες σχετικά με την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας σε αντίθεση με τις συμμετοχικές προσεγγίσεις (participatory approaches) που βασίζονται στην εμπειρία των εκπαιδευτικών*

Περιοχή διερεύνησης	Επίδραση παραγόντων	Απώτεροι στόχοι
1. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης σε σύγκριση με την ολιστική για προσφορά προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης (n=130)	Μόνο οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν τη δυναμική προσέγγιση κατάφεραν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών
2. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης σε σύγκριση με την προσέγγιση που επιδιώκει την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (CBA) για προσφορά προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης σχετικά με την αξιολόγηση (n=240)	Η δυναμική προσέγγιση είχε μεγαλύτερη επίδραση στη βελτίωση των δεξιοτήτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών

3. Χρήση της δυναμικής προσέγγισης για τη δημιουργία μηχανισμών αυτοαξιολόγησης σε δημοτικά σχολεία (n=60)	Δεν ήταν δυνατή η εξέταση αφού τα σχολεία δεν ασχολήθηκαν με τους ίδιους παράγοντες αλλά είχαν διαφορετικές περιοχές βελτίωσης	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στην επίδοση των μαθητών
4. Ενσωμάτωση της δυναμικής προσέγγισης με την έρευνα για τον εκφοβισμό για συμβολή στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης και μείωσης του εκφοβισμού σε σχολεία (n=79) πέντε Ευρωπαϊκών χωρών	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου	Η δυναμική προσέγγιση είχε επίδραση στη μείωση του εκφοβισμού

Έρευνες:

1. Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, *22*(3), 291-311.
2. Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B.P.M. (2014). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *40,* 1-11.
3. 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.
4. Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(1), 83-104.

5. Ένα Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για Προώθηση της Ποιότητας και της Ισότητας στην Εκπαίδευση

Α) Στόχος του προγράμματος

Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα έχει ως στόχο να στηρίξει δημοτικά σχολεία με υψηλά ποσοστά μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες (Κύπρος, Ελλάδα, Αγγλία και Ιρλανδία), ώστε να χρησιμοποιήσουν τη δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας για να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες στα Μαθηματικά. Δεδομένου ότι τα παιδιά σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές είναι πιθανότερο να έχουν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, όπως άλλωστε ανέδειξαν και οι διεθνείς έρευνες που αναφέρθηκαν (βλ. OECD, 2012· Schleicher, 2014), εξετάζουμε κατά πόσον η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στα συγκεκριμένα σχολεία και να συμβάλλει στην προώθηση της ποιότητας, αλλά και της ισότητας στην εκπαίδευση διερευνώντας το βαθμό στον οποίο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μειώσουν διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η βασική θεωρητική παραδοχή του προγράμματος αυτού είναι ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία κλείνοντας το χάσμα των μαθησιακών διαφορών μεταξύ των μαθητών σε σχέση με το υπόβαθρό τους, ιδιαίτερα τις ικανότητές τους και την κοινωνικο-πολιτισμική κατάσταση της οικογένειάς τους. Κατά συνέπεια, το πρόγραμμα αυτό επιδιώκει να αναπτύξει μια δυναμική προσέγγιση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας και να αξιολογήσει την επίδρασή της τόσο στην προώθηση της προόδου των μαθητών (*ποιότητα*) όσο και στη μείωση διαφορών στα μαθησιακά αποτελέσματα (*ισότητα*).

Β) Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016, επιλέχθηκαν 72 δημοτικά σχολεία στις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες (Κύπρο, Ελλάδα, Αγγλία και Ιρλανδία), με μεγάλες αποκλίσεις στην επίδοση των μαθητών τους (μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών με χαμηλό ΚΟΕ και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο). Τα σχολεία αυτά χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες, στην πειραματική ομάδα (N=36) και στην ομάδα ελέγχου (N=36). Όλοι οι μαθητές των τάξεων Δ΄, Ε΄ και Στ΄ (n=5560) συμμετείχαν στην έρευνα. Το στατιστικό κριτήριο t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 μεταξύ των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) σε σχέση με δύο βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών (ΚΟΕ και ηλικία) και την αρχική τους επίδοση στα Μαθηματικά. Όσον αφορά τους άλλους δύο παράγοντες (δηλαδή το φύλο και την εθνικότητα), το στατιστικό κριτήριο t-test δεν αποκάλυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο 0.05. Τα σχολεία της πειραματικής ομάδας χρησιμοποίησαν τη δυναμική προσέγγιση για να αναπτύξουν πολιτικές, στρατηγικές και δράσεις για την προώθηση της μάθησης, ενώ τα σχολεία της ομάδας ελέγχου ενθαρρύνθηκαν να αναπτύξουν στρατηγικές και δράσεις βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους χρησιμοποιώντας οποιαδήποτε άλλη προσέγγιση επιθυμούν.

Ερευνητικά εργαλεία

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο (βλ. ΔΜΕΑ) του προγράμματος, αναπτύχθηκαν ερευνητικά εργαλεία για τη μέτρηση των ακόλουθων μεταβλητών: α) Πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, έτσι ώστε να εξεταστεί η λειτουργία των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου του ΔΜΕΑ, β) Επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά, έτσι ώστε να ελεγχθεί η επίδραση της παρέμβασης στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (διάσταση της ποιότητας), και γ) ΚΟΕ των μαθητών, έτσι ώστε να ελεγχθεί η επίδραση της παρέμβασης στη σμίκρυνση των αρχικών μαθησιακών διαφορών μεταξύ μαθητών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (διάσταση της ισότητας).

Για τη μέτρηση της σχολική πολιτικής, αναπτύχθηκε συγκεκριμένα ένα ***ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς*** που εξετάζει την πολιτική που έχει αναπτύξει το σχολείο τους σε σχέση με τους παράγοντες του ΔΜΕΑ που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και αφορούν στη διδασκαλία και στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Η εξέταση της πολιτικής του σχολείου αφορά κυρίως σε δράσεις που έχουν αναληφθεί από το σχολείο για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς να κατανοήσουν πλήρως τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν. Με αυτό τον τρόπο εντοπίζονται οι παράγοντες εκείνοι που χρήζουν βελτίωσης σε μία σχολική μονάδα και γίνεται μετέπειτα έλεγχος της επίδρασης της παρέμβασης στη βελτίωσή τους μέσα από τη σύγκριση της αρχικής και τελικής μέτρησης. Το συγκεκριμένο εργαλείο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο που εγκυροποιήθηκε και χρησιμοποιήθηκε σε προηγούμενες έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας τόσο στην Κύπρο όσο και άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (Creemers & Kyriakides, 2010α· Vanlaar et al., 2016).

Για τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, αναπτύχθηκαν ***εξισωμένα δοκίμια Μαθηματικών για τις Δ΄, Ε΄και Στ΄ τάξεις***. Για την κατασκευή των δοκιμίων έγινε μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθηματικών της κάθε τάξης της κάθε συμμετέχουσας χώρας. Στη συνέχεια, εντοπίστηκαν οι κοινές θεματικές και αναπτύχθηκαν κοινές ασκήσεις έτσι ώστε τα δοκίμια να είναι αντιπροσωπευτικά του Αναλυτικού Προγράμματος της κάθε συμμετέχουσας χώρας. Ειδικότερα, αναπτύχθηκαν τέσσερα δοκίμια Μαθηματικών: *Δοκίμιο Γ΄ τάξης* που χορηγήθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της Δ΄ τάξης, *Δοκίμιο Δ΄ τάξης* που χορηγήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της Δ΄ τάξης και στην αρχή της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της Ε΄ τάξης, *Δοκίμιο Ε΄ τάξης* που χορηγήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της Ε΄ τάξης και στην αρχή της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της Στ΄ τάξης, και *Δοκίμιο Στ΄ τάξης* που χορηγήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς στους μαθητές της Στ΄ τάξης. Με τη χρήση των δοκιμίων αυτών καθίσταται εφικτός ο έλεγχος της επίδρασης της παρέμβασης στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μέσα από τη σύγκριση της αρχικής και τελικής τους

επίδοσης (διάσταση της ποιότητας). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι διεξήχθη έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των δοκιμίων των Μαθηματικών με πιλοτική εφαρμογή τους στην κάθε συμμετέχουσα χώρα πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2015-2016 (Μάϊος-Ιούνιος, 2015). Συγκεκριμένα, τα δοκίμια αυτά χορηγήθηκαν σε 1882 μαθητές των Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεων, 19 δημοτικών σχολείων που βρίσκονται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές, αλλά που δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα του εν λόγω ερευνητικού προγράμματος.

Για τη μέτρηση του ΚΟΕ των μαθητών, αναπτύχθηκε ένα ***ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές*** που περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις σχετικά με υλικές υποδομές που υπάρχουν στο σπίτι, γλώσσες που μιλούν στο σπίτι, υπηκοότητα/εθνικότητα, επάγγελμα γονιών και εθνικότητα, όπως και δραστηριότητες εκμάθησης των παιδιών έξω από το σχολείο. Για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου εργαλείου, έγινε μελέτη των διαθέσιμων ερωτηματολογίων από έρευνες όπως της TIMSS 2007 και εντοπίστηκαν οι δηλώσεις εκείνες που με βάση εμπειρικά δεδομένα φαίνεται να δίνουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα σε σχέση με το ΚΟΕ των μαθητών (χρησιμοποιήθηκαν δηλώσεις από το «*Background Student Questionnaire»* της έρευνας *TIMSS 2007·* Olson, Martin, & Mullis, 2008). Συνεπώς, με τη χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, μπορεί να γίνει έλεγχος της επίδρασης της παρέμβασης στη σμίκρυνση των αρχικών μαθησιακών διαφορών μεταξύ μαθητών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (διάσταση της ισότητας).

Η εφαρμογή της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα Η εφαρμογή της παρέμβασης στα σχολεία της πειραματικής ομάδας και στις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες (N=36) ακολούθησε τα έξι στάδια της δυναμικής προσέγγισης που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Ειδικότερα, η ερευνητική ομάδα της κάθε χώρας επικοινώνησε με τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων και διοργανώθηκε σεμινάριο στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Οκτώβριος, 2015) στο οποίο παρουσιάστηκε ο σκοπός του προγράμματος, το θεωρητικό του πλαίσιο, τα βασικά στάδια της δυναμικής προσέγγισης και οι παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου. Επιπρόσθετα, έγιναν επιστέψεις στα σχολεία για γνωριμία με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Με τον τρόπο αυτό έγινε διασαφηνισμός των στόχων και σταδίων του παρεμβατικού προγράμματος και επεξηγήθηκε λεπτομερώς η σημασία των παραγόντων του ΔΜΕΑ στο επίπεδο του σχολείου (Στάδια Α και Β).

Στη συνέχεια, η ερευνητική ομάδα της κάθε χώρας προχώρησε στην αρχική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων (βλ. Στάδιο Γ) με τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς και τα δοκίμια Μαθηματικών προς τους μαθητές. Η ανάλυση των δεδομένων από το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού έγινε αρχικά με βάση το απαραμετρικό στατιστικό κριτήριο Kendall's W (Kendall & Babington, 1939), για να καθοριστεί κατά πόσο υπήρχε συμφωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου σχετικά με τη λειτουργικότητα των παραγόντων στο σχολείο τους. Στη συνέχεια, με τη χρήση του απαραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Wilcoxon signed-rank test (Wilcoxon, 1945), αναδείχθηκαν εκείνοι οι σχολικοί παράγοντες που είχαν χαμηλότερους μέσους όρους κατάταξης σε σχέση με τους άλλους παράγοντες και στους οποίους μπορεί να επικεντρωθεί το σχολείο για να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του. Μετέπειτα, τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε δελτίο αναφοράς για το κάθε σχολείο ξεχωριστά σε συνάντηση με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια συνεδρίας του προσωπικού, όπου και ζητήθηκε από το εκπαιδευτικό προσωπικό να επιλέξουν την περιοχή που επιθυμούν να επικεντρώσουν τις δράσεις βελτίωσής τους ή να συνδυάσουν κάποιες από αυτές.

Ακολούθως, η ερευνητική ομάδα της κάθε χώρας παρείχε υποστήριξη σε κάθε σχολική μονάδα για να αναπτύξει στρατηγικές και δράσεις βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς σε σχέση με τον/τους σχολικό/σχολικούς παράγοντα/παράγοντες που είχε επιλέξει (βλ. Στάδιο Δ). Συγκεκριμένα, δόθηκε στο εκπαιδευτικό προσωπικό του κάθε σχολείου ένα εγχειρίδιο δράσεων το οποίο διαμορφώθηκε από μέλη της ερευνητικής ομάδας και των τεσσάρων χωρών αξιοποιώντας τη βιβλιογραφία σε σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων και ειδικότερα του ΔΜΕΑ για να δοθούν εισηγήσεις στα σχολεία σχετικά με δυνατότητες ανάληψης δράσεων. Έτσι, δόθηκε δείγμα σχεδίου δράσης στα σχολεία μαζί με τις εισηγήσεις για δραστηριότητες για όλους τους

παράγοντες αποτελεσματικότητας του ΔΜΕΑ στο επίπεδο του σχολείου, για διευκόλυνση στον προγραμματισμό και συντονισμό των δραστηριοτήτων τους. Φυσικά το κάθε σχολείο ενθαρρύνθηκε να διαμορφώσει και δικές του δράσεις με βάση το συγκείμενό του και τις ιδιαιτερότητές του και έγιναν παρουσιάσεις στα σχολεία που επιθυμούσαν, εστιασμένες στον/στους παράγοντα/παράγοντες που επέλεξαν να βελτιώσουν (π.χ. παρουσιάσεις στους γονείς, παρακολουθήσεις βιντεογραφημένων μαθημάτων για την ποιότητα διδασκαλίας).

Η ερευνητική και υποστηρικτική ομάδα παρακολουθούσε την εφαρμογή των δράσεων για έγκαιρη λήψη διορθωτικών μέτρων και βελτίωση των σχεδίων δράσης σε τακτά χρονικά διαστήματα (βλ. Στάδιο Ε). Η παρακολούθηση και η παροχή ανατροφοδότησης στις σχολικές μονάδες γινόταν με επισκέψεις σε συνεδρίες του εκπαιδευτικού προσωπικού, σε συναντήσεις με τη διευθυντική ομάδα του σχολείου, τηλεφωνικώς και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και συνεπώς η αναπροσαρμογή των σχεδίων δράσης λάμβανε χώρα σε περιπτώσεις όπου χρειαζόταν. Η εφαρμογή της δυναμικής προσέγγισης διήρκησε περίπου οκτώ μήνες (Νοέμβριος 2015 – Ιούνιος 2016) και σε αυτό το διάστημα διαμορφώθηκε ένα δίκτυο συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία της πειραματικής ομάδας τόσο μέσα στην κάθε χώρα αλλά και μεταξύ των χωρών.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Ιούνιος 2016), διεξήχθη τελική αξιολόγηση του προγράμματος, έτσι ώστε να μετρηθεί η επίδραση της παρέμβασης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του κάθε σχολείου (βλ. Στάδιο Ζ). Συγκεκριμένα, έγινε τελική αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής με τη χρήση του ίδιου ερωτηματολογίου όπως στην αρχή της σχολικής χρονιάς και της επίδοσης των μαθητών χρησιμοποιώντας τα εξισωμένα δοκίμια στα Μαθηματικά. Επίσης, χορηγήθηκε μαζί με το δοκίμιο και το ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση του ΚΟΕ του μαθητή που παρουσιάστηκε πιο πάνω. Στη συνέχεια, έγινε ανάλυση των δεδομένων από την ερευνητική ομάδα για μέτρηση της επίδρασης της παρέμβασης στη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας των σχολικών παραγόντων και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά (Ιούλιος – Σεπτέμβριος 2016). Αξίζει να αναφερθεί ότι τα τελικά αποτελέσματα καθορίζουν τόσο την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης όσο και τη συνέχιση του προγράμματος και τη νέα σχολική χρονιά με δράσεις που να αφορούν στην ίδια περιοχή δράσης ή/και την ανάπτυξη σχεδίων δράσης που να αφορούν στη βελτίωση του σχολείου σε άλλους παράγοντες. Συνεπώς, με την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στα σχολεία της πειραματικής ομάδας (Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 2016), καθορίστηκαν οι στόχοι βελτίωσης για τη νέα σχολική χρονιά.

Η εφαρμογή της παρέμβασης στην ομάδα ελέγχου

Η ερευνητική ομάδα της κάθε συμμετέχουσας χώρας συνέλεξε δεδομένα από τα σχολεία της ομάδας ελέγχου (N=36) χρησιμοποιώντας τα ίδια εργαλεία μέτρησης με αυτά της πειραματικής ομάδας (ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού, δοκίμια Μαθηματικών, ερωτηματολόγιο μαθητή) στα ίδια χρονικά πλαίσια. Η ερευνητική ομάδα παρείχε ανατροφοδότηση στα σχολεία της ομάδας ελέγχου σχετικά με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου του εκπαιδευτικού, αλλά χωρίς να επισημαίνονται οι περιοχές που χρειάζονται βελτίωση. Συνεπώς, τα σχολεία της ομάδας αυτής μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού με όποιο τρόπο επιθυμούσαν και να διαμορφώσουν δικές τους δράσεις και στρατηγικές για βελτίωση. Στα σχολεία αυτά δεν παρουσιάστηκαν τα έξι στάδια της δυναμικής προσέγγισης, καθώς ούτε και δείγμα σχεδίου δράσης. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η ερευνητική ομάδα συνέλεξε και πάλι δεδομένα όπως και στα σχολεία της πειραματικής ομάδας και τα τελικά αποτελέσματα στάλθηκαν στα σχολεία.

Γ) Τα βασικότερα αποτελέσματα του προγράμματος

Πιο κάτω παρουσιάζονται τα βασικότερά αποτελέσματα της έρευνας αυτής σχετικά με (α) την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη μεγιστοποίηση των επιδόσεων των μαθητών στα Μαθηματικά, (β) την αποτελεσματική εφαρμογή της δυναμικής προσέγγισης και στις τέσσερις Ευρωπαϊκές χώρες σχετικά με την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, (γ) την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη μείωση της επίδρασης του ΚΟΕ των μαθητών στην επίδοσή τους

στα Μαθηματικά και (δ) την άμεση και έμμεση επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Για την εξέταση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στη μεγιστοποίηση των επιδόσεων των μαθητών στα Μαθηματικά (διάσταση της ποιότητας), διενεργήθηκαν πολυεπίπεδες αναλύσεις (multilevel analysis), έτσι ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο η πρόοδος των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν μεγαλύτερη από την πρόοδο των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών. Επειδή ο αριθμός των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αρκετά μικρός (N=4), αποφασίστηκε η πρόσθεση ψευδομεταβλητών (dummy variables) στο μηδενικό μοντέλο (λαμβάνοντας υπόψη την Κύπρο ως σημείο αναφοράς), παρά να ληφθεί υπόψη η χώρα ως ένα ακόμη επίπεδο στην ανάλυση των δεδομένων. Στο Μοντέλο 1, οι ανεξάρτητες μεταβλητές σε κάθε επίπεδο (π.χ., αρχική επίδοση, φύλο, ΚΟΕ, ηλικία, εθνικότητα) προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο. Το Μοντέλο 1 επεξηγεί το 36.9% της συνολικής διακύμανσης με το μεγαλύτερο ποσοστό επεξηγημένων διαφορών να βρίσκεται στο επίπεδο του μαθητή, ενώ η τιμή του κριτηρίου χ^2 αναδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μηδενικού μοντέλου και του μοντέλου 1 ($p < 0.001$). Δεύτερο, η επίδραση όλων των ανεξάρτητων μεταβλητών (εκτός της εθνικότητας και της ηλικίας) ήταν στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, η αρχική επίδοση στα Μαθηματικά φάνηκε να έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επιπρόσθετα, η αρχική επίδοση ήταν η μόνη ανεξάρτητη μεταβλητή που είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα όταν υπολογίστηκε ο μέσος όρος της στο επίπεδο του σχολείου. Προχωρώντας στο Μοντέλο 2, εξετάστηκε η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης προσθέτοντας μία ψευδομεταβλητή. Λαμβάνοντας υπόψη την ομάδα ελέγχου ως σημείο αναφοράς, βρέθηκε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν μεγαλύτερη πρόοδο από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Έστω όμως και εάν η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στα μαθησιακά αποτελέσματα φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0.05, το μέγεθος της επίδρασής της ήταν σχετικά μικρό (d=0.31) (βλ. Πίνακα 4). Συγκρίνοντας, όμως, το μέγεθος αυτό με αυτά άλλων παρεμβατικών προγραμμάτων σχολικής βελτίωσης στην εκπαίδευση, μπορεί κανείς να το κρίνει ως πολύ ικανοποιητικό (δεδομένου ότι η παρέμβαση έγινε σε σχολεία που βρίσκονται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές), καθώς οι περισσότερες παρεμβάσεις είχαν πολύ μικρότερα μεγέθη επίδρασης στα αποτελέσματα των μαθητών (βλ. Creemers & Kyriakides, 2015).

Πίνακας 3. *Συντελεστές κάθε παραμέτρου (parameter estimates) (και σφάλματα) για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά (μαθητές μέσα σε τάξεις, μέσα σε σχολεία)*

Παράγοντες	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2
Σταθερό μέρος			
Σταθερά	0.77 (.04)*	0.73 (.07)*	0.69 (.05)*
Επίπεδο μαθητή			
Αρχική Επίδοση		0.57 (.01)*	0.57 (.01)*
Φύλο (0=αγόρι, 1=κορίτσι)		-0.07 (.02)*	-0.07 (.03)*
ΚΟΕ		0.18 (.02)*	0.18 (.02)*
Ηλικία		0.05 (.04)	
Εθνικότητα (0=άλλη, 1=μετανάστης)		-0.06 (.07)	

Επίπεδο τάξης			
Μέσος όρος αρχικής επίδοσης		0.08 (.04)	
Ποσοστό κοριτσιών		0.03 (.04)	
Μέσος όρος ΚΟΕ		0.05 (.03)	
Μέσος όρος ηλικίας		0.04 (.05)	
Ποσοστό μαθητών που είναι μετανάστες		-0.03 (.04)	
Επίπεδο σχολείου			
Μέσος όρος αρχικής επίδοσης		0.28 (.09) *	0.21 (.09) *
Ποσοστό κοριτσιών		0.03 (.05)	
Μέσος όρος ΚΟΕ		0.04 (.07)	
Μέσος όρος ηλικίας		0.03 (.03)	
Ποσοστό μαθητών που είναι μετανάστες		-0.02 (.04)	
Χώρες			
Ελλάδα		-0.11 (.11)	-0.10 (.11)
Αγγλία		0.29 (.11) *	0.28 (.12) *
Ιρλανδία		-0.13 (.09)	-0.12 (.08)
Δυναμική προσέγγιση (0=ομάδα ελέγχου, 1=πειραματική ομάδα)			0.19 (.05) *
Κατανομή της απόκλισης			
Σχολείο	16.3 %	10.5 %	6.1 %
Τάξη	23.5 %	17.3 %	13.2 %
Μαθητής	60.2 %	35.3 %	35.1 %
Ερμηνευόμενη		36.9 %	45.6 %
Στατιστικό κριτήριο			
Τιμή κριτηρίου X^2	17936	13794	13768
Μείωση της τιμής		4142	26
Βαθμοί ελευθερίας		5**	1
Τιμή p		.000	.000

*Στατιστικά σημαντική επίδραση σε επίπεδο 0.05
**Τα μοντέλα που παρουσιάζονται στον πίνακα αυτό υπολογίστηκαν χωρίς τις μεταβλητές που δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση σε επίπεδο 0.05

Επιπρόσθετα, διενεργήθηκαν ξεχωριστές αναλύσεις εντός της κάθε χώρας, έτσι ώστε να φανεί κατά πόσο έγινε αποτελεσματική εφαρμογή της δυναμικής προσέγγισης και στις τέσσερις Ευρωπαϊκές χώρες σχετικά με την προώθηση της ποιότητας. Σε κάθε χώρα, βρέθηκε ότι ο συντελεστής παραμέτρου της ψευδομεταβλητής που δημιουργήθηκε ήταν στατιστικά σημαντικός, γεγονός που δείχνει ότι στα σχολεία όπου χρησιμοποιήθηκε η δυναμική προσέγγιση, οι μαθητές τους

σημείωσαν μεγαλύτερη πρόοδο στα Μαθηματικά από ότι οι μαθητές των σχολείων της ομάδας ελέγχου (αφού ελέγχθηκαν οι επιδράσεις όλων των υπόλοιπων ανεξάρτητων μεταβλητών).

Ειδικότερα, στον Πίνακα 4 φαίνονται τα αποτελέσματα της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης εντός της κάθε χώρας (within-country analysis). Οι σταθερές επιδράσεις μέσα από την πολυεπίπεδη ανάλυση που έγινε, μπορούν εύκολα να μετατραπούν σε τυποποιημένες επιδράσεις (standardised effects) (=Cohen's d), διαιρώντας τις με τις ομαδοποιημένες τυπικές αποκλίσεις της ομάδας που χρησιμοποίησε τη δυναμική προσέγγιση. Συνεπώς, ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα μεγέθη της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης σε κάθε χώρα. Από αυτά παρατηρείται ότι η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης σε κάποιες χώρες (δηλαδή στην Ελλάδα και στην Ιρλανδία) ήταν μεγαλύτερη, ενώ στην Αγγλία η επίδραση ήταν μικρότερη. Αυτές οι διακυμάνσεις μπορούν να αποδοθούν στις διαφορές μεταξύ των χωρών όσον αφορά την υποστήριξη που λαμβάνουν τα σχολεία που βρίσκονταν σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές από το εκπαιδευτικό σύστημα για την προώθηση της ποιότητας. Θα πρέπει, επίσης, να εξεταστούν και οι διαφορές στο βαθμό στον οποίο αντιμετωπίζονται οι σχολικοί παράγοντες του δυναμικού μοντέλου από την εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας και τους σχετικούς μηχανισμούς σχολικής αξιολόγησης που υπάρχουν. Για παράδειγμα, στην Κύπρο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού αναφέρεται ρητά στους σχολικούς παράγοντες του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και αναμένει ότι οι διευθυντές των σχολείων θα αναπτύξουν σχέδια δράσης για τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών παραγόντων και αυτό θα μπορούσε να έχει επίδραση στα σχολεία της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 4. *Η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά σε κάθε χώρα*

Χώρα	Σταθερή επίδραση	Ομαδοποιημένη τυπική απόκλιση	Cohen's *d*
Κύπρος	0.24	0.73	0.33
Ελλάδα	0.28	0.67	0.42
Αγγλία	0.16	0.71	0.23
Ιρλανδία	0.32	0.84	0.38
Μεταξύ των χωρών	0.19	0.62	0.31

Για τη διερεύνηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ισότητας (δηλαδή στη μείωση της επίδρασης του ΚΟΕ στα μαθησιακά αποτελέσματα), διενεργήθηκαν πολυεπίπεδες αναλύσεις ξεχωριστά για κάθε ομάδα (ελέγχου και πειραματική), έτσι ώστε να φανεί η άμεση επίδραση του ΚΟΕ στην αρχή (πριν την παρέμβαση) και στο τέλος της σχολικής χρονιάς (μετά την παρέμβαση) στις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. Με αυτό τον τρόπο ήταν εφικτό να αναδειχθεί εάν η επίδραση του ΚΟΕ ήταν μικρότερη στο τέλος της σχολικής χρονιάς στην πειραματική ομάδα ή/και στην ομάδα ελέγχου. Τα τελικά μοντέλα από τις αναλύσεις που διενεργήθηκαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. *Συντελεστές κάθε παραμέτρου (parameter estimates) (και σφάλματα) για την ανάλυση της επίδρασης του ΚΟΕ στις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά (μαθητές μέσα σε τάξεις, μέσα σε σχολεία)*

Παράγοντες	Πειραματική Ομάδα		Ομάδα Ελέγχου	
	Αρχική Μέτρηση	Τελική Μέτρηση	Αρχική Μέτρηση	Τελική Μέτρηση
Σταθερό μέρος				
Σταθερά	0.70 (.12) *	0.73 (.07) *	0.67 (.11) *	0.74 (.07) *
Επίπεδο μαθητή				
Αρχική Επίδοση	NA**	0.55 (.01) *	NA**	0.59 (.02) *
Φύλο (0=αγόρι, 1=κορίτσι)	-0.08 (.03) *	-0.07 (.03) *	-0.09 (.04) *	-0.08 (.03) *
ΚΟΕ	0.30 (.01) *	0.11 (.02) *	0.28 (.01) *	0.23 (.02) *
Ηλικία	0.02 (.04)	0.03 (.04)	0.02 (.04)	0.04 (.04)
Εθνικότητα (0=άλλη, 1=μετανάστης)	-0.02 (.03)	-0.01 (.03)	-0.02 (.04)	-0.03 (.04)
Επίπεδο τάξης				
Μέσος όρος αρχικής επίδοσης	NA**	0.09 (.04) *	NA**	0.08 (.03) *
Ποσοστό κοριτσιών	0.05 (.04)	0.04 (.04)	0.05 (.05)	0.05 (.04)
Μέσος όρος ΚΟΕ	0.03 (.03)	0.02 (.03)	0.03 (.03)	0.04 (.03)
Μέσος όρος ηλικίας	0.04 (.05)	0.03 (.05)	0.04 (.05)	0.04 (.04)
Ποσοστό μαθητών που είναι μετανάστες	-0.03 (.04)	-0.03 (.04)	-0.04 (.04)	-0.06 (.04)
Επίπεδο σχολείου				
Μέσος όρος αρχικής επίδοσης	NA**	0.24 (.08) *	NA**	0.18 (.08) *
Ποσοστό κοριτσιών	0.02 (.03)	0.02 (.03)	0.03 (.03)	0.04 (.03)
Μέσος όρος ΚΟΕ	0.02 (.03)	0.02 (.03)	0.02 (.03)	0.03 (.03)
Μέσος όρος ηλικίας	0.03 (.02)	0.03 (.02)	0.03 (.02)	0.02 (.02)
Ποσοστό μαθητών που είναι μετανάστες	-0.02 (.04)	-0.02 (.03)	-0.02 (.04)	-0.01 (.03)
Χώρες				
Ελλάδα	-0.13 (.12)	-0.14 (.10)	-0.14 (.11)	-0.11 (.09)
Αγγλία	-0.05 (.11)	0.29 (.10) *	-0.04 (.10)	0.28 (.10) *
Ιρλανδία	0.21 (.13)	-0.14 (.08)	0.15 (.12)	-0.15 (.09)
Κατανομή της απόκλισης				
Σχολείο	13.2 %	10.2 %	14.8 %	10.9 %
Τάξη	24.7 %	17.1 %	25.6 %	17.5 %

Μαθητής	42.5 %	35.0 %	41.8 %	34.1 %
Ερμηνευόμενη	19.6 %	37.7 %	17.8 %	37.5 %
Στατιστικό κριτήριο				
Τιμή κριτηρίου X^2	11878	13892	10098	12144
Μείωση της τιμής	231.9	571.9	182.4	504.2
Βαθμοί ελευθερίας***	2	6	2	6
Τιμή p	.001	.001	.001	.001

*Στατιστικά σημαντική επίδραση σε επίπεδο 0.05
**Δεν υπήρχε καμία μέτρηση της αρχικής επίδοσης που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στην αρχή της παρέμβασης
***Τα μοντέλα που παρουσιάζονται στον πίνακα αυτό υπολογίστηκαν χωρίς τις μεταβλητές που δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση σε επίπεδο 0.05

Τα αποτελέσματα των δύο ξεχωριστών πολυεπίπεδων αναλύσεων των επιτευγμάτων των μαθητών στην αρχή της παρέμβασης παρουσιάζονται στη δεύτερη και στην τέταρτη στήλη του πίνακα. Η κάθε ανάλυση έδειξε ότι δύο παράγοντες του υπόβαθρου του μαθητή (δηλαδή το ΚΟΕ και το φύλο) συνδέονταν με την επίδοσή του στην αρχή της παρέμβασης και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Τα αποτελέσματα των δύο αυτών ξεχωριστών αναλύσεων ήταν ακριβώς τα ίδια όσον αφορά στους παράγοντες του επιπέδου του μαθητή που βρέθηκαν να σχετίζονται με την επίδοση στην αρχή της παρέμβασης και στις δύο ομάδες και είχαν σχεδόν τα ίδια ποσοστά όσον αφορά στο ποσοστό της ερμηνευόμενης διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών σε κάθε ομάδα (19.6% και 17.8%). Για να μπορέσει, όμως, κανείς να εκτιμήσει τη σχετική σημασία του ΚΟΕ στα μαθησιακά αποτελέσματα στην αρχή της παρέμβασης για κάθε ομάδα, είναι σημαντικό να γίνει μετατροπή των τιμών των σταθερών επιδράσεων (fixed effects) σε τυποποιημένες τιμές (standardised effects) ή σε τιμές «Cohen's d» ακολουθώντας την προσέγγιση των Elliot και Sammons (2004). Χρησιμοποιώντας την προσέγγιση αυτή, βρέθηκε ότι το μέγεθος της επίδρασης του ΚΟΕ σε κάθε ομάδα ήταν εξίσου υψηλό (πειραματική ομάδα: d = 0,41 και ομάδα ελέγχου: d = 0,42).

Στη συνέχεια, στην τρίτη και πέμπτη στήλη του Πίνακα 5, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση της επίδρασης των παραγόντων του υπόβαθρου του μαθητή στο τέλος της παρέμβασης για κάθε ομάδα. Σε κάθε ομάδα (πειραματική και ελέγχου), η επίδοση των μαθητών στο τέλος της παρέμβασης βρέθηκε να σχετίζεται με όλους τους παράγοντες του επιπέδου του μαθητή, εκτός από την εθνικότητα (δηλαδή με την αρχική επίδοση, το ΚΟΕ και το φύλο). Επιπλέον, τα ευρήματα και των δύο ξεχωριστών αναλύσεων δείχνουν ότι η αρχική επίδοση ήταν ο μόνος παράγοντας που βρέθηκε να συνδέεται με την επίδοση στο τέλος της παρέμβασης όταν υπολογίστηκε ο μέσος όρος της είτε στο επίπεδο της τάξης είτε στο επίπεδο του σχολείου. Έτσι, οι δύο ξεχωριστές αναλύσεις στο τέλος της παρέμβασης έδειξαν ακριβώς τα ίδια αποτελέσματα από την άποψη της επίδρασης των παραγόντων του υπόβαθρου του μαθητή στα μαθησιακά του αποτελέσματα και κατά συνέπεια του ποσοστού της ερμηνευόμενης διακύμανσης. Τέλος, σχετικά με την άμεση επίδραση του ΚΟΕ στις επιδόσεις των μαθητών στο τέλος της παρέμβασης, ακολουθώντας την προσέγγιση που αναφέρθηκε πιο πάνω, βρέθηκε ότι για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου το μέγεθος της επίδρασης του ΚΟΕ ήταν μεγαλύτερο (d = 0.39) συγκρίνοντάς το με αυτό στην πειραματική ομάδα (d = 0.28). Αξίζει, λοιπόν, να σημειωθεί ότι αυτό το εύρημα δείχνει ότι η άμεση επίδραση του ΚΟΕ στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών της πειραματικής ομάδας έχει μειωθεί σημαντικά.

Συνεπώς, με βάση τα πιο πάνω αποτελέσματα, ήταν σημαντικό να γίνουν και επιπρόσθετες αναλύσεις για τη μέτρηση της συνολικής επίδρασης του ΚΟΕ σε κάθε ομάδα, λαμβάνοντας υπό-

ψη ότι το ΚΟΕ έχει και έμμεση επίδραση στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από την αρχική επίδοση. Στον Πίνακα 5 φαίνεται ότι η αρχική επίδοση έχει σχεδόν την ίδια επίδραση στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα και στις δύο ομάδες (πειραματική ομάδα: d=0.39 και ομάδα ελέγχου: d=0.34) και πιο πάνω αναφέρθηκε ότι η επίδραση του ΚΟΕ στην αρχική επίδοση ήταν σχεδόν η ίδια και στις δύο ομάδες. Άρα, βρέθηκαν διαφορές στη συνολική επίδραση του ΚΟΕ μεταξύ των δύο ομάδων (πειραματική ομάδα: d=0.42 και ομάδα ελέγχου: d=0.52), γεγονός που αναδεικνύει ότι τα σχολεία που χρησιμοποίησαν τη δυναμική προσέγγιση δεν κατάφεραν μόνο να μειώσουν την άμεση επίδραση του ΚΟΕ στα τελικά αποτελέσματα των μαθητών τους στα Μαθηματικά, αλλά και να έχουν συνολικά μικρότερη επίδραση του ΚΟΕ στις επιδόσεις των μαθητών τους στο τέλος της παρέμβασης. Από την άλλη πλευρά, συγκρίνοντας την επίδραση του ΚΟΕ στα μαθησιακά αποτελέσματα στην αρχή της παρέμβασης με τη συνολική επίδρασή του στο τέλος της παρέμβασης, μπορεί κανείς να επισημάνει ότι δεν υπήρξε καμία μείωση ή αύξηση στα σχολεία της πειραματικής ομάδας. Όμως, δεν μπορεί να υποτιμηθεί η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ισότητας με μόνο αυτό το εύρημα, καθώς η επίδραση του ΚΟΕ στα σχολεία της ομάδας ελέγχου έχει αυξηθεί σημαντικά στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με αυτά διαχρονικών ερευνών που έγιναν σε διαφορετικές χώρες και φανερώνουν ότι το μέγεθος της συνολικής επίδρασης του ΚΟΕ σταδιακά αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου (Hansen, Rosén, & Gustafsson, 2011· Sammons, 2008).

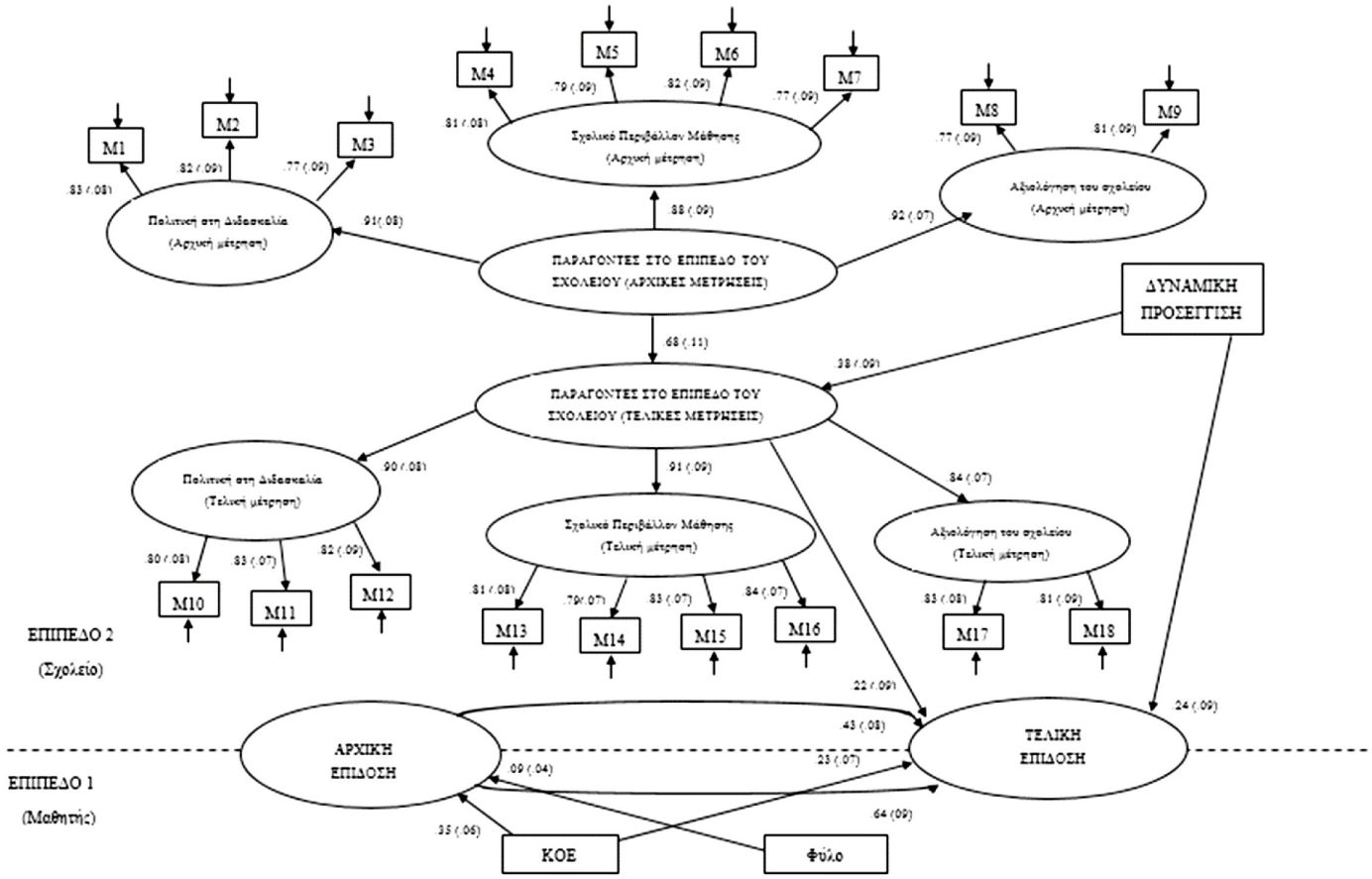
Τέλος, με τη χρήση πολυεπίπεδων αναλύσεων και δομικών μοντέλων εξισώσεων (structural equation modelling), προσδιορίστηκαν τόσο οι άμεσες όσο και οι έμμεσες επιδράσεις (μέσω της βελτίωσης των σχολικών παραγόντων) της δυναμικής προσέγγισης στα αποτελεσμάτων των μαθητών στα Μαθηματικά. Συγκεκριμένα, η δυναμική προσέγγιση, βασίζεται στην υπόθεση ότι βελτιώνοντας τη λειτουργία των παραγόντων του επιπέδου του σχολείου, ενισχύεται η αποτελεσματικότητά τους. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα μοντέλα που στηρίζονται στο θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασης (conceptual models) για να διερευνηθεί η επίδραση της παρέμβασης στα μαθησιακά αποτελέσματα, στο τέλος της παρέμβασης: (1) το μοντέλο της άμεσης επίδρασης, (2) το μοντέλο της έμμεσης επίδρασης, και (3) το μοντέλο της άμεσης και έμμεσης επίδρασης. Στο πρώτο μοντέλο, υποθέτουμε ότι η παρέμβαση μπορεί να έχει μόνο άμεση επίδραση στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα και στην βελτίωση της λειτουργίας των παραγόντων του επιπέδου του σχολείου. Επιπλέον, υπάρχει η υπόθεση ότι μόνο τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή (δηλ. φύλο, ΚΟΕ, εθνικότητα) και η αρχική επίδοση, μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα στα Μαθηματικά. Στο δεύτερο μοντέλο, δεν αναμένεται καμιά άμεση επίδραση της παρέμβασης στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα. Μόνο η έμμεση επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα αναμενόταν, καθώς η δυναμική προσέγγιση αναμενόταν να έχει επίδραση στους παράγοντες του επιπέδου του σχολείου οι οποίοι θεωρήθηκε ότι επηρεάζουν τα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα μαζί με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή (συμπεριλαμβανομένου και της αρχικής επίδοσης). Τέλος, το τρίτο μοντέλο βασίζεται στην υπόθεση ότι η παρέμβαση μπορεί να έχει και άμεση και έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα στα Μαθηματικά, στο τέλος της παρέμβασης. Για τους σκοπούς αυτής της ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκε το MPlus (Muthén & Muthén, 2001) για να εξεταστούν τα τρία μοντέλα, και να εντοπιστεί ποιο από τα τρία ανταποκρίνεται καταλληλότερα στα δεδομένα μας. Οι έλεγχοι καταλληλόλητας των τριών μοντέλων (model fit statistics) παρουσιάζονται στον Πίνακα 6. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το μοντέλο 3 ανταποκρίνεται καλύτερα στα δεδομένα. Συγκεκριμένα, η τιμή p από τον έλεγχο chi-square του μοντέλου 3 φάνηκε να είναι μεγαλύτερη από 0,05. Επιπλέον οι τιμές των δεικτών CFI και Tucker-Lewis Index (TLI) ήταν υψηλότερες από 0,95. Όσον αφορά στην τιμή του RMSEA, ήταν χαμηλότερη από 0,06. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι το μοντέλο 3 ανταποκρίνεται καλύτερα από τα υπόλοιπα μοντέλα στα δεδομένα (βλ. Hu & Bentler, 1999).

Πίνακας 6. *Περίληψη των αποτελεσμάτων για τους ελέγχους προσαρμογής για τα τρία διαφορετικά μοντέλα που αφορούσαν στην επίδραση της παρέμβασης πάνω στην τελική επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά*

Εναλλακτικά μοντέλα	X^2	Df	p	CFI	TLI	RM-SEA	SRMR (B)	SRMR (W)
1. Μοντέλο άμεσης επίδρασης	1835	227	0.001	0.92	0.93	0.14	0.189	0.015
2. Μοντέλο έμμεσης επίδρασης	1722	227	0.001	0.90	0.91	0.12	0.174	0.011
3. Μοντέλο άμεσης και έμμεσης επίδρασης	249	226	0.141	0.99	0.99	0.03	0.115	0.006

Σημείωση: CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Fit Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; SRMR(W) = Square root mean error for the student level; SRMR(B) = Square root mean error for the school level.

Το Διάγραμμα 3 απεικονίζει το μοντέλο που ανταποκρίνεται καλύτερα στα δεδομένα. Επίσης, παρουσιάζονται και οι εκτιμήσεις για τις σταθμισμένες παραμέτρους που αφορούν στο μοντέλο (στην παρένθεση φαίνονται τα τυπικά σφάλματα). Όλες οι παράμετροι είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο 0.01. Στο πιο χαμηλό επίπεδο, μόνο δύο μεταβλητές που αφορούν σε προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή (δηλ. ΚΟΕ και φύλο), φάνηκε να είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στις αρχικές επιδόσεις, ενώ στην τελική μέτρηση φάνηκε ότι μόνο το ΚΟΕ επηρέαζε τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όταν οι τρεις μεταβλητές υπολογίσθηκαν στο επίπεδο του σχολείου, φάνηκε ότι καμία δεν επηρέαζε ούτε τις αρχικές ούτε τις τελικές επιδόσεις των μαθητών. Από την άλλη, η αρχική επίδοση φάνηκε να προβλέπει την τελική επίδοση, τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και στο επίπεδο του μαθητή. Το αποτέλεσμα αυτό, ενισχύει την προβλεπτική εγκυρότητα των δοκιμίων που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των μαθησιακών επιτευγμάτων στα μαθηματικά. Όσον αφορά στο επίπεδο του σχολείου, το διάγραμμα δείχνει ότι η χρήση της προτεινόμενης σχολικής προσέγγισης, έχει θετική άμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα στα μαθηματικά. Επίσης μπορεί να εντοπιστεί έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, λόγω της χρήσης της προσέγγισης που βοήθησε στη βελτίωση της λειτουργίας των παραγόντων του επιπέδου του σχολείου. Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι οι μετρήσεις των σχολικών παραγόντων των τριών επιπέδων φάνηκε να ανήκουν σε ένα δευτέρας τάξης παράγοντα (latent variable), υποδηλώνοντας ότι όλοι οι παράγοντες του επιπέδου του σχολείου, σχετίζονται μεταξύ τους. Έτσι, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δομικών μοντέλων υποστηρίζουν την κύρια υπόθεση στην οποία βασίστηκε η παρέμβαση. Αυτό, οφείλεται στο γεγονός ότι η παρέμβαση φάνηκε να έχει και άμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα στα μαθηματικά, αλλά και έμμεση επίδραση μέσω της βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων του σχολείου. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, η άμεση επίδραση της δυναμικής προσέγγισης φάνηκε να είναι ισχυρότερη από την έμμεση. Το αποτέλεσμα αυτό φάνηκε να μην είναι σύμφωνο με την υπόθεση ότι η δυναμική προσέγγιση έχει κυρίως έμμεσες επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα.



Διάγραμμα 3. Το πολυεπίπεδο μοντέλο το οποίο δείχνει ότι η δυναμική προσέγγιση είχε τόσο άμεση όσο και έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Διάγραμμα 3. *Το πολυεπίπεδο μοντέλο το οποίο δείχνει ότι η δυναμική προσέγγιση είχε τόσο άμεση όσο και έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα.*

M1: Πολιτική του σχολείου για την ποσότητα διδασκαλίας (Πριν)
M2: Πολιτική του σχολείου για την παροχή ευκαιριών μάθησης (Πριν)
M3: Πολιτική του σχολείου για την ποιότητα διδασκαλίας (Πριν)
M4: Πολιτική του σχολείου για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης (Πριν)
M5: Πολιτική του σχολείου για την καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Πριν)
M6: Πολιτική του σχολείου για την προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία (Πριν)
M7: Πολιτική του σχολείου για την παροχή επαρκών πηγών μάθησης (Πριν)
M8: Πολιτική του σχολείου για την αξιολόγηση της διδασκαλίας (Πριν)
M9: Πολιτική του σχολείου για το σχολικό περιβάλλον μάθησης (Πριν)
M10: Πολιτική του σχολείου για την ποσότητα διδασκαλίας (Μετά)
M11: Πολιτική του σχολείου για την παροχή ευκαιριών μάθησης (Μετά)
M12: Πολιτική του σχολείου για την ποιότητα διδασκαλίας (Μετά)
M13: Πολιτική του σχολείου για τη συμπεριφορά των μαθητών εκτός τάξης (Μετά)
M14: Πολιτική του σχολείου για την καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μετά)
M15: Πολιτική του σχολείου για την προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους εξωτερικούς φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία (Μετά)
M16: Πολιτική του σχολείου για την παροχή επαρκών πηγών μάθησης (Μετά)
M17: Πολιτική του σχολείου για την αξιολόγηση της διδασκαλίας (Μετά)
M18: Πολιτική του σχολείου για το σχολικό περιβάλλον μάθησης (Μετά)

6. Συμπεράσματα και Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Η εισήγηση αυτή ασχολείται με την ανάπτυξη και τον έλεγχο του ΔΜΕΑ καθώς μετά από μια κριτική επισκόπηση των μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που αναπτύχθηκαν το 1990, έχει αναπτυχθεί ένα μοντέλο το οποίο επιχειρεί να λάβει υπόψη το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Το ΔΜΕΑ ενσωματώνει τα αποτελέσματα των ερευνών οι οποίες αποσκοπούσαν στον έλεγχο των μοντέλων της προηγούμενης δεκαετίας και κυρίως του ολιστικού μοντέλου, καθώς και τα ευρήματα των ερευνών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Συνεπώς, παρουσιάζονται και συζητούνται οι βασικές παραδοχές του ΔΜΕΑ, καθώς και οι παράγοντες και οι διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Παρουσιάζονται, επίσης, στοιχεία που υποστηρίζουν την εγκυρότητα του ΔΜΕΑ και παρέχονται προτάσεις για περαιτέρω ανάπτυξή του.

Δεδομένου ότι ένας από τους κύριους στόχους της δημιουργίας του ΔΜΕΑ ήταν να συμβάλει στη βελτίωση της διδακτικής πράξης, έχει αναπτυχθεί μια προσέγγιση για τη σχολική βελτίωση η οποία έχει ως θεωρητικό γνώμονα το μοντέλο αυτό. Η προτεινόμενη δυναμική προσέγγιση βασίζεται στην υπόθεση ότι η υπάρχουσα γνώση στον τομέα της ΕΕΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον καθορισμό στρατηγικών και σχεδίων δράσης για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Κατ' επέκταση, περιγράφονται αναλυτικά τα κύρια χαρακτηριστικά και στάδια της προσέγγισης αυτής για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, τονίζεται ότι έχουν διεξαχθεί τέσσερις έρευνες για τη διερεύνηση της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης και ότι τα κύρια αποτελέσματά τους δείχνουν ότι η προσέγγιση αυτή μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της βελτίωσης της λειτουργίας των παραγόντων σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Στην εισήγηση αυτή, προχωρούμε πέρα από την καθιέρωση θεωρητικών μοντέλων που μπορούν να περιγράψουν τη φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στην αναζήτηση τρόπων αξιοποίησης του ΔΜΕΑ για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι περαιτέρω έρευνα για την μοντελοποίηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι απαραίτητη, υποστηρίζεται ότι πρέπει να εξεταστούν συστηματικότερα οι διαδικασίες βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι η ερευνητική ατζέντα της ΕΕΑ πρέπει να διευρυνθεί καλύπτοντας θέματα που σχετίζονται όχι μόνο με την μοντελοποίηση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, αλλά και με την ανάπτυξη μιας προσέγγισης η οποία να στηρίζεται τόσο σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based) όσο και σε θεωρητικά σχήματα (theory-driven) που έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά τους. Αυτοί οι δύο τομείς έρευνας δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ως δύο διαφορετικοί τομείς, καθώς έρευνες που αφορούν στη διαδικασία της βελτίωσης των σχολείων μπορεί να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της ΕΕΑ.

Περαιτέρω έρευνα είναι επίσης αναγκαία, ούτως ώστε να διερευνηθούν εκτός από τις βραχυπρόθεσμες επιδράσεις της δυναμικής προσέγγισης και οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις της όσον αφορά στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι ερευνητικές αυτές προσπάθειες μπορεί όχι μόνο να αποκαλύψουν την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση, αλλά και να προσδιορίσουν τις συνθήκες αποτελεσματικής εφαρμογής της για μεγάλο χρονικό διάστημα. Συνεπώς, θέματα που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα αυτής της προσέγγισης είναι απαραίτητο να συζητηθούν και να διερευνηθούν. Για παράδειγμα, θα πρέπει να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εμπλεκόμενοι φορείς και η ερευνητική/συμβουλευτική ομάδα μπορεί να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου. Δεδομένου ότι η επιτυχής εφαρμογή της δυναμικής προσέγγισης εξαρτάται από τη συνεργασία μεταξύ των φορέων του σχολείου και της ερευνητικής ομάδας, είναι σημαντικό να διαπιστωθεί αν οι εμπλεκόμενοι φορείς σε σχολεία που έχουν ασχοληθεί με τη δυναμική προσέγγιση για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα είναι πλέον σε θέση να την εφαρμόσουν με ελάχιστη ή ακόμα και χωρίς ουσιαστική βοήθεια από την ερευνητική ομάδα. Με τον προσδιορισμό των αλλαγών στον ρόλο όλων των εμπλεκομένων στο πρόγραμμα βελτίωσης του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης και της ερευνητικής ομάδας, με την πάροδο του χρόνου, θα καταδειχθεί ο δυναμικός χαρακτήρας της προτεινόμενης προσέγγισης και θα προωθηθεί, παράλληλα, η ποιότητα της εκπαίδευσης στα σχολεία.

Επιπρόσθετα, όλες οι παρεμβάσεις που είχαν γίνει μέχρι τώρα σε διάφορες χώρες, κατάφεραν να αναδείξουν την προστιθέμενη αξία της δυναμικής προσέγγισης στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (βλ. Πίνακα 2), αλλά τα σχολεία που συμμετείχαν σε αυτές δεν βρίσκονταν σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές με αποτέλεσμα να μην μπορεί να διερευνηθεί η επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στη διάσταση της ισότητας. Συνεπώς, με την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος στις τέσσερις χώρες (Κύπρο, Ελλάδα, Αγγλία και Ιρλανδία) που αναφέρεται στην εισήγηση αυτή κατέστη δυνατή η εύρεση επιδράσεων της δυναμικής προσέγγισης όχι μόνο στη διάσταση της ποιότητας, αλλά και στη διάσταση της ισότητας. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη και το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, θα πρέπει να γίνουν και άλλες έρευνες διερεύνησης της επίδρασης της δυναμικής προσέγγισης στη διάσταση της ισότητας και ιδιαίτερα διαχρονικές που να μπορούν να αποκαλύψουν κάτω από ποιες συνθήκες μπορούν σχολεία που βρίσκονται σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές να βελτιώσουν τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών τους.

Βιβλιογραφία

Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2011). The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study. *School Effectiveness and School Improvement*, *22*(3), 291-311.

Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development: Impact and Sustainability of the Effects on Improving Teacher Behavior and Student Outcomes. *Teaching and Teacher Education, 29*(1), 1-12.

Azigwe, J.B., Kyriakides, L., Panayiotou, A., & Creemers, B.P.M. (2016). The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. *International Journal of Educational Development, 51,* 51-61.

Azkiyah, S.N., Doolaard, S., Creemers, B.P.M., & Van Der Werf, M.P.C. (2014). The effects of two intervention programs on teaching quality and student achievement. *Journal of Classroom Interaction, 49*(1), 4-11.

Bierman, K., Nix, R.L., Greenberg, M.T., Blair, C., & Domitrovich, C. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in Head Start REDI program. *Development and Psychopathology, 20*(3)*,* 821-843.

Borman, G.D., Hewes, G. M., Overman, L.T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and student achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research 73*(2), 125-230.

Britzman, D.P. (1991). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach.* Albany: State University Press.

Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School systems and student achievement: schools make a difference*. New York: Praeger.

Buczynski, S., & Hansen, C.B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: uncovering connections. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 599-607.

Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: A Differentiated Model.* London: Routledge/Falmer.

Chapman, C., & Fullan, M. (2007). Collaboration and Partnership for equitable Improvement: Towards a Networked Learning System? *School Leadership and Management, 27*(3), 207-213.

Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B.P.M. (2014). Searching for stages of teacher skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *40,* 1-11.

Christoforidou, M., & Xirafidou, E. (2014). Using the dynamic model to identify stages of teacher skills in assessment. *Journal of Classroom Interaction, 49*(1), 12-25.

Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3), 347-366.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* London: Routledge.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education, 29*(3), 293-315.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010α). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(3), 263-294.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010β). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(4), 409-427.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement.* London: Routledge.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing and using theoretical models of educational effectiveness for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(1), 102-119.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality in teaching*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York: Taylor & Francis.

de Jong, R., Westerhof, K.J., & Kruiter, J.H., (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: A multilevel study in mathematics in the 1st year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*(1), 3-31.

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.

Domitrovich, C.E., Gest, S.D., Gill, S., Bierman, K.L., Welsh, J.A., & Jones, D. J. (2009). Fostering high quality teaching with an enriched curriculum and professional development: Head Start REDI. *American Educational Research Journal, 46*(2)*,* 567-597.

Donaldson, L. (2001). *The Contingency Theory of Organizations: Foundations for Organisational Science.* Thousands Oaks, CA: Sage.

Driessen, G., & Sleegers, P. (2000). Consistency of Teaching Approach and Student Achievement: An Empirical Test. *School Effectiveness and School Improvement, 11*(1), 57-79.

Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(10), 15-24.

Elliot, K., & Sammons, P. (2004). Exploring the use of effect sizes to evaluate the impact of different influences on child outcomes: Possibilities and limitations. In I. Schagen & K. Elliott (Eds.), *But what does it mean? The use of effect sizes in educational research* (pp. 6-24). Slough: National Foundation for Educational Research.

Goldstein, H. (2003) (3rd Edition). *Multilevel statistical models.* London: Edward Arnold.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving school: Performance and potential*. Buckingham: Open University Press.

Gray, J., Goldstein, H., & Jesson, D. (1996). Changes and improvements in schools' effectiveness: trends over five years. *Research Papers in Education, 11*(1), 35-51.

Gray, J., Goldstein, H., & Thomas, S. (2001). Predicting the future: the role of past performance in determining trends in institutional effectiveness at A-level. *British Educational Research Journal, 27*(4), 1-15.

Hansen, K.Y., Rosén, M., & Gustafsson, J.-E. (2011). Changes in the Multi-Level Effects of Socio-Economic Status on Reading Achievement in Sweden in 1991 and 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(2), 197-211.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές.* Αθήνα, Ελλάδα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα, Ελλάδα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Kendall, M.G., & Babington, S.B. (1939). The Problem of *m* Rankings. *The Annals of Mathematical Statistics*, *10*(3), 275-287.

Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, *16*(2), 103-152.

Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(4), 429-446.

Kyriakides, L., Anthimou, M., & Charalambous, C.Y., (2016). Searching for the Impact of Teacher Behavior on Promoting Students' Cognitive and Metacognitive Skills. *Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2016 Conference "Public Scholarship to Educate Diverse Democracies".* Washington, DC, April 8 - April 12.

Kyriakides, L., Archambault, I., & Janosz, M. (2013). Searching for stages of effective teaching: a study testing the validity of the dynamic model in Canada. *Journal of Classroom Interaction, 48*(2), 11-24.

Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers' Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, *11*(4), 501-529.

Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C.Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education, 36,* 143-152.

Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, *19*(2), 183-205.

Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education, 1*(1), 61-86.

Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2012). School policy on teaching and school learning environment: direct and indirect effects upon student outcome measures. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 18*(5), 403-424.

Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal, 36*(5), 807-830.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Charalambous, E. (2018). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness.* Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastylianou, D., Van Petegem, P., & Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(1), 83-104.

Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher Effectiveness in Physical Education. *British Educational Research Journal, 34*(6), 807-838.

Mosteller, F., & Boruch, R. (2002). *Evidence matters: Randomized trials in education research*. Washington, DC: Brookings.

Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2001). *Mplus: statistical analysis with latent variables: user's guide* (2nd Ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.

Olson, J.F., Martin, M.O., & Mullis, I.V.S. (2008). *TIMSS 2007 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G., & Bren, M. (2014). Teacher Behavior and Student Outcomes: Results of a European Study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *26,* 73-93.

Panayiotou, A., Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2016). Testing the validity of the dynamic model at school level: a European study. *School Leadership & Management, 36*(1), 1-20.

Reezigt, G.J., Guldemond, H., & Creemers, B.P.M. (1999). Empirical Validity for a Comprehensive Model on Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 10*(2), 193-216.

Reynolds, D. (2006). World Class Schools: Some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). *Educational Research and Evaluation, 12*(6), 535-560.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sammons, P. (2008). Zero tolerance of failure and New Labour approaches to school improvement in England. *Oxford Review of Education, 34*(6), 651-664.

Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.

Scheerens, J. (2014). School, teaching, and system effectiveness: some comments on three state-of-the-art reviews. *School effectiveness and school improvement*, *25*(2), 282-290.

Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Oxford: Pergamon.

Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World.* Paris: OECD.

Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base.* Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Shaw, K.M., & Replogle, E. (1996). Challenges in evaluating school-linked services – toward a more comprehensive evaluation framework. *Evaluation Review, 20*(4), 424-469.

Slavin, R. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher, 31*(7), 15-21.

Smith, D., & Hatton, N. (1992). Towards reflection in teacher education. What counts as Evidence? *A Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Deakin University, November, 1992.

Stringfield, S.C., & Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B.P.M. Creemers & G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of Educational Effectiveness* (pp. 35-69). Groningen: ICO.

Teddlie, C., & Reynolds, D., (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research.* London: Falmer Press.

Thomas, S. (2001). Dimensions of secondary school effectiveness: Comparative analyses across regions. *School Effectiveness and School Improvement, 12*(3), 285-322.

Thomas, S., Peng, W.J., & Gray, J. (2007). Modelling patterns of improvement over time: value added trends in English secondary school performance across ten cohorts. *Oxford Review of Education, 33*(3), 261-295.

Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Townsend, T. (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high- and low-achieving student groups to the same extent? A cross-country study. *Research Papers in Education, 31*(2), 183-211.

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.

Wilcoxon, F. (1945). Individual comparisons by ranking methods. *Biometrics Bulletin*, 1*(6)*, 80-83.

Yoon, K.S., Garet, M., Birman, B., & Jacobson, R. (2007). *Examining the effects of mathematics and science professional development on teachers' instructional practice: Using professional development activity log*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ

Françoise Gros[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι παιδαγωγικές καινοτομίες στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναπτύσσονται στις μέρες μας με μεγαλύτερη αυτονομία χάρη στην ελευθερία που αφήνεται στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώνουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές.

Η παρούσα εισήγηση που προέρχεται από το βιβλίο μας: «Καινοτομία και Κοινωνία: η περίπτωση του σχολείου», το οποίο δημοσιεύθηκε στα Γαλλικά και στα Αγγλικά διερευνά την άποψη ότι για την αξιολόγηση μιας καινοτομίας, οποιαδήποτε κι αν είναι η μορφή της, πρέπει να καινοτομήσουμε στην ίδια την αξιολόγηση: το ένα δεν προχωρά χωρίς το άλλο. Πιο συγκεκριμένα, στην εισήγησή μας θα παρουσιάσουμε τους νέους τρόπους μιας κατάλληλης αξιολόγησης σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής καινοτομίας. Θα βασιστούμε σε παραδείγματα από τη Γαλλία κυρίως, συσχετίζοντάς τα με επίσημες εκδηλώσεις ενίσχυσης των καινοτομιών, όπως είναι η Εθνική Ημέρα για την καινοτομία, η οποία με βάση μια διαδικασία αξιολόγησης, επιβραβεύει τις καινοτομίες.

Les innovations pédagogiques et leur évaluation

RESUME

De nos jours, les innovations pédagogiques dans les écoles au niveau primaire et secondaire, se développent avec une plus grande autonomie des écoles et la liberté laissée aux enseignants dans leurs pratiques professionnelles.

Cet exposé, issu du livre récemment publié en français et en anglais[2]*, illustrera l'idée que pour évaluer une innovation, quelle que soit sa forme, il faut innover en évaluation; l'un ne va pas sans l'autre. Cet exposé présentera les modalités nouvelles d'une évaluation pertinente par rapport aux caractéristiques mêmes de l'innovation pédagogique. Il reposera essentiellement sur des exemples et France en lien avec les manifestations officielles de valorisation des innovations telle que la Journée nationale de l'innovation qui, après une procédure d'évaluation, attribue des prix aux innovations.*

1. Προοίμιο

Η παρούσα συμβολή στο συνέδριο αυτό γίνεται προς τιμή του Καθηγητή Μιχ. Κασσωτάκη για τον οποίο τρέφω μεγάλο θαυμασμό. Εκτός του ότι μιλάει πολλές γλώσσες μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και τα γαλλικά, ο Μιχ. Κασσωτάκης είναι βαθύς γνώστης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρώπης και όχι μόνο.

Οι πορείες της ζωής μας συναντήθηκαν κατά τη εκπόνηση και τροφοδότηση του «Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου των Καινοτομιών στην Εκπαίδευση και στη Μόρφωση». Το πρόγραμμα αυτό, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), συνίστατο στη συνοπτική περιγραφή των καινοτομιών στους παραπάνω τομείς που πραγματοποιούνται στις χώρες μέλη της Ε.Ε.

Η σχετική έρευνα έλαβε χώρα σε δύο κύριες φάσεις. Στην πρώτη, επιδιώχθηκε να υπάρξει κοινή συμφωνία μεταξύ των χωρών ως προς την έννοια της καινοτομίας (ένα ζήτημα που άπτεται γενικώς της συγκριτικής προσέγγισης της εκπαίδευσης). Στη δεύτερη φάση προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα δίκτυο ερευνητών, ικανών να συνεισφέρουν στη δημιουργία μιας Ευρωπαϊ-

---

1. Η Fr. C. είναι Καθηγήτρια Πανεπιστημίου - Professeur des Universités Honoraire au Centre de Recherche sur la Formation (CRF) au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), (Paris, France). Επικοινωνία: cros.francoise@wanadoo.fr

2. Cros, F. (2017), Innovation and Society: the case of School, Editions ISTE, London, UK. https://iste-editions.fr/collections/nouveautes/products/innovation-et-societe.

κής Τράπεζας δεδομένων, ονόματι NOVA, στα αγγλικά και στα γαλλικά. Αυτή η τράπεζα περιείχε περιγραφές καινοτομιών από την προσχολική αγωγή μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση, γενική και τεχνικοεπαγγελματική, περιλαμβανομένης και της εκπαίδευσης των διδασκόντων και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού. Το βαρύ αυτό έργο πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του κ. Κασσωτάκη, ο οποίος, εκτός του ότι αντιπροσώπευε τη χώρα του, την Ελλάδα, στο πρόγραμμα, έπαιξε καθοριστικό ρόλο ιδιαίτερα στον προγραμματισμό των προτεινόμενων καινοτομιών.

Αυτό το έργο έλαβε χώρα κατά την περίοδο των ετών γύρω στο 2000, με την υποστήριξη της Ε.Ε., στο πλαίσιο του Ινστιτούτου Παιδαγωγικής Έρευνας της Γαλλίας, αλλά σταμάτησε δυστυχώς, λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων. Πολλές δημοσιεύσεις προήλθαν από τη διεθνή αυτή έρευνα, ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνεται και η συνθετική εργασία που έγινε υπό τη διεύθυνση της κας Σιροτά.

2. Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1960, το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας έλαβε υπόψη του την καινοτομία ως ένα σημαντικό στοιχείο για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με τον τρόπο που αντιλαμβανόταν την χρησιμότητά της, για να προσανατολίσει ανάλογα την πολιτική του.

Μελετήσαμε αυτές τις διαδοχικές αντιλήψεις και τις αντίστοιχες δράσεις που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο των σχολείων της Γαλλίας αναφορικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης κυρίως. Ένα από τα κεντρικά ερωτήματα που παραμένουν άλυτα και επαναλαμβάνεται συχνά είναι εκείνο της **αξιολόγησης των καινοτομιών**, η οποία έχει καθυστερήσει…

Κατά τη διάρκεια της παραπάνω περιόδου, το Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας χρηματοδότησε πολλά Πανεπιστήμια για να διεξάγουν μελέτες και έρευνες αξιολόγησης σχετικές με πολλές καινοτομίες που φαίνονταν ενδιαφέρουσες, κυρίως όσον αφορά τη μάθηση των διδασκομένων.

Ωστόσο, η πλειονότητα των αποτελεσμάτων αυτών των αξιολογήσεων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η καινοτομία δεν είχε ιδιαίτερη απήχηση στην βελτίωση της μάθησης σε σύγκριση με άλλα σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν καινοτομούσαν. Αυτά τα μη αναμενόμενα αποτελέσματα θέτουν στη Γαλλία το ερώτημα των διαδικασιών της αξιολόγησης και της ανάπτυξης των καινοτομιών. Για ποιο λόγο οι καινοτόμοι εκπαιδευτικοί επενδύουν τόση ενέργεια και κάνουν τόση προσπάθεια χωρίς να έχουν στο τέλος κανένα θετικό αποτέλεσμα όσον αφορά τη μάθηση των μαθητών; Αυτός είναι ο σκοπός της αξιολόγησης;

Αυτή η απορία μας οδήγησε στο να προσδιορίσουμε αρχικά εκείνο το οποίο αξιολογούσαν οι ερευνητές, όταν έλεγαν ότι αξιολογούν μια καινοτομία, δηλαδή το αντικείμενο στο οποίο αναφερόταν η εν λόγω αξιολόγηση. Μας παρακίνησε, ακόμη, να δούμε λεπτομερώς τους στόχους στους οποίους βάσιζαν την εκτίμησή τους για την επιτυχία ή την αποτυχία μιας καινοτομίας.

Αυτές οι παρατηρήσεις μας επιτρέπουν να σκεφτούμε ότι η αξιολόγηση μιας καινοτομίας δεν μπορεί να είναι αξιολόγηση μιας συνηθισμένης παιδαγωγικής πράξης. Το πρόβλημα το οποίο εγείρεται, επομένως, έχει σχέση με την εφαρμογή της και τις επιδράσεις της τόσο στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσο και στα εκπαιδευτικά στελέχη, και, κυρίως, στους ερευνητές στους οποίους έχει ανατεθεί η αξιολόγηση.

3. Ποιο είναι το αντικείμενο της αξιολόγησης μιας σχολικής καινοτομίας;

Το πρώτο επίπεδο στη διαχείριση μιας σχολικής καινοτομίας είναι εκείνο του καθορισμού του αντικειμένου της: **σε τι δηλαδή αναφέρεται η αξιολόγηση**; Στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, το αντικείμενο αυτό είναι συχνά περίπλοκο και δύσκολο ως προς τον προσδιορισμό του.

Τέτοια είναι και η περίπτωση της σχολικής καινοτομίας, της οποίας οι παράμετροι είναι ασαφείς και οδηγούν σε πολλαπλές αξιολογήσεις, τα αποτελέσματα των οποίων είναι συχνά διαμετρικά αντίθετα για την ίδια καινοτομία.

Εδώ και πολλά χρόνια διεξάγουμε έρευνες σχετικές με την καινοτομία στο σχολείο και συλλέξαμε περισσότερους από εξακόσιους (600) ορισμούς της καινοτομίας σε τομείς πολύ διαφορετι-

κούς. Διαπιστώσαμε ότι συχνά κάποιος από τους ορισμούς αυτούς ήταν λανθασμένος, καθώς το σημασιολογικό πεδίο του όρου καινοτομία είναι τόσο πλατύ! Σε τελική ανάλυση, ο ορισμός της καινοτομίας βρίσκεται στην κοινωνική χρήση που κάνουμε όσον αφορά τον όρο αυτό και στις σχετικές προθέσεις!

Ωστόσο, μέσω μιας γραφικής ανάλυσης αυτών των ορισμών, μπορέσαμε να εξαγάγουμε ορισμένα κοινά στοιχεία, τα οποία μας επιτρέπουν να ορίσουμε τι είναι και τι δεν είναι σχολική καινοτομία.

Από την ανάλυση αυτή προκύπτουν τέσσερις (4) σταθερές:

• **Η πρώτη είναι αυτή του καινούριου**. Αναμφισβήτητα, η ετυμολογία της λέξης καινοτομία σημαίνει "εισαγωγή κάτι καινούριου σ' ένα ήδη υπάρχον πλαίσιο". Με άλλα λόγια, χρειάζεται να ταυτοποιήσουμε το καινούριο, για να μπορέσουμε να προσδιορίσουμε την έννοια της καινοτομίας. Το πρόβλημα είναι ότι στο σχολείο το καινούριο δεν βρίσκεται πάντα εκεί που θα το τοποθετούσαμε εξ αρχής, διότι όσον αφορά τα εκπαιδευτικά θέματα, το καθετί σχεδόν έχει δοκιμαστεί ως εκπαιδευτική μέθοδος. Αρκεί να θυμηθούμε τις προτάσεις της Νέας Αγωγής ή διαφόρων παιδαγωγών, όπως της Μοντεσσόρι, του Ντεκρολύ ή του Φρενέ και του Πεσταλότσι χωρίς να ξεχάσουμε την «αμοιβαία εκπαίδευση», η οποία αντικαταστάθηκε στην Ευρώπη από την εκπαίδευση κατά ηλικιακές τάξεις.

Εν συντομία, όσον αφορά τις παιδαγωγικές σχέσεις, όλα είχαν μπει στη θέση τους. Επομένως τι είναι αυτό που κάνει την καινοτομία να εμπεριέχει το καινούριο; Πρόκειται χωρίς αμφιβολία για τη σχέση του με το πλαίσιο, η οποία δεν είναι ποτέ η ίδια. Έτσι, η συνεισφορά του «ψηφιακού» π.χ. στις διδακτικές πρακτικές είναι κάτι το καινούριο, καθώς μέχρι πρότινος το σχολείο δεν είχε ποτέ χρησιμοποιήσει με τέτοια ένταση τους υπολογιστές και το διαδίκτυο. Ωστόσο, η χρήση μιας νέας μηχανής δεν διασφαλίζει την παιδαγωγική καινοτομία, αλλά οι μετασχηματιστικές επιδράσεις της πάνω στην παιδαγωγική, οι οποίες θα χαρακτηρίσουν την καινοτομία.

Είναι, επομένως, δυνατόν ένας εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή καθημερινά χωρίς ν' αλλάξει τίποτα στη σχέση του με τη μάθηση. Μπορούμε, επίσης, να σκεφτούμε ότι η εισβολή του ψηφιακού θα προκαλέσει αναστάτωση στις τάξεις, ωστόσο δεν έχουμε καμία βεβαιότητα γι' αυτό. Το πλαίσιο είναι ένας από τους παράγοντες που αποκαλύπτουν την καινοτομία, καθώς και τις διαδικασίες της νέα παιδαγωγικής σχέσης. Ως παράδειγμα αναφέρουμε, έναν εκπαιδευτικό ο οποίος επέβαλλε σωματικές τιμωρίες στους μαθητές του. Αυτός δεν θα μπορούσε να είναι καινοτόμος, επειδή στην Αρχαιότητα τα παιδιά τα έδερναν συχνά. Αλλά όσον αφορά το πλαίσιο στο οποίο τοποθετεί την καινοτομία του αυτό μπορεί να είναι κάτι το καινούριο.

Με άλλα λόγια, **το καινούριο δεν είναι αρκετό από μόνο του, για να χαρακτηρίσει την καινοτομία, πρέπει να είναι κάτι καινούργιο σε σχέση με το πλαίσιο**.

• Η δεύτερη σταθερή **είναι εκείνη των αξιών**. Στην πραγματικότητα, όταν ρωτάμε τους καινοτόμους, όλοι απαντούν ότι θέλουν να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών τους, να την κάμουν καλύτερη. Αλλά τι σημαίνει "καλύτερη"; Για ποιόν είναι καλύτερη; Γνωρίζουν ότι η κόλαση είναι στρωμένη με καλές προθέσεις και ότι, συχνά, πολλοί θέλουν το καλό του άλλου χωρίς να το θέλει ο ίδιος; Έχει συμβεί αρκετές καινοτομίες να καταλήγουν σε παταγώδεις αποτυχίες. Αρκεί να θυμηθούμε την επιβολή της διδασκαλίας των σύγχρονων Μαθηματικών στη Γαλλία ή την εισαγωγή της Γλωσσολογίας στη διδασκαλία της Γραμματικής!

Ωστόσο, η θέληση (θα μπορούσαμε μερικές φορές να μιλήσουμε για εθελοντισμό ή για μαχητικότητα) μερικών καινοτόμων είναι ισχυρή και τυφλή. Επενδύουν χρόνο και ενέργεια και αντιλαμβάνονται την κριτική ή την αμφιβολία για την προσπάθειά τους ως επίθεση. Με άλλα λόγια, **εάν η καινοτομία μπορεί να προσδιορισθεί από τις αξίες της, μπορεί να είναι το χειρότερο ή το καλύτερο των πραγμάτων**.

• Η **τρίτη σταθερή είναι εκείνη της αλλαγής**. Η καινοτομία πρέπει να αλλάζει τα πράγματα. Η ζωή η ίδια είναι αλλαγή. Ο Ηράκλειτος και οι προσωκρατικοί φιλόσοφοι έλεγαν ότι δεν μπορούμε να μπούμε ποτέ δύο φορές στο ίδιο ποτάμι. Γερνάμε, ο κόσμος εξελίσσεται, τίποτα δεν είναι εντελώς το ίδιο, όπως πριν. Ποια είναι λοιπόν η ιδιαιτερότητα της αλλαγής που προκαλεί η καινοτομία; Πρόκειται για μία αλλαγή σκόπιμη, με προθέσεις και μελετημένη. Με άλλα λόγια**, η**

καινοτομία βασίζεται στη δέσμευση με τρόπο συνειδητό των παραγόντων της και με επιθυμίες, με ελιγμούς ακόμα και με χαρά και ευχαρίστηση.

• **Η τέταρτη σταθερή της σχολικής καινοτομίας βρίσκεται στην ανάληψη ρίσκου**. Οι καινοτόμοι ρίχνονται με ορμή στις πράξεις τους χωρίς να έχουν επεξεργαστεί μια πρόβλεψη της τάξης, έναν προγραμματισμό με στόχους ξεκάθαρα προσδιορισμένους, μια πορεία οριοθετημένη. Ρίχνονται στην καινοτομία χωρίς δίχτυ ασφάλειας, με ορμή και κίνητρο. Δεν είναι σίγουροι για την έκβασή της και ζουν μέσα στον φόβο και στο άγχος. Με άλλα λόγια, *η καινοτομία είναι μια διαδικασία αβέβαιη, της οποίας οι στόχοι δεν είναι ξεκάθαροι, και μπορεί ν' αλλάξουν στην πορεία ακόμα και να εγκαταλειφθούν εντελώς για άλλους στόχους ασαφείς, μερικές φορές ή εν δυνάμει κατανοητούς.*

Επομένως, αν και ο προσδιορισμός της καινοτομίας γίνεται σταθερός και κατανοητός, η καινοτομία ως αντικείμενο αξιολόγησης παραμένει σύνθετη.

4. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής καινοτομίας

Υπάρχουν πολλοί τύποι αξιολόγησης μιας καινοτόμας δράσης. Μπορεί να είναι π.χ. αξιολόγηση διαδικασίας, μέσων ή αποδοτικότητας. Όμως, η πιο σημαντική αξιολόγηση για τη θεσμική αποτίμηση μιας καινοτομίας παραμένει εκείνη της αποτελεσματικότητας εντός του σχολείου. Αυτό που ζητούν συνήθως οι πολιτικοί είναι να γνωρίζουν εάν οι καινοτομίες επιτρέπουν να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν θεσμικά τεθεί και, κυρίως, εκείνοι της γνωστικής μάθησης εκ μέρους των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό έχει καθορισθεί μια σειρά από στόχους, την επίτευξη των οποίων επιβεβαιώνει η αξιολόγηση, θέτοντας στους μαθητές ασκήσεις απόκτησης συγκεκριμένων μαθήσεων κυρίως μέσω των εξετάσεων. Ωστόσο η καινοτομία είναι, στην ουσία, υπερβατική, μιμούμενη την κοινωνική καινοτομία, της οποίας αποτελεί επιμέρους συστατικό. Επιδιώκει στόχους στους οποίους ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να μην ανταποκρίνεται. Επομένως, πώς μπορεί να αξιολογηθεί η καινοτομία μέσα από δοκιμασίες, οι στόχοι των οποίων είναι συχνά διαμετρικά αντίθετοι από εκείνους που επιδιώκουν οι εισηγητές των καινοτομιών;

Μία τέτοια κατάσταση εξηγεί τους λόγους για τους οποίους οι αξιολογήσεις που είχαν γίνει μέχρι σήμερα κατέληξαν σε αποτυχία. Ωστόσο, μία αποτελεσματική αξιολόγηση χρειάζεται στόχους, μεταφρασμένους σε κριτήρια και δείκτες, δηλαδή μια επιβεβαίωση του επιπέδου επίτευξης των επιδιωκόμενων γνωστικών και συμπεριφορικών αποτελεσμάτων. Φαίνεται, επομένως, ότι, όσον αφορά την καινοτομία ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια απόφαση παρόμοια με εκείνη του τετραγωνισμού του κύκλου!

Αληθεύει πάντως, πως κάποιες καινοτομίες είναι πιο κοντά στις θεσμικές απαιτήσεις και φαίνεται ότι ακολουθούν τους στόχους του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Σ' αυτήν την περίπτωση το πρόβλημα είναι διαφορετικό. Είναι πιθανό να διεξάγουμε μία αξιολόγηση παραδοσιακής αποτελεσματικότητας και να επαληθεύουμε τον βαθμό επίτευξης αυτών των στόχων. Όταν όμως η καινοτομία είναι πιο υπερβατική και επιδιώκει στόχους που ευθυγραμμίζονται προς αυτούς που έχουν τεθεί από τις επίσημες δομές, η αξιολόγηση γίνεται πιο δύσκολη.

Μία τρίτη περίπτωση μπορεί, επομένως, να εμφανιστεί, αυτή των μαχόμενων νεωτεριστών που δεν είναι ικανοποιημένοι από τη δημόσια εκπαίδευση, και επιδιώκουν στόχους πολύ διαφορετικούς από τους επίσημους. Θέλουν, ωστόσο, να επωφεληθούν από τη χρηματοδοτική και κοινωνική αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Αυτοί οι εισηγητές καινοτομιών δηλώνουν ότι επιδιώκουν στόχους που είναι αποδεκτοί από το εκπαιδευτικό ίδρυμα, γνωρίζοντας ή έχοντας ελάχιστα συνειδητοποιήσει ότι οι στόχοι που θα επιτευχθούν είναι άλλοι.

Ένα παράδειγμα θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε αυτή τη διαδικασία: στο πρώτο έτος του γυμνασίου μία ομάδα εκπαιδευτικών έθεσε σε εφαρμογή ένα εργαστήριο ανάγνωσης, με στόχο τη βελτιστοποίηση της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών που δυσκολεύονταν να διαβάζουν σιωπηλά. Μία πρώτη δοκιμασία αξιολόγησης του επιπέδου ανάγνωσης πραγματοποιήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη και τη στήριξη του συγκεκριμένου ιδρύματος. Επιστρατεύθηκε το Κέντρο Τεκμηρίωσης του ιδρύματος και οι μαθητές ήρθαν να διαλέξουν βιβλία με παραμύθια, για να τα

διαβάσουν σπίτι τους. Αφού διάβασαν τα παραμύθια, οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν από τους μαθητές να αφηγηθούν την αντίστοιχη ιστορία στους συμμαθητές τους, οι οποίοι ήταν χωρισμένοι σε ομάδες. Αυτή η καινοτομία διήρκεσε μια σχολική χρονιά. Στο τέλος αυτής της χρονιάς διεξήχθη μια δοκιμασία ανάγνωσης και έδωσε απογοητευτικά αποτελέσματα. Οι μαθητές δεν βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση. Αλλά αυτό που είναι πιο ενδιαφέρον είναι το εξής: Οι συγκεκριμένοι μαθητές απέκτησαν δεξιότητα στην προφορική έκφραση απέναντι σε κοινό, την οποία αγνοούσαν. Έγιναν πιο άνετοι και απέκτησαν περισσότερο εκφραστική και επικοινωνιακή γλώσσα του σώματος. Με άλλα λόγια, ο στόχος που επιτεύχθηκε δεν ήταν ο δηλωμένος από το Υπουργείο, αλλά ένας νέος. Αυτό μας οδηγεί στο να σκεφτούμε ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής καινοτομίας απαιτεί διαδικασία πολύ διαφορετική σε σχέση με αυτήν που εφαρμοζόταν μέχρι σήμερα.

Εξάλλου, το γαλλικό Υπουργείο δεν έσφαλε, όταν χρειάστηκε να επιλέξει καινοτομίες τις οποίες έπρεπε να υποστηρίξει [3]. Αναγνώρισε ότι θα μπορούσε να πλαισιώσει τις καινοτομίες με συνηθισμένες αξιολογήσεις και ότι θα χρειαζόταν να ασχοληθεί με τις καινοτομίες, στηριζόμενο περισσότερο στο καινούργιο αυτού που επιτελούν και να τις υποστηρίξει κυρίως προς αυτή την κατεύθυνση. Στον παρακάτω πίνακα που προέρχεται από την Υπουργική Διεύθυνση της Έρευνας-Ανάπτυξης στην Καινοτομία και τον Πειραματισμό (DRIE), εντοπίζουμε τους δείκτες οι οποίοι, ελλείψει ικανότητας αξιολόγησης, επιτρέπουν να εντοπίζουμε και να υποστηρίζουμε καινοτομίες σύμφωνα με τον προσανατολισμό της υπουργικής πολιτικής.

Αυτός ο πίνακας παρουσιάζει κάθετα μια διαβάθμιση του επιπέδου συνειδητοποίησης του κοινού των μαθητών και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών ως προς ορισμένη καινοτομία, ενώ οριζόντια εμφανίζονται οι πιθανοί δείκτες αξιολόγησής της, όπως η "θετική θεώρηση του μαθητή" ή "συλλογική δεξιότητα", "η διανομή ρόλων και ευθυνών". Η τελευταία στήλη δείχνει την πρόοδο της καινοτομίας εντός της σχολικής μονάδας.

						Δυναμική
	Θετική θεώρηση του μαθητή	Σημαντική βελτίωση των γνώσεων των μαθητών	Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Αλλαγή στην οργάνωση της δουλειάς	Συλλογική δεξιότητα, διανομή ρόλων και ευθυνών	Επίπεδο ανάπτυξης
1ος βαθμός	Η πράξη αναφέρεται λίγο στην επαγγελματική ηθική	Δεν αξιολογείται προς το παρόν	Λίγα γραπτά ή επικοινωνία της ίδιας της πράξης	Η πράξη βρίσκεται στο πλαίσιο της τάξης	Η πράξη βρίσκεται υπό την ευθύνη ενός εκπαιδευτικού	Αναδυόμενη πρακτική
2ος βαθμός	Η πράξη αφορά δυνητικά όλους τους μαθητές	Πρόοδος εντοπίζεται στην εφαρμογή	Η πράξη είναι ορατή: η ομάδα επικοινωνεί όσον αφορά την ανάλυση της δραστηριότητάς της	Κάποιες ρυθμίσεις ακριβείς ωραρίων	Μία ομάδα δημιουργείται πάνω σε μία διαρκή δράση	Καινοτόμος μηχανισμός

3. Στη Γαλλία έχουμε μια δομή στήριξης της καινοτομίας, η οποία ξεκινά από το κεντρικό επίπεδο και φτάνει μέχρι το περιφερειακό. Αυτό το τελευταίο επίπεδο, το οποίο ονομάζεται CARDIE (Ακαδημαϊκό Κύτταρο της Έρευνας - Ανάπτυξης και Πειραματισμού) όπου, υπό την αιγίδα του Πρύτανη, ένας υπεύθυνος και οι αναπληρωτές συχνά επιτηρητές ή παιδαγωγικοί σύμβουλοι συνεδριάζουν.

						Δυναμική
3ος βαθμός	Η πράξη επικεντρώνεται κυρίως στους μαθητές	Η πρόοδος είναι εμφανής για την πλειοψηφία των μαθητών	Ένας μηχανισμός ανάλυσης τίθεται σε εφαρμογή: παρατήρηση από κοινού, ομάδα ανάλυσης ή εξωτερική συνοδεία (CARDIE)	Το πρόγραμμα έχει τροποποιηθεί για να επιτραπεί μία δράση μεγαλύτερης εμβέλειας. οι ομαδοποιήσεις των μαθητών ποικίλουν	Υπάρχει ένας συντονιστής ή προϊστάμενος του πλάνου (project). Μία ρυθμιστική αρχή τίθεται σε εφαρμογή	Μαθησιακή οργάνωση
4ος βαθμός	Η πράξη ενσωματώνει επίσημες σχολικές και ανεπίσημες διαστάσεις. Λαμβάνει υπόψη, παραδείγματος χάρη το συναίσθημα της ευζωΐας (bien être)	Όλοι οι μαθητές έχουν προοδεύσει	Το προσωπικό γίνεται πηγή για την από κοινού μόρφωση στο εσωτερικό. Μια ομάδα ρύθμισης τίθεται σε εφαρμογή, η ομάδα αποτελεί πηγή για τις υπόλοιπες ομάδες	Ενότητες σε αόριστο χρόνο, μη σχολικές εμφανίζονται. Η ομάδα μεγαλώνει	Η πράξη συντονίζεται με τη διαχείριση, εντάσσεται στο πλάνο του ιδρύματος	Ίδρυμα καινοτόμο
5ος βαθμός	Η πράξη μετρά ρητά μια σφαιρική πράξη των μαθητών (ιδιότητα μέλους, ευζωΐα) και χτίζει την αξιολόγηση μαζί τους	Όλοι οι μαθητές έχουν προοδεύσει. Ορατά αποτελέσματα τόσο στις εξετάσεις όσο και στην ένταξη	Το προσωπικό συμμετέχει σε επαγγελματικά δίκτυα, το ίδρυμα γίνεται εκπαιδευτής και εγγράφεται στο δίκτυο των σχολείων μόρφωσης των εκπαιδευτικών	Η πράξη απαιτεί ειδικές δεξιότητες και μερικές φορές διαμορφωμένες, λαμβάνοντας υπόψη την οργάνωσης της δουλειάς	Η πράξη βρίσκεται στην καρδιά του ιδρύματος, η δυναμική της εμπλέκει ένα μεγάλο μέρος της ομάδας με συνεργάτες	Μορφωτικό ίδρυμα ή πειραματικές δομές

Ο πίνακας δείχνει πόσο οι δείκτες είναι ετερογενείς και βασίζονται περισσότερο σε εντυπώσεις παρά σε πραγματικότητες.

5. Για να αξιολογήσουμε μια καινοτομία, χρειάζεται να καινοτομήσουμε στην αξιολόγηση[4]

Θα έλεγε, επομένως, κάποιος ότι είναι αδύνατο να αξιολογήσουμε μια καινοτομία από την άποψη της αποτελεσματικότητάς της; Η δική μας άποψη είναι ότι μπορούμε να την αξιολογήσουμε, αλλά υπό αρκετές προϋποθέσεις, όπως είναι π.χ. η μόρφωση των καινοτόμων εκπαιδευ-

4. Αναφέρουμε εδώ μερικές ιδέες που αναπτύχθηκαν στο έργο CROS, F., (2004), Η σχολική καινοτομία απέναντι στο ρίσκο της αξιολόγησης, L' Harmattan, Παρίσι.

τικών στην πολλαπλή αξιολόγηση, η εφαρμογή της εκ των υστέρων αξιολόγησης μιας δράσης και τέλος, η δημιουργία νέων εργαλείων αξιολόγησης, τα οποία προεικονίζουν το σχολείο του μέλλοντος.

Στην πραγματικότητα, τους νεωτεριστές που θέτουν σε εφαρμογή την καινοτομία τους δεν τους απασχολεί καθόλου η αξιολόγησή της αρχικά και ακόμα λιγότερο η αποτελεσματικότητά της. Αυτό που τους απασχολεί είναι η επιτυχία της και η εφαρμογή της σ' ένα περιβάλλον μερικές φορές εχθρικό, καθώς και η επιβίωσή της. Πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν τον απολογισμό ή να εκτιμήσουν τον αντίκτυπο της καινοτομίας τους αργότερα. Δεν έχουν άδικο, αφού η επιτυχία μιας καινοτομίας δεν σχετίζεται με την αξιολόγησή της αλλά με τη στέρεη και διαρκή εφαρμογή της. Επιτρέπεται να μην σκέπτονται στην εκκίνηση μιας παιδαγωγικής πράξης την αξιολόγηση της, άλλα δεν επιτρέπεται να μην γνωρίζουν τους μηχανισμούς αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας κάθε κοινωνικής δράσης.

Η μη εξοικείωση των καινοτόμων με τις διαδικασίες αξιολόγησης κάθε κοινωνικής δράσης τους θέτει σε αμήχανη θέση, όταν πρόκειται να διεξάγουν μια αξιολόγηση της καινοτομίας τους. Ταυτίζουν επίσης την αξιολόγηση με τεστ χαρτιού-μολυβιού, τα μόνα εργαλεία τα οποία γνωρίζουν, καθώς τα έχουν οι ίδιοι ζήσει και μερικές φορές χρησιμοποιήσει. Είναι, κατά κάποιον τρόπο, εχθρικοί στην αξιολόγηση, επειδή την παρομοιάζουν μ' αυτό που γνωρίζουν. Ωστόσο, ακόμα και στον τομέα της αποτελεσματικότητας υπάρχει πλήθος νέων εργαλείων και διαδικασιών αξιολόγησης συμπεριφορών, συναισθηματικής και κοινωνικής φύσης. Αλλά αυτά τα αγνοούν, διότι η συχνή αναπαράσταση των καινοτόμων ως προς την αξιολόγησή τους είναι εκείνη της αξιολόγησης-ελέγχου, που συνεπάγεται κυρώσεις και αποτελεί ουσιαστικά όργανο της θεσμικής εξουσίας. Ένα αμυντικό όπλο απέναντι στους αντιπάλους της καινοτομίας βρίσκεται σ' αυτή την αντίληψη για την αξιολόγηση.

Στην πραγματικότητα, κάθε αξιολόγηση αποτελεί εξ ορισμού κρίση αξιών και πρέπει να θυμόμαστε ότι η καινοτομία είναι γεμάτη αξίες. Εκεί ακριβώς είναι το σημείο, όπου η αξιολόγηση θα έβρισκε τη δύναμή της, μέσα στις αξίες της. Χρειάζεται, επίσης, να έχουμε διαθέσιμες διαδικασίες αξιολόγησης αυτών των νέων αξιών, τις οποίες οι συνηθισμένες δράσεις τις έχουν ελάχιστα λάβει υπόψη.

Μια δεύτερη προϋπόθεση για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής καινοτομίας είναι η πραγματοποίησή της μετά την εφαρμογή της, τη στιγμή δηλαδή που τα πράγματα αποκαθίστανται και οι καινοτόμοι ηρεμούν. Μπορούν, επομένως, να μετρήσουν τον αντίκτυπο της καινοτομίας και των επιδράσεών της. Η παρατήρηση των απροσδόκητων συνεπειών της καινοτομίας μέσα στην αβεβαιότητα και στη δημιουργικότητα,τους επιτρέπει να προσδιορίσουν στόχους που επιτεύχθηκαν, οι οποίοι δεν ήταν εγγεγραμμένοι από την αρχή στην καινοτομία. Αρκεί επομένως να συλλέξουμε τις πράξεις και να εξάγουμε εκείνες οι οποίες επέτρεψαν την επίτευξη του τελικού στόχου. Μια συγκριτική αξιολόγηση ανάμεσα στις πειραματικές ομάδες (τυχαιοποίηση) και τις ομάδες ελέγχου (τις λοιπές ομάδες του ιδρύματος) θα επιτρέψει να δείξουμε αυτές τις διαφορές και να καταλήξουμε σε ένα συμπέρασμα αποτελεσματικότητας της καινοτομίας.

Ένας τρίτος όρος, όχι λιγότερο σημαντικός, βρίσκεται στην εντολή να καινοτομούμε μέσα στην αξιολόγηση της καινοτομίας. Στην πραγματικότητα, τα συνήθη όργανα αξιολόγησης δεν ικανοποιούν πλέον, αφού η καινοτομία ξεπερνά τις συνήθεις ρουτίνες και δεν μπορεί, επομένως, να αξιολογηθεί με τον συνηθισμένο τρόπο. Πρόκειται για μια καινοτομία δευτέρου βαθμού, δηλαδή για καινοτομία πάνω σε καινοτομία. Η φαντασία και η δημιουργικότητα επιστρατεύονται για την ανάπτυξη σχετικών αυθεντικών οργάνων, τα οποία μέχρι πρότινος ήταν ανύπαρκτα. Οι επιδιωκόμενοι στόχοι στις σύγχρονες καινοτομίες φαίνεται να ανταποκρίνονται στους αναδυόμενους στόχους μιας επερχόμενης κοινωνίας. Παραδείγματος χάρη, οι καινοτομίες που βασίζονται στην ψηφιακή τεχνολογία μας οδηγούν στο να σκεφτούμε την καινοτομία με την έννοια της ψηφιακής Ανθρωπότητας, αποκαλούμενη μερικές φορές ψηφιακή Υπηκοότητα. Σ' αυτήν την περίπτωση δεν πρόκειται πλέον για την αξιολόγηση της ικανότητας των μαθητών στην χρήση της ταμπλέτας, αλλά για τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι οι παγκοσμιοποιημένες κοινωνικές σχέσεις μεταμορφώνουν τον κόσμο και τις κοινωνίες σε μία σχέση με το «όλον», σεβασμού, κα-

τανόησης και δημοκρατίας. Πώς, επομένως, θα αξιολογήσουμε αυτήν την τελευταία διάσταση; Αναμένουμε τις προτάσεις των καινοτόμων.

Εν κατακλείδι, η αξιολόγηση της καινοτομίας στη Γαλλία, από την άποψη της αποτελεσματικότητας, είναι απαραίτητη. Χωρίς αυτήν, αποτελεί ανοικτή πύλη σε κάθε καινοτομία, είτε είναι καλή είτε όχι, χωρίς κανένα πλαίσιο αναφοράς της εγγύησής της.

Το πρόβλημα είναι ότι η καινοτομία ως υπέρβαση στόχων, που ορίζονται επίσημα, δεν μπορεί να αξιολογηθεί σύμφωνα με προκαθορισμένους κανόνες χωρίς να περιπέσει στην άρνηση της ιδιορρυθμίας της και της ανοικτής διάστασης της δημιουργικότητας και της τόλμης. Στην παρούσα εισήγηση προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται η αξιολόγηση της καινοτομίας. Εξετάσαμε κατόπιν τους λόγους της συχνής αποτυχίας της αξιολόγησης των καινοτομιών προκειμένου να διαμορφώσουμε μια πρόταση κατάλληλη για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Από την καταλληλότητά της θα εξαρτηθεί το μέλλον των καινοτομιών.

Η «ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ» ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΕΥΜΕΝΗΣ ΑΡΙΣΤΕΙΑΣ

Αναστασία Γκότοβου & Αθανάσιος Γκότοβος[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από το Δημοτικό Σχολείο μέχρι και τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα οι επιδόσεις των μαθητών και των φοιτητών αξιολογούνται. Σε όλες τις περιπτώσεις αξιολόγησης οι κλίμακες που χρησιμοποιούνται διαχρονικά επιτρέπουν την κατάταξη των αξιολογούμενων σε περισσότερες ιεραρχικές, ως προς την επίδοση, θέσεις. Η κατανομή των συχνοτήτων των αξιολογούμενων στις θέσεις κατάταξης της κλίμακας εμφανίζει διαφοροποιήσεις μέσα στο χρόνο, αλλά και οριζόντιες διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε σχολικές μονάδες. Οι μετατοπίσεις αυτές ακολουθούν μια ανοδική πορεία, με αποτέλεσμα την αύξηση της συχνότητας των αξιολογούμενων στις υψηλές θέσεις κατάταξης και τη μείωση στις αντίστοιχες χαμηλές. Με βάση δεδομένα πρόσφατης εμπειρικής έρευνας από την ελληνική εκπαίδευση επιχειρείται κατ' αρχήν η αποτύπωση του φαινομένου της υπεραντιπροσώπευσης των «αρίστων» στις θέσεις κατάταξης και στη συνέχεια η ερμηνεία του. Διατυπώνονται, τέλος, προτάσεις και σκέψεις για την καθιέρωση πρακτικών αξιολόγησης οι οποίες απεικονίζουν με πιο έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο το βαθμό ανταπόκρισης του μαθητή στις μαθησιακές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού θεσμού.

Λέξεις-κλειδιά: *πληθωρισμός βαθμών, αξιολόγηση, επιδόσεις, αριστεία, εγκυρότητα*

SUMMARY

Educational institutions evaluate student achievement through all levels of education, from elementary school up to postgraduate university programs. In most cases the scales used for this evaluation allow the ranking of the students and their placement in a hierarchical position. The distribution of the ranking is not static but shows a dynamic structure across time and is also dependent on the school unit the students come from. In some educational systems student grades follow during the last thirty years an upward trend resulting to high frequencies of excellent students and low frequencies of underachievers. Based on data from a middle size Greek university this study attempts to describe and explain the case of the high frequency of excellent students in Greek universities in the last decade. Finally recommendations are proposed for the necessity of academic evaluation practices which depict in a valid and reliable way the degree of the students' response to the demands of the institution.

Keywords: grade inflation, evaluation, achievement, excellence, validity

1. Εισαγωγή

Η δημόσια συζήτηση για το φαινόμενο της ανοδικής πορείας του δείκτη των επιδόσεων των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην ιδιωτική εκπαίδευση), αλλά και των φοιτητών στα πανεπιστήμια και γενικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν αποτελεί ελληνική ιδιαιτερότητα, παρότι η ένταση και η έκταση του φαινομένου ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε ορισμένα πανεπιστημιακά Τμήματα ενδεχομένως να είναι γνωρίσματα της ελληνικής περίπτωσης[2].

Στις ΗΠΑ ο δημόσιος διάλογος, εστιασμένος στη φράση "grade inflation", αρχίζει ήδη από τη δεκαετία του '60[3]. Η συζήτηση αφορά κυρίως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, και μάλιστα όχι μόνο

---

1. Η Α. Γκότοβου είναι εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ο Α. Γκότοβος είναι Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Επικοινωνία: agotovos@otenet.gr

2. Βλ. Δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις συνιστούν σαφείς δείκτες για το ότι η κατανομή των βαθμών στο Λύκειο και στους μεταπτυχιακούς τίτλους που χορηγούνται από τα ελληνικά πανεπιστήμια δεν μπορεί να ερμηνευτεί με βάση την υπόθεση ότι οι βαθμοί αντανακλούν απλά μια γενική βελτίωση του επιπέδου των γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών ή φοιτητών: η μεγάλη διαφορά του βαθμού απολυτηρίου Λυκείου και του βαθμού που επιτυγχάνουν οι υποψήφιοι στις πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής στα ΑΕΙ, αλλά και η υψηλή συχνότητα του βαθμού «άριστα» στον τίτλο του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης που χορηγούν πανεπιστημιακά Τμήματα.

3. Βλ. Johnson 2003, Hunt 2008, Simmons 2015.

περιφερειακά και χωρίς διεθνές προφίλ κολλέγια, αλλά και πανεπιστήμια με κύρος και διεθνή φήμη, όπως λ. χ. το Harvard[4], όπου το «άριστα» εμφανίζεται με πολύ υψηλή συχνότητα στον τίτλο των αποφοίτων του[5]. Ως «πληθωρισμός βαθμών» ορίζεται συνήθως η ανοδική πορεία στους βαθμούς των μαθητών ή φοιτητών μέσα σε μια ορισμένη χρονική περίοδο, χωρίς αντίστοιχη βελτίωση των πραγματικών επιδόσεων των εξεταζομένων[6]. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό υφίσταται αναντιστοιχία μεταξύ των πραγματικών γνώσεων και ικανοτήτων των εξεταζομένων και εκείνων που καταχρηστικά πιστοποιεί ο βαθμός. Ωστόσο, πέρα από την κριτική για το ίδιο το φαινόμενο του «πληθωρισμού» των βαθμών[7], υπάρχει και η κριτική για τον τρόπο που ανιχνεύεται το εν λόγω φαινόμενο και για τον τρόπο με τον οποίο αυτό παρουσιάζεται στη δημόσια συζήτηση[8].

Στη Γερμανία την τελευταία δεκαετία πλήθος άρθρων σε εφημερίδες αλλά και στον ηλεκτρονικό τύπο θίγουν με κριτικό τρόπο το φαινόμενο της ανόδου του μέσου όρου του βαθμού στο απολυτήριο του Γυμνασίου[9]. Την ίδια περίοδο τη δημοσιότητα τη Γερμανία απασχολεί και το ζήτημα του «πληθωρισμού» του βαθμού πτυχίου σε ορισμένες Σχολές και Τμήματα[10]. Στα γερμανικά πανεπιστήμια το έτος 2000 ποσοστό γύρω στο 70% των φοιτητών αποφοιτούσε με έναν από τους δύο υψηλότερους βαθμούς στην τετράβαθμη βαθμολογική κλίμακα[11], ενώ μέσα σε μια δεκαετία το ποσοστό αυτό σκαρφάλωσε στο 80%. Εξαιρέσεις στην ανοδική τάση αποτελούν η Νομική και η Ιατρική Σχολή όπου η μεγάλη μάζα των φοιτητών αποφοιτά με βαθμό πτυχίου «καλώς»[12]. Το ζήτημα αυτό δεν απασχόλησε μόνο τον δημόσιο διάλογο σε επίπεδο δημοσιογραφικό, αλλά και την επιστημονική κοινότητα της χώρας[13].

Στη Δανία –τη χώρα-πρότυπο στο οποίο ορισμένοι Έλληνες πολιτικοί που διετέλεσαν και υπουργοί Παιδείας ευελπιστούσαν ότι θα μετασχηματιστεί η Ελλάδα με αφορμή την οικονομική κρίση– μετά την κατάργηση της παραδοσιακής κλίμακας των δεκατριών σημείων και την εισαγωγή από το σχολικό έτος 2006/07 της επτάβαθμης βαθμολογικής κλίμακας τόσο για τα σχολεία, όσο και για τα πανεπιστήμια[14], παρατηρήθηκαν υψηλά ποσοστά «αρίστων» μαθητών στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή μαθητές που είχαν τον υψηλότερο βαθμό (12) στην νέα κλίμακα. Το ποσοστό αυτό το 2010 ήταν 10% ενώ πέντε χρόνια αργότερα για την ίδια κατηγορία μαθητών το ποσοστό ανήλθε στο 12,5%. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα ΑΕΙ το 2015 ήταν ήδη 16%, αρκετά υψηλό για να οδηγήσει ειδικούς στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

---

4. Βλ. https://www.quora.com/Why-is-there-grade-inflation-at-some-universities-in-the-United-States

5. Βλ. Johnson 2003:3.

6. Βλ. Kohn 2008.

7. Βλ. https://www.smh.com.au/opinion/grade-inflation-in-american-universities-harms-everyone-lets-stick-with-our-tougher-system-20171012-gyz9fb.html, https://www.insidehighered.com/news/2016/03/29/survey-finds-grade-inflation-continues-rise-four-year-colleges-not-community-college, https://www.businessinsider.com/grade-inflation-us-high-schools-2017-7.

8. Kohn 2008.

9. Το Gymnasium αντιστοιχεί ως ένα βαθμό στο ελληνικό Γενικό Λύκειο, αν και με αρκετές διαφοροποιήσεις τόσο ως προς τη διάρκεια σπουδών και τις προνομίες του απολυτηρίου (Abitur), όσο και ως προς την προσβασιμότητα των μαθητών σε αυτό από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

10. Βλ. ενδεικτικά https://sciencefiles.org/2017/03/08/noteninflation-in-deutschland-werden-hochschulabschluesse-verschenkt/, https://www.sueddeutsche.de/news/bildung/hochschulen-forscher-warnen-deutsche-unis-vor-noteninflation-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-170419-99-119683, https://www.tagesspiegel.de/wissen/noteninflation-immer-bessere-abiturnoten-beeinflussen-notengebung-an-unis/19319284.html, http://www.spiegel.de/spiegel/unispiegel/noteninflation-an-hochschulen-ueberflieger-a-1150166.html, http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hoch-schule/bildungsforschung-woher-kommt-die-noteninflation-15695174.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0, https://www.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/6527-17.pdf, https://causa.tagesspiegel.de/gesellschaft/sollten-schulnoten-abgeschafft-werden/schulnoten-sagen-nichts-ueber-die-intelligenz-der-schueler-aus.html, https://www.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/6887-17.pdf.

11. Για τα ελληνικά δεδομένα αυτό ισοδυναμεί με το ποσοστό των αποφοίτων με βαθμό πτυχίου «λίαν καλώς» και «άριστα».

12. Βλ. http://www.spiegel.de/karriere/jura-absolventen-sklaven-der-noten-a-753598.html.

13. Βλ. Tsarouha 2001, 2017, Müller-Benedict/Grözinger 2017.

14. Βλ. http://cphpost.dk/news/government-to-evaluate-claims-of-inflation-in-school-exam-marks.html

να εκφράσουν δημόσια τις ανησυχίες τους για την πορεία του «πληθωρισμού» των βαθμών και για τις επιπτώσεις του φαινομένου στη μάθηση και την επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων[15].

Παρότι εδώ αναφέρονται ενδεικτικά τρεις χώρες με διαφορετικά και άρτια οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, η συζήτηση για τον «πληθωρισμό των βαθμών» αφορά πολύ περισσότερες και στην ουσία έχει «παγκοσμιοποιηθεί»[16]. Εκ πρώτης όψεως η ανοδική πορεία του δείκτη που αποτυπώνει τις επιδόσεις των μαθητών ή των φοιτητών δεν είναι κατ' ανάγκην ανησυχητικό φαινόμενο, καθώς η άνοδος αυτού του δείκτη, αν όλα τα υπόλοιπα λειτουργούν συστημικά – δηλαδή με βάση τις προδιαγραφές του συστήματος αξιολόγησης – μπορεί να σημαίνει βελτίωση της ποιότητας της επιτευχθείσας μάθησης την οποία υποτίθεται ότι ο εν λόγω δείκτης αντανακλά. Θεωρητικά η άνοδος του δείκτη αυτού μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες που συμπυκνώνονται στα παρακάτω «σενάρια»:

Σύμφωνα με το πρώτο, οι γνώσεις και οι ικανότητες των μαθητών ή φοιτητών που αποτελούν το αντικείμενο μέτρησης στη διαδικασία της αξιολόγησης παραμένουν οι ίδιες, αλλά οι απαιτήσεις των θεσμών απέναντι στους παιδαγωγούμενους (μαθητές ή φοιτητές) έχουν μεταβληθεί προς το ηπιότερο.

Σύμφωνα με το δεύτερο σενάριο οι γνώσεις και οι ικανότητες των παιδαγωγούμενων έχουν αναβαθμιστεί για κάποιους λόγους, χωρίς όμως να έχουν διαφοροποιηθεί οι απαιτήσεις του θεσμού (σχολείο ή πανεπιστήμιο) και ο τρόπος εκτίμησης του μαθησιακού αποτελέσματος.

Σύμφωνα με το τρίτο σενάριο ούτε οι γνώσεις και οι ικανότητες των παιδαγωγούμενων έχουν βελτιωθεί, ούτε πάλι οι απαιτήσεις των θεσμών έχουν αλλάξει, αλλά για κάποιους λόγους έχουν γίνει πιο ελαστικές οι μετρήσεις των μαθητικών επιδόσεων.

Σύμφωνα με το τέταρτο σενάριο οι αξιολογούμενες γνώσεις και ικανότητες των μαθητών έχουν υποβαθμιστεί, οι απαιτήσεις των θεσμών έχουν μειωθεί, αλλά οι βαθμολογικές πρακτικές των αξιολογητών (εκπαιδευτικών) έχει γίνει ιδιαίτερα ήπιες και ως εκ τούτου μη έγκυρες[17].

Η διαπίστωση της ανοδικής πορείας των επιδόσεων των μαθητών ή φοιτητών, επομένως, δεν μπορεί από μόνη της να ερμηνεύσει το φαινόμενο του «πληθωρισμού» των βαθμών, ούτε καν να ονομάσει χωρίς άλλα τεκμήρια την πορεία αυτή «πληθωρισμό». Ωστόσο στην περίπτωση που η ανοδική τροχιά των επιδόσεων των μαθητών ή φοιτητών συνιστά δείκτη χάσματος μεταξύ του επιπέδου γνώσεων και ικανοτήτων που δείχνει η μέτρηση και του πραγματικού επιπέδου αυτών των γνώσεων και των ικανοτήτων, δημιουργούνται για την εκπαίδευση σημαντικά ζητήματα. Το πρώτο σχετίζεται με την ποιότητα της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και συναφώς του εκπαιδευτικού αποτελέσματος στην εκπαίδευση: αν οι βαθμοί δεν είναι έγκυροι και αξιόπιστοι δείκτες γνώσεων και ικανοτήτων των παιδαγωγούμενων, τότε πώς μπορούμε να συμπεράνουμε για την καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού;

Το δεύτερο σχετίζεται με τη διαδικασία πρόσβασης των αποφοίτων στην αγορά εργασίας, δηλαδή με την απορρόφηση των πτυχιούχων στον επαγγελματικό χώρο. Αν ο βαθμός πτυχίου πιστοποιεί με εσφαλμένο τρόπο γνώσεις και ικανότητες που δεν υπάρχουν, τότε ο εργοδότης δεν μπορεί να έχει καμία εγγύηση για την ύπαρξη των προσόντων αυτών και επομένως η επιλογή του προσώπου που επιθυμεί να ενταχθεί επαγγελματικά πάσχει τόσο από πλευράς λειτουργικότητας, όσο και από πλευράς δικαιοσύνης με δεδομένη την ισχύ της αρχής της αξιοκρατίας. Ιδιαίτερα εκεί που υπάρχει ισχυρός ανταγωνισμός προσοντούχων που αναζητούν στον ίδιο τομέα θέση εργασίας, ο εργοδότης βρίσκεται μπροστά στο φαινόμενο μιας εξομοιωμένης ως προς τα προσόντα ζήτησης, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να πάρει αποφάσεις για την επιλογή, χωρίς να ανατρέξει σε άλλα, ξένα προς την καταλληλότητα, κριτήρια (π.χ. πελατειακή λογική).

---

15. Βλ. http://cphpost.dk/news/government-to-evaluate-claims-of-inflation-in-school-exam-marks.html, http://cphpost.dk/news/massive-inflation-in-student-grades-worries-industry-body.html

16. Βλ. ενδεικτικά http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180523095429859, https://repository.asu.edu/attachments/150792/content/Simmons_asu_0010E_15060.pdf.

17. Ως παράγοντες που επηρεάζουν τις βαθμολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφέρονται (α) ο ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας ο οποίος μεταφέρεται στο σχολείο ως πίεση του μαθητή ή του οικογενειακού του περιβάλλοντος για υψηλότερο βαθμό, (β) η εισαγωγή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μαθητές.

Το τρίτο σχετίζεται με την αποδυνάμωση του κινήτρου για προσπάθεια και μάθηση εκ μέρους των επιμελών μαθητών, όταν οι τελευταίοι ενώ καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια και αποκτούν ποιοτικά αναβαθμισμένες γνώσεις και ικανότητες, παρατηρούν ότι εξισώνονται βαθμολογικά με εκείνους που δεν έχουν καταβάλει παρόμοια προσπάθεια ούτε έχουν αποκτήσει την ίδια μάθηση.

Μεθοδολογικές παρατηρήσεις

Το κεντρικό ερώτημα της παρούσας έρευνας ήταν αν στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται την τελευταία περίοδο, και συγκεκριμένα από το 2004/05 μέχρι το 2016/17, ανοδική τάση στους δείκτες επιδόσεων των αποφοίτων Τμημάτων τόσο θεωρητικών, όσο και πρακτικών επιστημών και αν η τάση αυτή είναι περισσότερο εμφανής σε συγκεκριμένα Τμήματα σε σύγκριση με άλλα. Για το σκοπό αυτό επελέγη ένα μεσαίο ελληνικό πανεπιστήμιο, και συγκεκριμένα το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στο οποίο εκπροσωπούνται σε ικανοποιητική έκταση τόσο οι ανθρωπιστικές, όσο και οι θετικές επιστήμες. Λόγω του μεγέθους του, αλλά και λόγω της ικανοποιητικής εκπροσώπησης και των δύο τύπων επιστημών με αντίστοιχα Τμήματα, το ίδρυμα αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως τυπική περίπτωση ελληνικού ΑΕΙ.

Σε ένα δεύτερο βήμα αναζητήθηκαν οι βαθμοί πτυχίου των αποφοίτων δεκατεσσάρων Τμημάτων που έλαβαν το πτυχίο τους κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2004/05 έως 2016/17[18]. Η κατανομή των 22.587 πτυχιούχων της παραπάνω περιόδου που αποτελεί το δείγμα μας – στην περίπτωση αυτή πρόκειται για ολική δειγματοληψία εστιασμένη σε έναν τυπικό εκπρόσωπο (ίδρυμα) πανεπιστημιακής εκπαίδευσης – απεικονίζεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 1: *Πτυχιούχοι ανά ακαδημαϊκό έτος και Τμήμα αποφοίτησης*

	έτος αποφοίτησης													**Σύνολο**
Τμήμα	**2004-2005**	**2005-2006**	**2006-2007**	**2007-2008**	**2008-2009**	**2009-2010**	**2010-2011**	**2011-2012**	**2012-2013**	**2013-2014**	**2014-2015**	**2015-2016**	**2016-2017**	
ΒΕΤ	18	90	17	66	48	52	71	55	56	47	57	82	82	**741**
Οικονομικό	116	61	75	106	107	79	78	103	163	137	146	142	157	**1470**
Νηπιαγωγών	225	155	117	154	179	155	184	234	158	251	152	215	229	**2408**
Πληροφορικής	29	50	37	86	59	50	62	51	56	57	68	52	32	**689**
Φυσικής	55	49	59	79	57	78	92	67	112	90	139	94	77	**1048**
ΦΠΨ	193	109	194	233	204	143	180	191	192	233	237	198	200	**2507**
Ιστορίας	229	165	175	264	142	146	189	135	278	212	276	203	230	**2644**
Φιλολογίας	202	151	189	241	169	196	198	153	215	175	248	256	255	**2648**
Μαθηματικών	113	61	66	105	78	74	142	105	154	162	150	165	176	**1551**
Χημείας	71	58	39	63	57	62	61	57	76	72	105	114	114	**949**
Ιατρικής	134	78	166	115	122	111	100	125	94	99	131	130	151	**1556**
Παιδαγωγικό ΔΕ	198	184	191	227	198	231	228	248	278	269	260	248	174	**2934**
Υλικών	53	42	43	61	69	44	58	46	57	44	60	61	55	**693**
Εικαστικών	70	43	59	73	46	83	34	37	60	40	61	71	72	**749**
	1706	**1296**	**1427**	**1873**	**1535**	**1504**	**1677**	**1607**	**1949**	**1888**	**2090**	**2031**	**2004**	**22587**

18. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στον κ. Κώστα Πλατή και το προσωπικό της υπηρεσίας της οποίας προΐσταται για την διάθεση των απαραίτητων στοιχείων. Τα Τμήματα που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή είναι τα εξής: Μαθηματικών, Φυσικής, Χημείας, Πληροφορικής, Βιολογικών Εφαρμογών και Τεχνολογιών (ΒΕΤ), Οικονομικών, Επιστήμης Υλικών, Ιατρικής, Φιλολογίας, Ιστορίας, Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (ΦΠΨ), Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), Τμήμα Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης.

Δεδομένου ότι το εύρος της βαθμολογικής κλίμακας των πτυχίων στην Ελλάδα κινείται θεωρητικά μεταξύ του πέντε (5) και του δέκα (10), ως δείκτης ανοδικής πορείας των επιδόσεων στη διάρκεια της περιόδου 2004/05-2016/17 ορίζεται ο μέσος όρος του βαθμού πτυχίου των αποφοίτων κάθε Τμήματος ανά έτος αποφοίτησης. Ως δείκτης εσωτερικής συνοχής των επιδόσεων των αποφοίτων ανά έτος αποφοίτησης ορίζεται η τυπική απόκλιση από τον παραπάνω μέσο όρο.

Σε ένα τρίτο βήμα υπολογίστηκε το ποσοστό των αποφοίτων με επιδόσεις υψηλότερες του οκτώ (8) ανά Τμήμα και ακαδημαϊκό έτος αποφοίτησης, αλλά και συνολικά για ολόκληρη την περίοδο ανά Τμήμα αποφοίτησης. Ο υπολογισμός της αναλογίας αποφοίτων με πολύ υψηλές επιδόσεις («αριστούχοι») στο σύνολο των αποφοίτων κάθε έτους ανά Τμήμα επιτρέπει τη σύγκριση των ποσοστών των «αριστούχων» ανά έτος αποφοίτησης σε κάθε Τμήμα, αλλά και μεταξύ των Τμημάτων. Το γεγονός ότι ο όρος «αριστούχος» στην παρούσα έρευνα δεν συμπίπτει ακριβώς με τον διοικητικό ορισμό του «αριστούχου» (βαθμός πτυχίου μεγαλύτερος του 8,50) δεν αλλάζει την εικόνα αναφορικά με τη διερεύνηση των τάσεων για υψηλότερες βαθμολογίες των πτυχίων στα ελληνικά ΑΕΙ μέσα στην προαναφερθείσα περίοδο, που αποτελεί και την υπόθεση εργασίας στην έρευνά μας.

2. Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων

Μια πρώτη εικόνα των επιδόσεων των αποφοίτων της περιόδου 2004/05-2016/17 δείχνει (α) διακύμανση του μέσου όρου εντός του ίδιου Τμήματος για τη συγκεκριμένη περίοδο, (β) διαφοροποίηση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου των αποφοίτων από Τμήμα σε Τμήμα στο ίδιο έτος αποφοίτησης, (γ) ελαφρά άνοδο του μέσου όρου του πτυχίου σε ορισμένα Τμήματα, (δ) ελαφρά κάθοδο του μέσου όρου του πτυχίου σε λίγα Τμήματα, (ε) σταθερότητα του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στα περισσότερα Τμήματα. Ήδη από τους επόμενους δύο πίνακες δεν προκύπτει γενικευμένο φαινόμενο πληθωρισμού των βαθμών στα ελληνικά πανεπιστήμια σε ό,τι αφορά τον μέσο όρο του βαθμού πτυχίου τα τελευταία δεκατρία χρόνια. Αυτό που διαπιστώνεται με σαφήνεια είναι μια αξιοσημείωτη διαφοροποίηση μεταξύ των Τμημάτων σε ότι αφορά τον μέσο όρο βαθμού πτυχίου των αποφοίτων τους διαχρονικά με τη μέγιστη διαφορά να εμφανίζεται μεταξύ ενός Τμήματος των θετικών επιστημών (Τμήμα Μαθηματικών) και ενός Τμήματος των ανθρωπιστικών επιστημών (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Σε ορισμένα Τμήματα η διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου είναι πολύ περιορισμένη. Τα Τμήματα που εμφανίζουν μεγάλη διακύμανση στις επιδόσεις των αποφοίτων τους κατά τη διάρκεια των δεκατριών ετών συμπίπτουν με τα Τμήματα που εμφανίζουν υψηλά ποσοστά αποφοίτων με πολύ υψηλές επιδόσεις («αριστούχοι»). Αντιθέτως, σε Τμήματα όπου η διακύμανση του μέσου όρου βαθμού πτυχίου είναι περιορισμένη, οι μέσοι όροι βαθμού πτυχίου είναι πολύ χαμηλοί ενώ τα ποσοστά των αποφοίτων με πολύ υψηλές επιδόσεις εμφανίζεται πολύ περιορισμένα. Οι επόμενοι τρεις πίνακες απεικονίζουν τόσο τη διαφοροποίηση των μέσων όρων στο βαθμό πτυχίου των αποφοίτων κάθε Τμήματος για ολόκληρη την περίοδο των δεκατριών χρόνων, όσο και τη διαφοροποίηση των μέσων όρων του βαθμού πτυχίου και των τυπικών αποκλίσεων από τον μέσο όρο μεταξύ των Τμημάτων ανά ακαδημαϊκό έτος αποφοίτησης.

Πίνακας 2: *Μέσοι όροι βαθμού πτυχίου ανά Τμήμα και έτος αποφοίτησης*

	έτος αποφοίτησης												
Τμήμα	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
	ΜΟ	ΜΟ	ΜΟ	ΜΟ	ΜΟ	ΜΟ	ΜΟ	ΜΟ	ΜΟ	ΜΟ	ΜΟ	ΜΟ	ΜΟ
ΒΕΤ	(7,88)	(7,24)	(6,81)	(7,00)	(7,15)	(6,94)	(7,06)	(7,06)	(6,95)	(6,95)	(7,12)	(7,01)	(7,04)
Οικονομικό	(6,92)	(6,77)	(6,89)	(6,73)	(6,79)	(6,53)	(6,55)	(6,56)	(6,54)	(6,61)	(6,53)	(6,53)	(6,50)
Νηπιαγωγών	(7,40)	(7,35)	(7,47)	(7,51)	(7,45)	(7,53)	(7,65)	(7,91)	(8,01)	(8,07)	(8,01)	(7,87)	(7,88)
Πληροφορικής	(6,71)	(6,69)	(6,57)	(6,47)	(6,53)	(6,51)	(6,47)	(6,43)	(6,31)	(6,36)	(6,18)	(6,24)	(6,35)
Φυσικής	(6,25)	(6,26)	(6,31)	(6,28)	(6,40)	(6,31)	(6,32)	(6,29)	(6,33)	(6,32)	(6,27)	(6,44)	(6,36)
ΦΠΨ	(7,17)	(7,00)	(7,08)	(7,05)	(6,98)	(7,00)	(6,94)	(7,05)	(6,99)	(7,09)	(7,11)	(7,40)	(7,31)
Ιστορίας	(6,87)	(6,73)	(6,74)	(6,65)	(6,61)	(6,54)	(6,46)	(6,60)	(6,42)	(6,56)	(6,41)	(6,62)	(6,55)
Φιλολογίας	(6,43)	(6,43)	(6,43)	(6,36)	(6,31)	(6,44)	(6,44)	(6,51)	(6,41)	(6,53)	(6,48)	(6,46)	(6,63)
Μαθηματικών	(5,96)	(6,05)	(6,11)	(6,04)	(5,85)	(6,19)	(6,09)	(5,92)	(5,98)	(5,91)	(6,00)	(6,07)	(6,02)
Χημείας	(6,57)	(6,61)	(6,35)	(6,46)	(6,52)	(6,57)	(6,56)	(6,53)	(6,60)	(6,64)	(6,61)	(6,78)	(7,04)
Ιατρικής	(7,32)	(6,89)	(7,33)	(7,08)	(6,99)	(6,92)	(7,16)	(6,96)	(6,92)	(7,10)	(7,00)	(7,20)	(7,19)
ΠΤΔΕ	(7,69)	(7,71)	(7,68)	(7,71)	(7,62)	(7,54)	(7,78)	(7,92)	(7,98)	(7,88)	(7,86)	(7,70)	(7,72)
Υλικών	(7,43)	(7,19)	(7,10)	(7,04)	(7,04)	(6,95)	(6,93)	(6,96)	(7,01)	(6,91)	(6,77)	(6,87)	(6,94)
Εικαστικών	(7,28)	(7,32)	(7,09)	(7,27)	(7,27)	(7,47)	(7,39)	(7,57)	(7,54)	(7,42)	(7,30)	(7,44)	(7,44)

Πίνακας 3: *Τυπικές αποκλίσεις βαθμού πτυχίου ανά Τμήμα για την περίοδο 2004/05-2016/17*

	έτος αποφοίτησης												
Τμήμα	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
	ΤΑ	ΤΑ	ΤΑ	ΤΑ	ΤΑ	ΤΑ	ΤΑ	ΤΑ	ΤΑ	ΤΑ	ΤΑ	ΤΑ	ΤΑ
ΒΕΤ	(,48)	(,53)	(,33)	(,60)	(,62)	(,52)	(,52)	(,55)	(,60)	(,55)	(,65)	(,47)	(,60)
Οικονομικό	(,75)	(,57)	(,70)	(,84)	(,72)	(,64)	(,66)	(,61)	(,66)	(,75)	(,73)	(,70)	(,75)
Νηπιαγωγών	(,45)	(,48)	(,63)	(,59)	(,58)	(,60)	(,63)	(,61)	(,66)	(,67)	(,70)	(,65)	(,64)
Πληροφορικής	(,80)	(,62)	(,77)	(,64)	(,84)	(,52)	(,61)	(,55)	(,48)	(,81)	(,61)	(,56)	(,68)
Φυσικής	(,55)	(,67)	(,67)	(,51)	(,59)	(,56)	(,51)	(,50)	(,54)	(,60)	(,67)	(,88)	(,66)
ΦΠΨ	(,47)	(,45)	(,50)	(,48)	(,47)	(,45)	(,51)	(,59)	(,54)	(,64)	(,67)	(,75)	(,58)
Ιστορίας	(,48)	(,42)	(,54)	(,47)	(,48)	(,57)	(,51)	(,56)	(,55)	(,67)	(,63)	(,70)	(,72)
Φιλολογίας	(,52)	(,46)	(,46)	(,46)	(,46)	(,58)	(,55)	(,62)	(,49)	(,68)	(,68)	(,56)	(,72)
Μαθηματικών	(,41)	(,36)	(,49)	(,52)	(,30)	(,66)	(,62)	(,49)	(,53)	(,59)	(,78)	(,74)	(,62)
Χημείας	(,41)	(,42)	(,33)	(,42)	(,39)	(,51)	(,53)	(,44)	(,50)	(,52)	(,55)	(,56)	(,64)
Ιατρικής	(,74)	(,55)	(,69)	(,66)	(,55)	(,65)	(,69)	(,62)	(,56)	(,55)	(,66)	(,69)	(,68)
Παιδαγωγικό Δημοτικής	(,66)	(,70)	(,63)	(,63)	(,73)	(,71)	(,67)	(,66)	(,66)	(,60)	(,65)	(,55)	(,66)
Υλικών	(,47)	(,45)	(,51)	(,47)	(,45)	(,40)	(,42)	(,54)	(,57)	(,43)	(,46)	(,64)	(,53)
Εικαστικών	(,55)	(,61)	(,50)	(,67)	(,55)	(,62)	(,56)	(,51)	(,54)	(,71)	(,52)	(,60)	(,56)

Πίνακας 4: *Μέσος όρος βαθμού πτυχίου, αριθμός αποφοίτων και τυπική απόκλιση από τον μέσο όρο ανά Τμήμα συνολικά για την περίοδο 2004/05-2016/17*

Τμήμα	ΜΟ	Ν	ΤΑ
ΒΕΤ	7,0689	741	,57571
Οικονομικό	6,6307	1470	,72112
Νηπιαγωγών	7,7229	2408	,65986
Πληροφορικής	6,4321	689	,66538
Φυσικής	6,3193	1048	,62080
ΦΠΨ	7,0969	2507	,57517
Ιστορίας	6,5896	2644	,58804
Φιλολογίας	6,4551	2648	,57118
Μαθηματικών	6,0092	1551	,59300
Χημείας	6,6444	949	,53078
Ιατρικής	7,1015	1556	,66312
ΠΤΔΕ	7,7632	2934	,66338
Υλικών	7,0055	693	,51462
Εικαστικών	7,3664	749	,58962
Σύνολο	**6,9407**	**22587**	**,82615**

Στους παραπάνω πίνακες φαίνεται με καθαρότητα ότι η διαφοροποίηση στον μέσο όρο του βαθμού πτυχίου των αποφοίτων Τμημάτων όπως π. χ. το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και το Τμήμα Εικαστικών Τεχνών είναι έντονη και εμφανίζει ανοδική πορεία, ενώ οι μέσοι όροι του βαθμού πτυχίου των αποφοίτων κυμαίνονται σε σχετικά υψηλό επίπεδο. Αντιθέτως σε Τμήματα όπως το Τμήμα Μαθηματικών, Φυσικής, Πληροφορικής και Φιλολογίας δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτες ανοδικές τάσεις στους μέσους όρους από έτος σε έτος, ενώ οι ίδιοι οι μέσοι όροι κινούνται σε χαμηλό επίπεδο ή εμφανίζουν καθοδική πορεία.

Μια τρίτη κατηγορία Τμημάτων, όπως π. χ. το Τμήμα Ιατρικής και το Τμήμα ΦΠΨ, δεν εμφανίζουν μεν μια αξιοσημείωτη ανοδική ή καθοδική πορεία στους μέσους όρους βαθμού πτυχίου των αποφοίτων τους κατά τη διάρκεια της προαναφερθείσας περιόδου, ωστόσο οι μέσοι όροι του βαθμού πτυχίου των αποφοίτων κινούνται σε ένα μεσαίο επίπεδο, με ελαφρές διαφοροποιήσεις από έτος σε έτος.

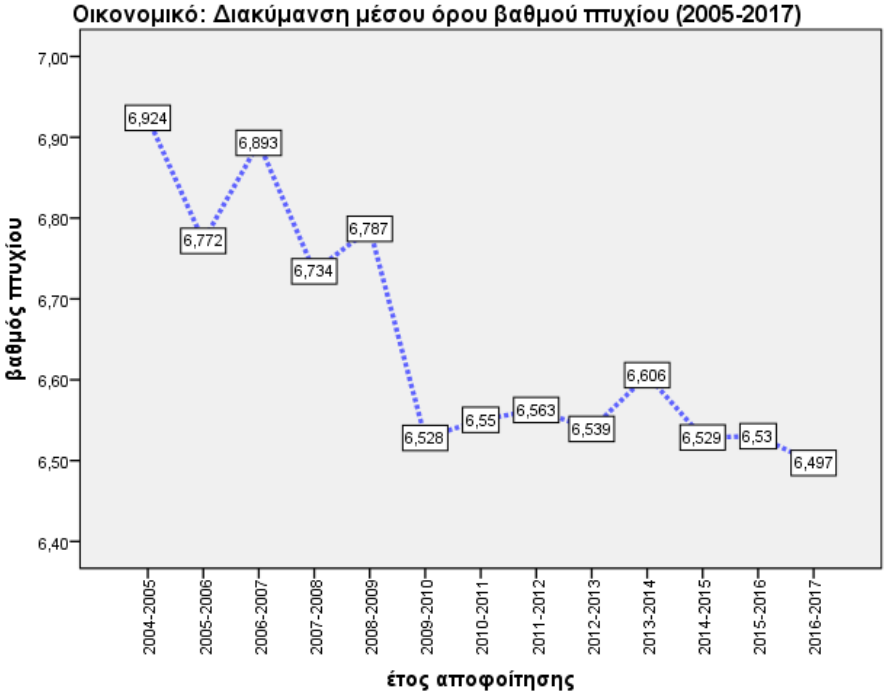
Στα γραφήματα που ακολουθούν απεικονίζεται η εξέλιξη των μέσων όρων βαθμού πτυχίου των αποφοίτων όλων των Τμημάτων ανά ακαδημαϊκό έτος, με σκοπό να φανεί πιο καθαρά αν υπάρχει για κάθε Τμήμα τάση ανοδικής πορείας του βαθμού και αν η τάση αυτή, όταν παρατηρείται, είναι άξια λόγου και επιτρέπει πρώτα συμπεράσματα για φαινομενική βελτίωση των επιδόσεων των αποφοίτων κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου, ανεξάρτητα από το αν αυτή οφείλεται στη βελτίωση των γνώσεων και των ικανοτήτων των αποφοίτων που έχουν αξιολογηθεί με επάρκεια από τους διδάσκοντες ή σε μια τάση εκ μέρους των διδασκόντων να αξιολογούν με χαλαρότητα τις γνώσεις και τις ικανότητες των φοιτητών τους.

3. Η διαμόρφωση του βαθμού πτυχίου στους αποφοίτους Τμημάτων των θετικών επιστημών

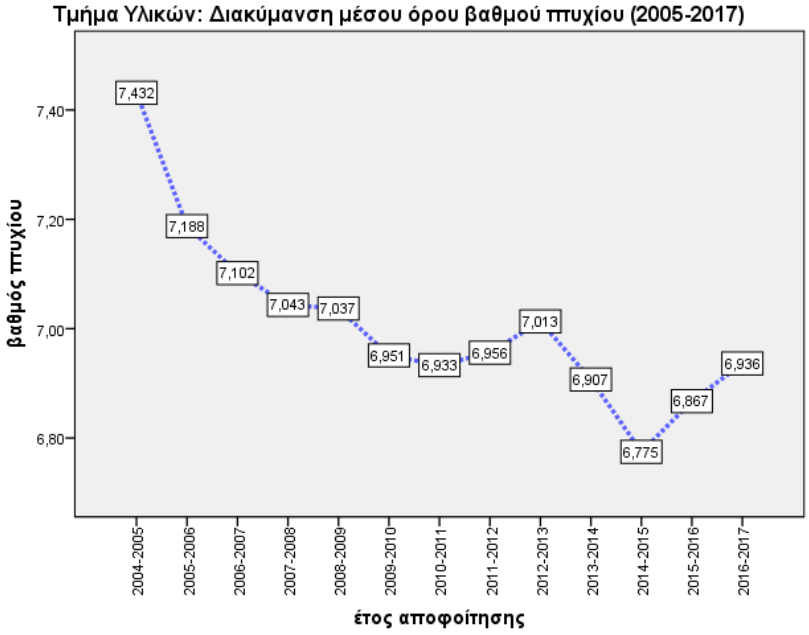
Τα Τμήματα θετικών επιστημών που συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα είναι οκτώ (Χημείας, Μαθηματικών, Φυσικής, Πληροφορικής, Υλικών, Βιολογικών Εφαρμογών, Οικονομικών και Ιατρικής). Από αυτά το Τμήμα Μαθηματικών εμφανίζει διαχρονικά τον χαμηλότερο μέσο όρο βαθμού πτυχίου ο οποίος κινείται γύρω στο 6. Ακολουθεί το Τμήμα Φυσικής με ελαφρώς μεγαλύτερο μέσο όρο (γύρω στο 6,32). Υψηλότερους μέσους όρους βαθμού πτυχίου έχουν τα Τμήματα

Πληροφορικής (6,43) και Χημείας (6,64) ενώ τρία από τα Τμήματα των θετικών επιστημών (Ιατρικής, Επιστήμης Υλικών, Βιολογικών Εφαρμογών) εμφανίζουν σχετικά υψηλούς μέσους όρους βαθμού πτυχίου (7,10, 7,00 και 7,07 αντίστοιχα). Τα επόμενα οκτώ γραφήματα απεικονίζουν πιο παραστατικά τις διακυμάνσεις των μέσων όρων ανά Τμήμα για την περίοδο 204/05-2016/17.

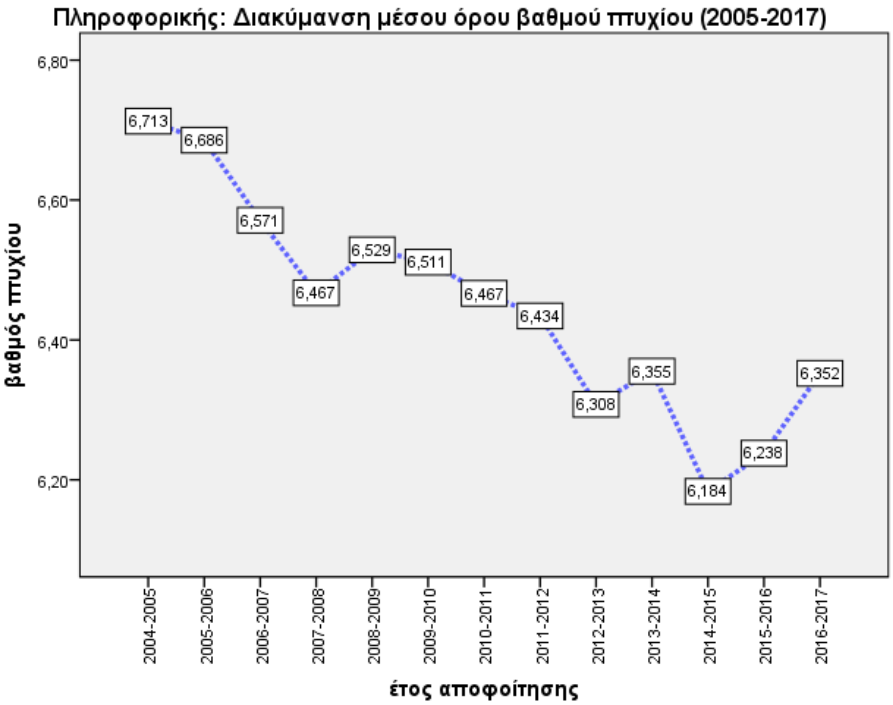
Γράφημα 1: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα Οικονομικών



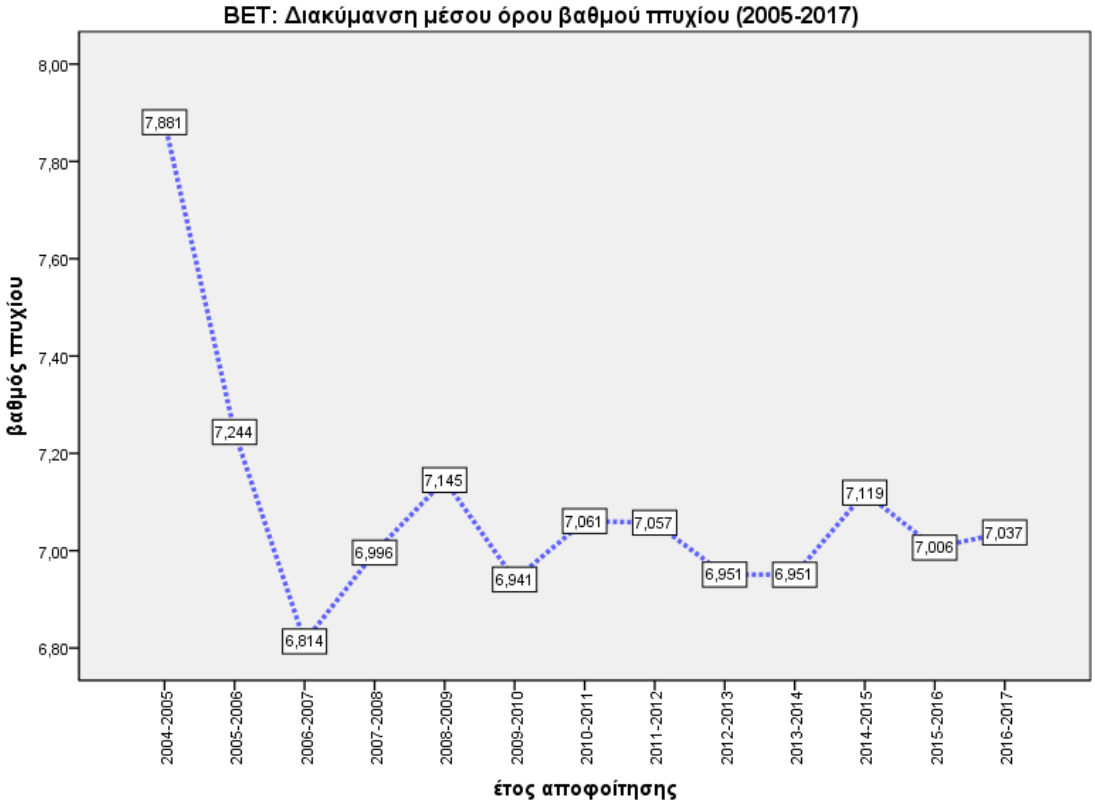
Γράφημα 2: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα Υλικών



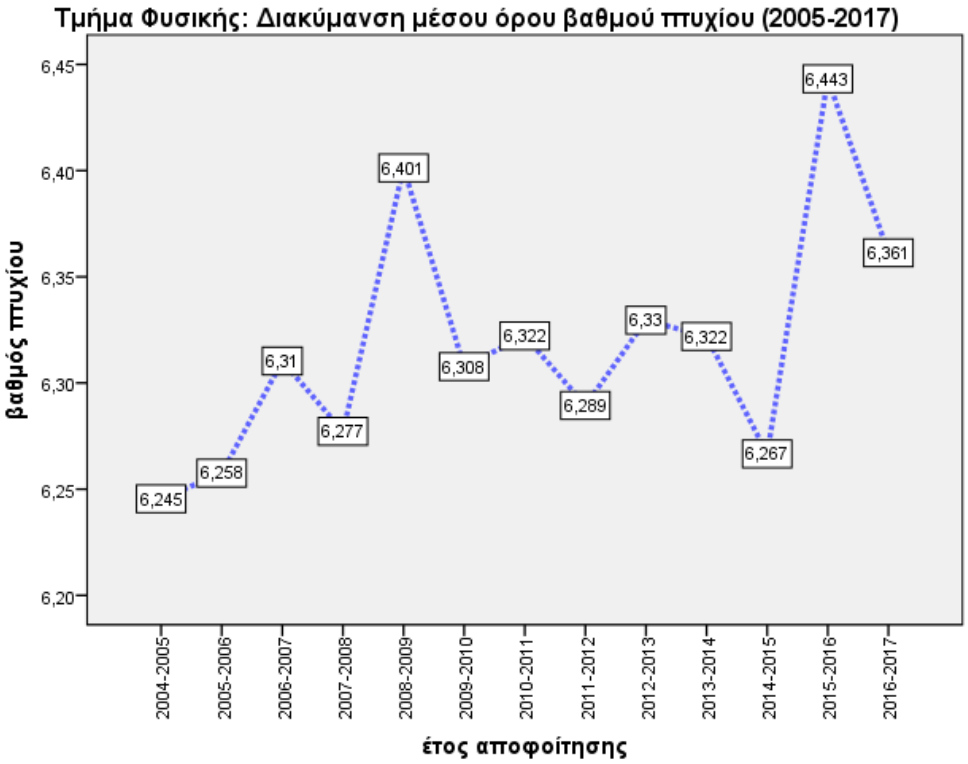
Γράφημα 3: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα Πληροφορικής



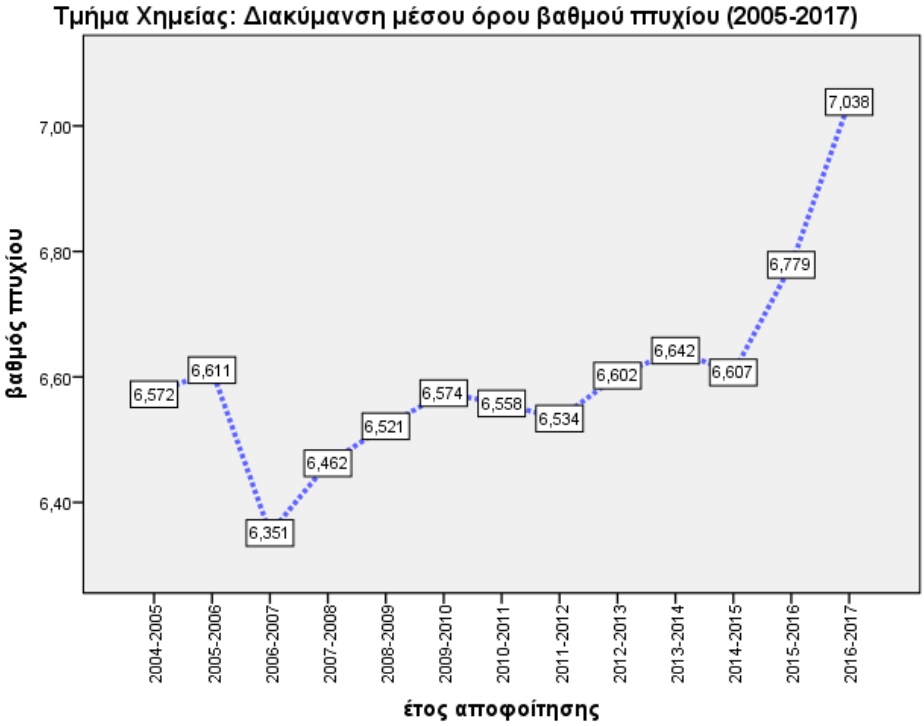
Γράφημα 4: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα ΒΕΤ



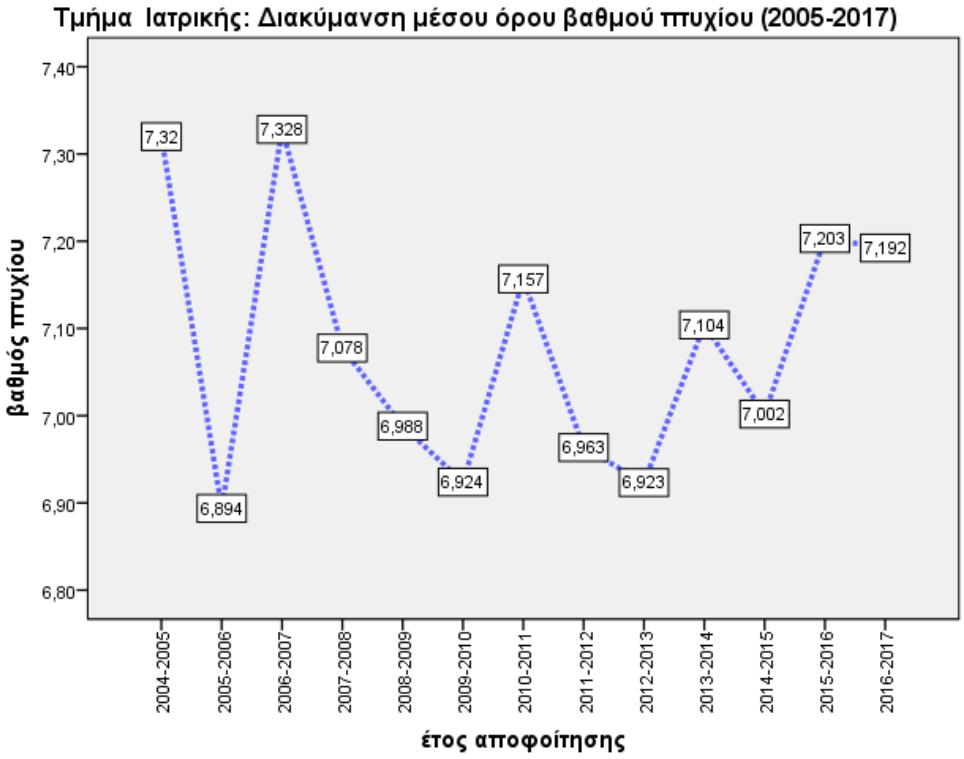
Γράφημα 5: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα Φυσικής



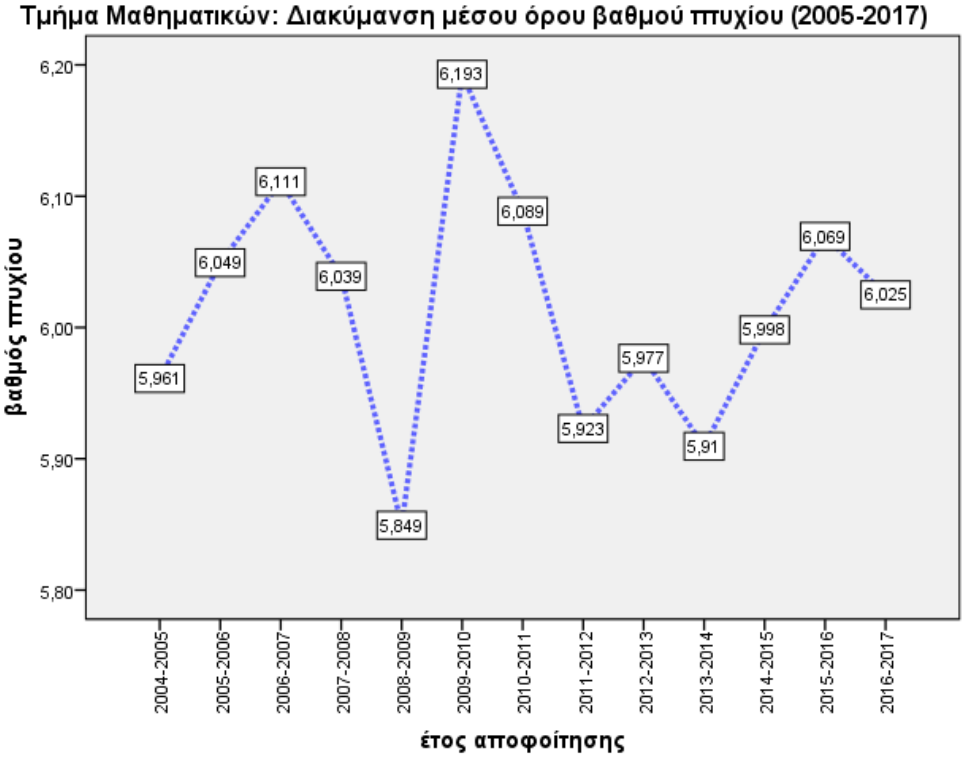
Γράφημα 6: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα Χημείας



Γράφημα 7: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα Ιατρικής



Γράφημα 8: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα Μαθηματικών

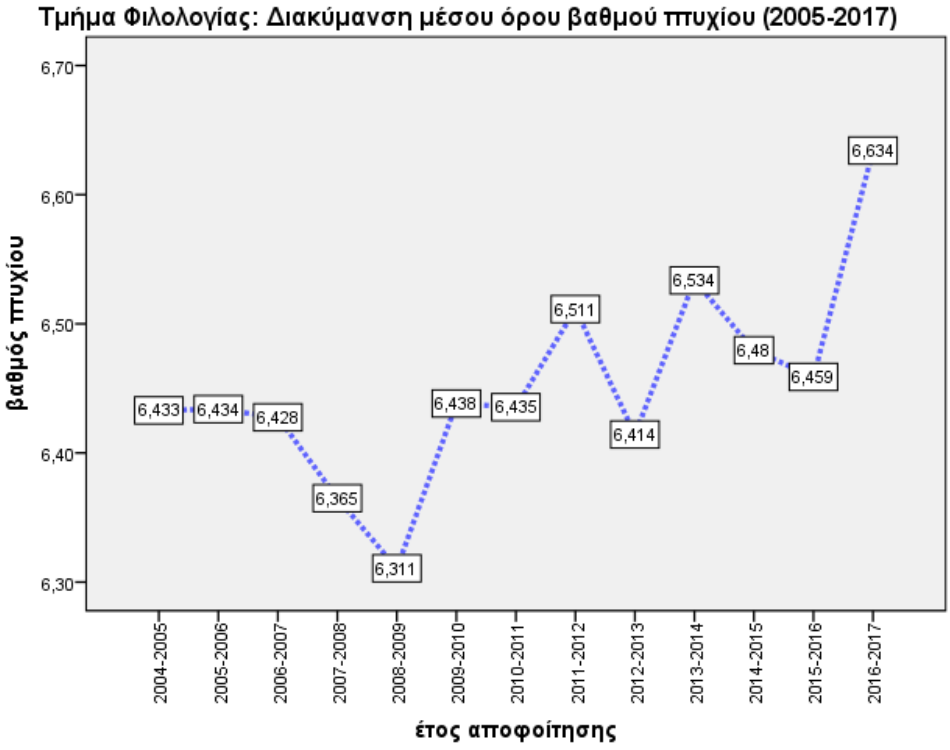


Παρατηρώντας την πορεία των μέσων όρων μέσα στην περίοδο αυτή διαπιστώνουμε ότι το Τμήμα Οικονομικών εμφανίζει μια σαφή καθοδική πορεία (από το 6,92 προς το 6,50). Παρόμοια πορεία ακολουθεί ο μέσος όρος βαθμού πτυχίου στο Τμήμα Υλικών (από το 7,43 προς το 6,94), καθώς και ο αντίστοιχος του Τμήματος Πληροφορικής (από το 6,71 προς το 6,35). Το Τμήμα Βιολογικών Εφαρμογών εμφανίζει για τα τρία πρώτα έτη μια απότομη καθοδική πορεία για να σταθεροποιηθεί μετά γύρω στο 7.00. Ελαφρά ανοδική πορεία ακολουθεί ο μέσος όρος στα Τμήματα Φυσικής (από το 6,25 προς το 6,36) και Χημείας (από το 6,57 προς το 7,04), ενώ στο Τμήμα Ιατρικής ο μέσος όρος παραμένει σχετικά σταθερός και κινείται σε μεσαία επίπεδα (από το 7,32 προς το 7,19). Σχετικά σταθερός παραμένει και ο μέσος όρος του Τμήματος Μαθηματικών ο οποίος όμως κινείται σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα (από το 5,96 προς το 6,02).

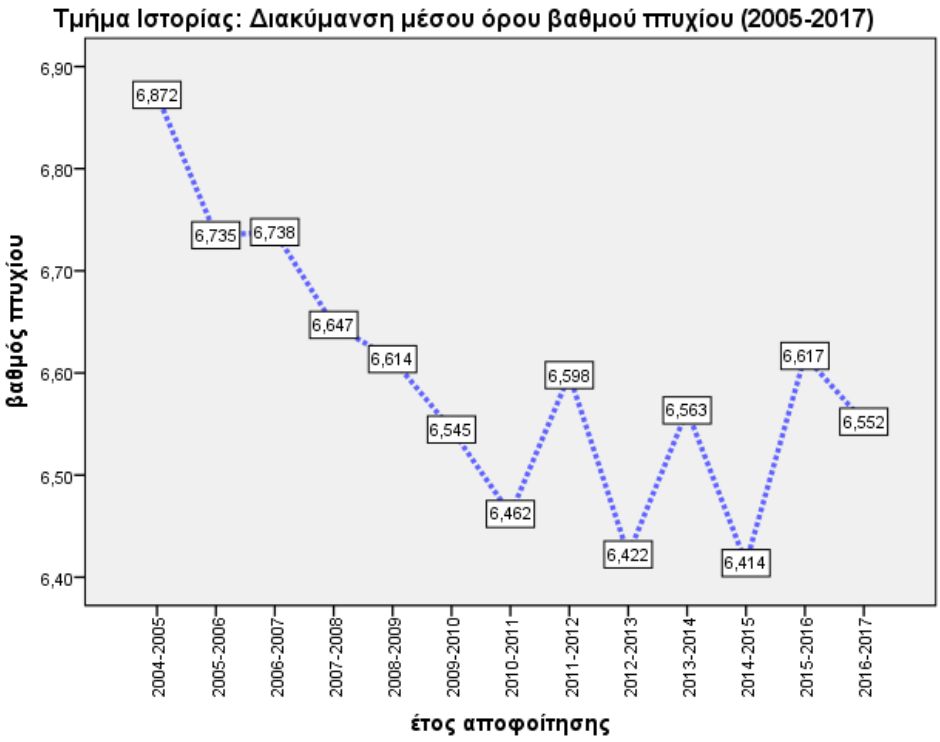
Η διακύμανση του βαθμού πτυχίου στους αποφοίτους των Τμημάτων των ανθρωπιστικών επιστημών

Τα Τμηματα των ανθρωπιστικών επιστημών που συμπεριλαμβάνται στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής έξι: Φιλολογίας, Ιστορίας, ΦΠΨ, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Από αυτά το Τμήμα Φιλολογίας εμφανίζει διαχρονικά τον χαμηλότερο μέσο όρο βαθμού πτυχίου (6,45), ακολουθούμενο από το Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας με ελαφρώς μεγαλύτερο μέσο όρο (6,59). Μια ενδιάμεση θέση κατέχει το Τμήμα ΦΠΨ (7,10), ενώ τα τρία άλλα Τμήματα (Εικαστικών, Παιδαγωγιό Δημοτικής και Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών) εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλούς μέσους όρους σε σύγκριση με όλα τα υπόλοιπα τόσο των θετικών, όσο και των ανθρωπιστικών επιστημών με μέσους όρους 7,37, 7,76 και 7,72 αντίστοιχα.

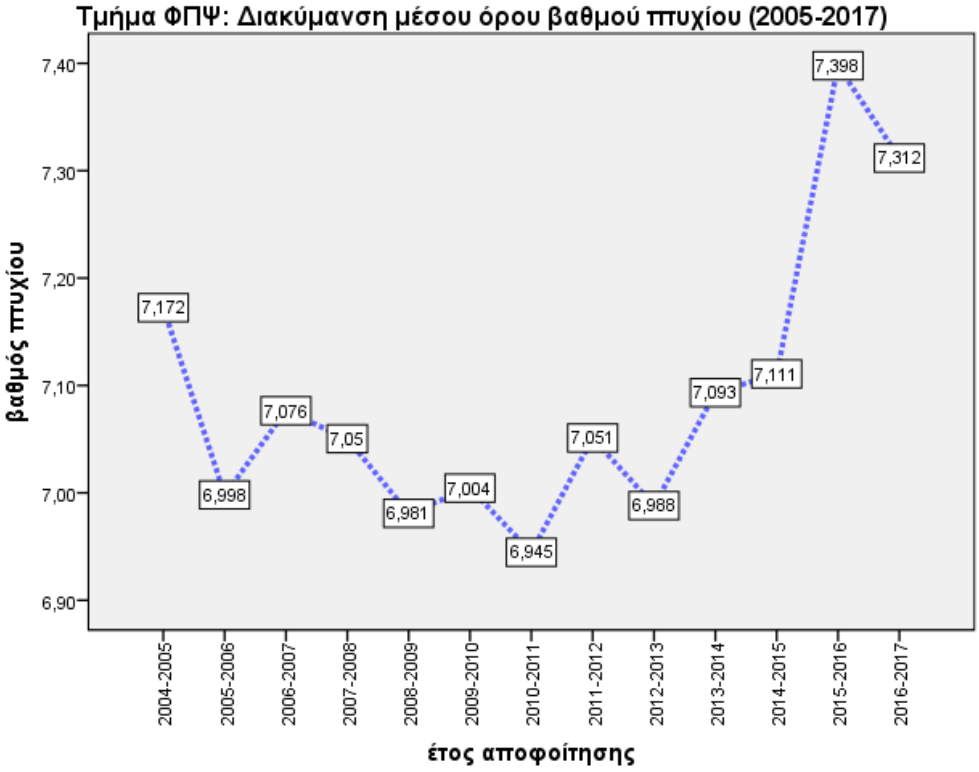
Γράφημα 9: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα Φιλολογίας



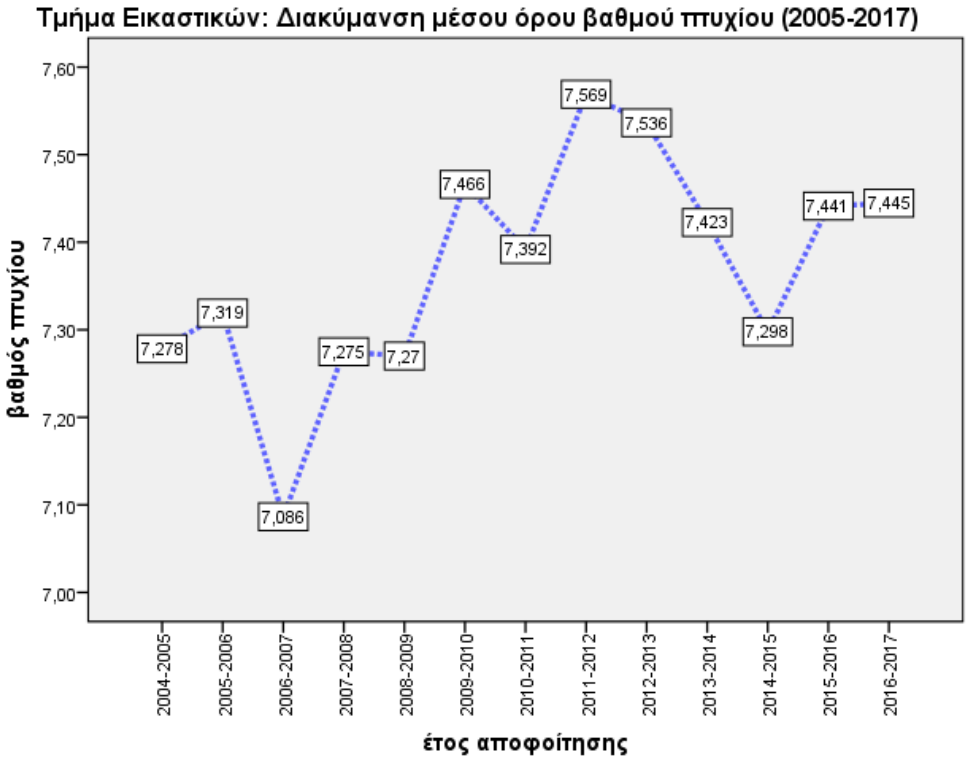
Γράφημα 10: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα Ιστορίας



Γράφημα 11: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα ΦΠΨ

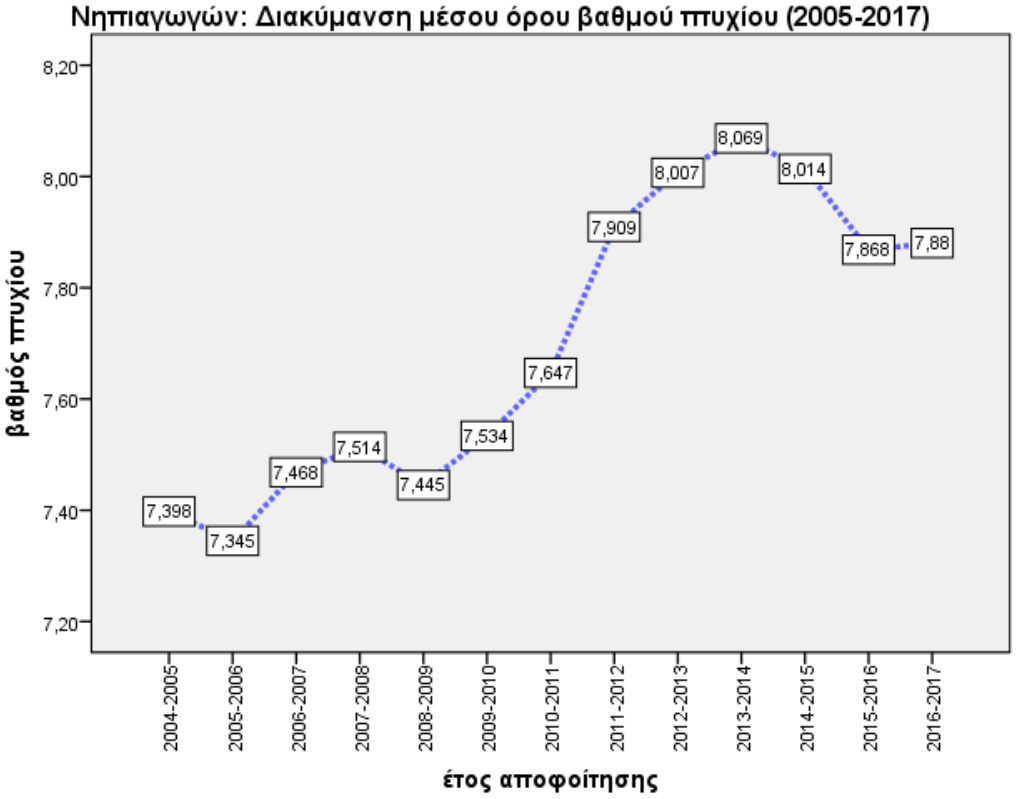


Γράφημα 12: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα Εικαστικών



Γράφημα 13: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο ΠΤΔΕ

Γράφημα 14: Διακύμανση του μέσου όρου του βαθμού πτυχίου στο Τμήμα Νηπιαγωγών

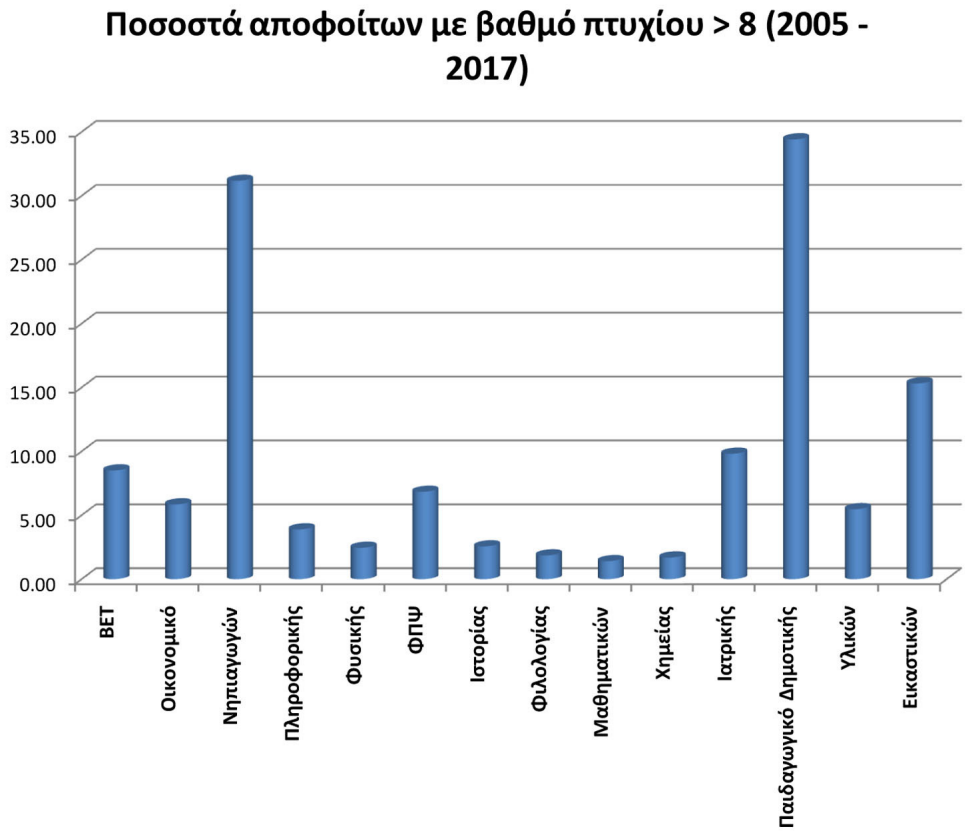


4. Αναλογίες αριστούχων στους αποφοίτους της περιόδου 2004/05-2016-2017

Σύμφωνα με τον διοικητικό ορισμό του «αριστούχου», τον τίτλο αυτό αποκτά ο απόφοιτος με βαθμό πτυχίου μεγαλύτερο του 8,5. Ωστόσο με βάση τα προηγούμενα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία οι μέσοι όροι του βαθμού πτυχίου των αποφοίτων για τα περισσότερα Τμήματα τόσο στις θετικές όσο και στις θεωρητικές (ανθρωπιστικές) επιστήμες κινούνται ανάμεσα στο έξι (6) και το επτά (7), απόφοιτοι που επιτυγχάνουν βαθμό πτυχίου μεγαλύτερο του οκτώ (8) μπορούν να θεωρηθούν απόφοιτοι με πολύ υψηλές επιδόσεις. Με την έννοια αυτή ακαδημαϊκά «άριστοι» δεν είναι μόνον όσοι είναι άριστοι με βάση τον διοικητικό ορισμό της κατηγορίας αυτής, αλλά ουσιαστικά όλοι οι απόφοιτοι που επιτυγχάνουν βαθμό πτυχίου μεγαλύτερο του οκτώ (8).

Με βάση αυτή τη σκέψη υπολογίστηκε η αναλογία (ποσοστό) αποφοίτων με πολύ υψηλές επιδόσεις («άριστοι») ανά Τμήμα και έτος αποφοίτησης για όλη την εξεταζόμενη περίοδο (2004/05-2016/17). Στο επόμενο γράφημα εμφανίζονται πιο παραστατικά τα ποσοστά «αριστούχων» - πάντοτε με την προαναφερθείσα έννοια – ανά Τμήμα για την περίοδο 2004/05-2016/17 συνολικά:

Γράφημα 15: Ποσοστά «αριστούχων» συνολικά γα την περίοδο 2004/05-2016/17 ανά Τμήμα

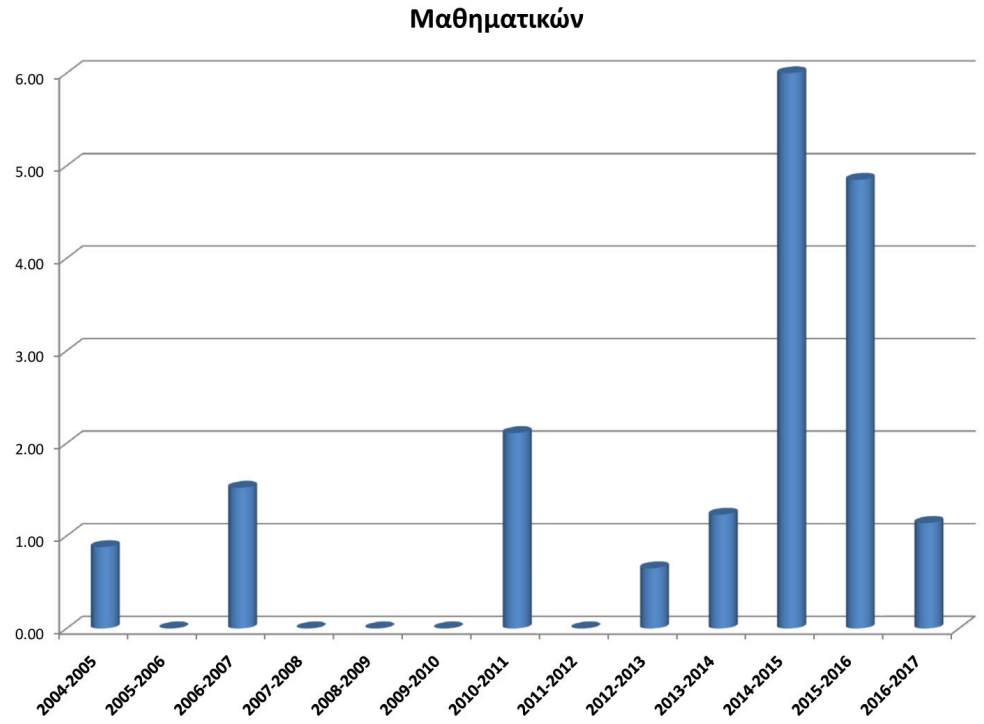


Το παραπάνω γράφημα δείχνει ότι έχουν διαμορφωθεί τρεις διακριτές βαθμολογικές πρακτικές («κουλτούρες») σε σχέση με την αναλογία «απόφοιτοι με πολύ υψηλές επιδόσεις» προς το σύνολο των αποφοίτων κάθε έτους αποφοίτησης. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα Τμήματα Μαθηματικών, Φυσικής, Χημείας, Πληροφορικής, Οικονομικών, Ιστορίας και Φιλολογίας με ποσοστά αριστούχων διαχρονικά γύρω στο 5% με καθοδική τάση. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα Τμήματα Ιατρικής, Βιολογικών Εφαρμογών και ΦΠΨ με ποσοστό αριστούχων μεγαλύτερο του 10%. Τέλος στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα Τμήματα με ποσοστό «αριστούχων» μεγαλύτερο του 15%. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τα Τμήματα των Εικαστικών, του Παιδαγωγικού Νηπιαγωγών και του Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η διακύμανση του ποσοστού «αριστούχων» ανά Τμήμα και έτος αποφοίτησης θα συζητηθεί στις επόμενες δύο υποενότητες.

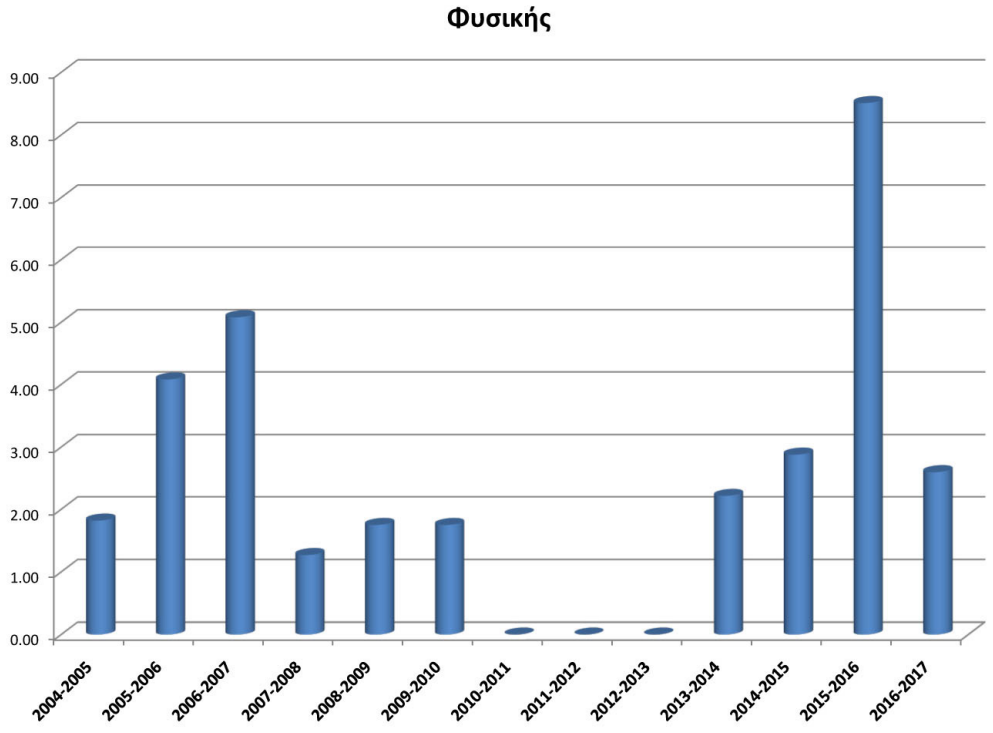
5. Αναλογίες αριστούχων στους αποφοίτους Τμημάτων θετικών επιστημών της περιόδου 2004/05-2016-2017 ανά Τμήμα και έτος αποφοίτησης

Από τα Τμήματα των θετικών επιστημών μόνον δύο (Ιατρική και Βιολογικών Εφαρμογών) εμφανίζουν διαχρονικά ποσοστά «αριστούχων» σαφώς υψηλότερα του 5%. Το ποσοστό αριστούχων του Τμήματος Οικονομικών κινείται γύρω στο 5%, ενώ όλα τα υπόλοιπα Τμήματα εμφανίζουν ποσοστά «αριστούχων» μικρότερα του 5%, όπως δείχνουν τα γραφήματα που ακολουθούν:

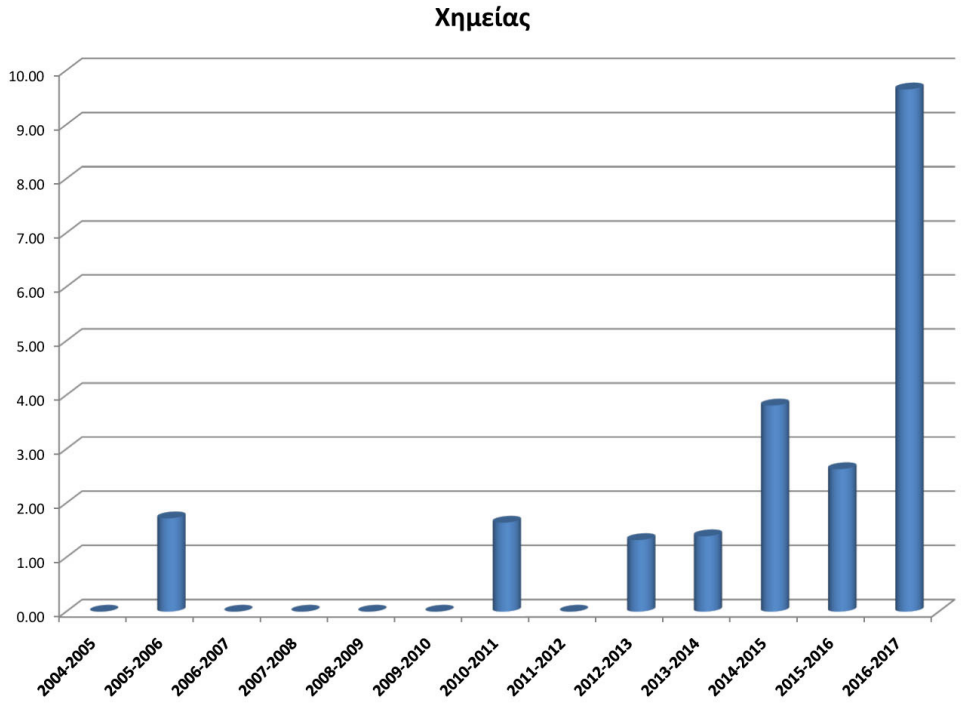
Γράφημα 16: Ποσοστά «αριστούχων του Τμήματος Μαθηματικών για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης



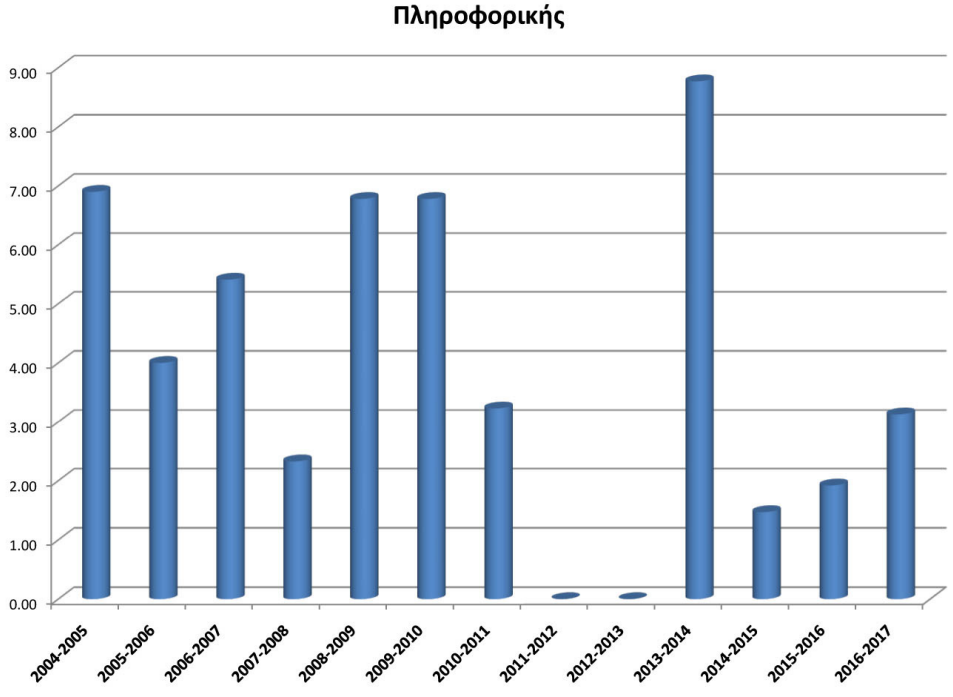
Γράφημα 17: Ποσοστά «αριστούχων του Τμήματος Φυσικής για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης



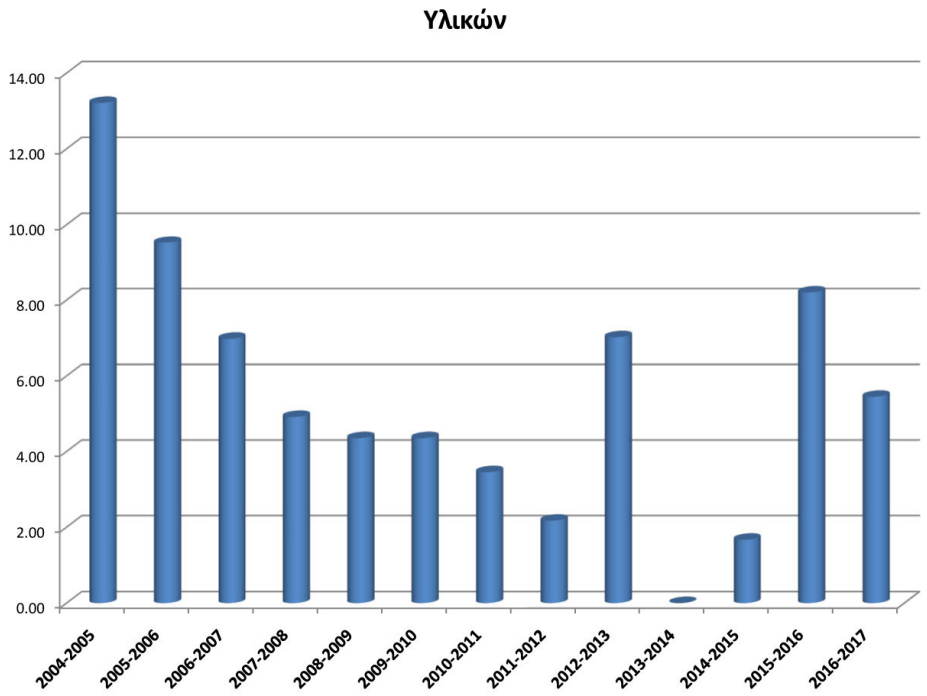
Γράφημα 18: Ποσοστά «αριστούχων του Τμήματος Χημείας για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης



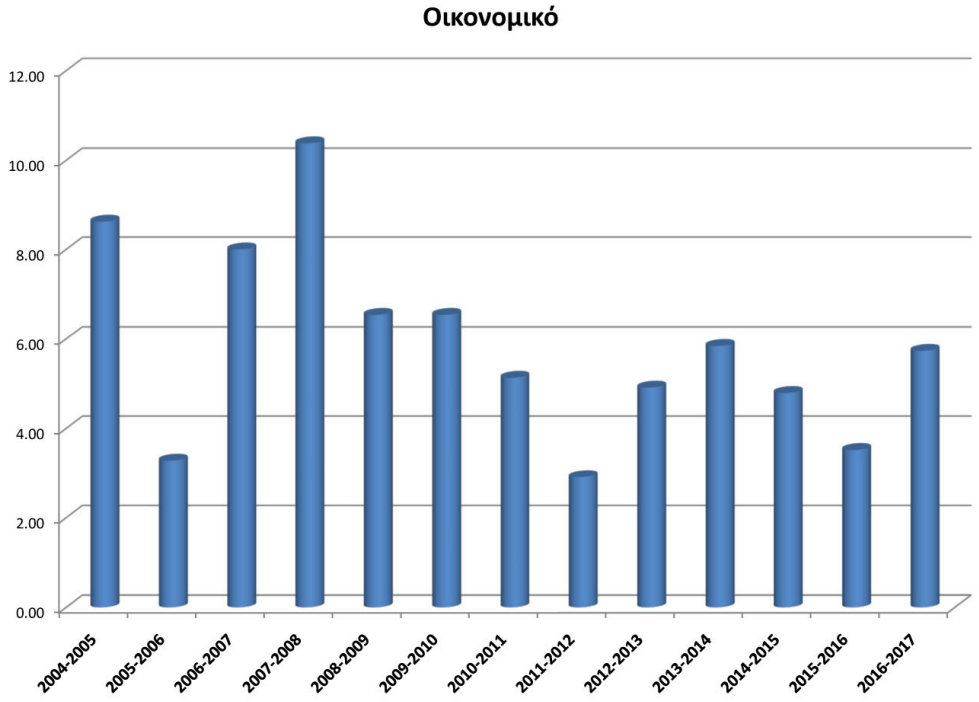
Γράφημα 19: Ποσοστά «αριστούχων του Τμήματος Πληροφορικής για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης



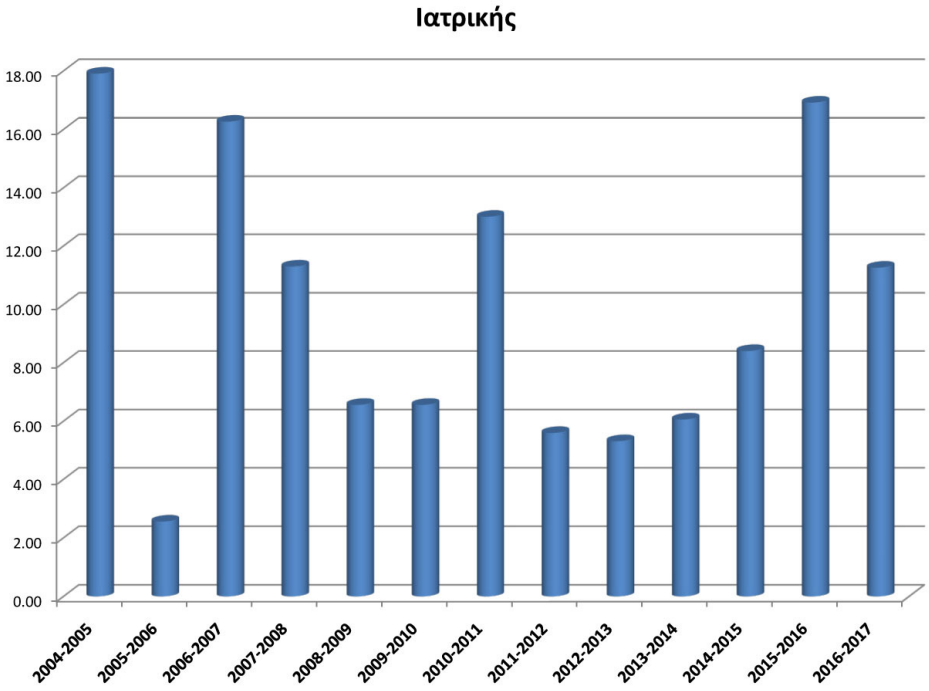
Γράφημα 20: Ποσοστά «αριστούχων του Τμήματος Υλικών για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης



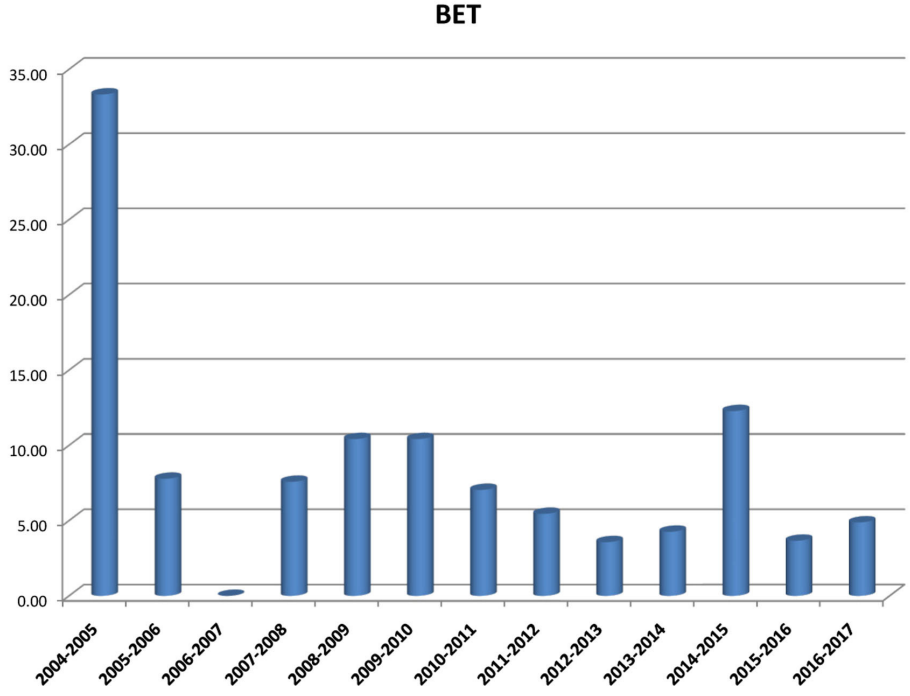
Γράφημα 21: Ποσοστά «αριστούχων του Τμήματος Οικονομικών για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης



Γράφημα 22: Ποσοστά «αριστούχων του Τμήματος Ιατρικής για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης

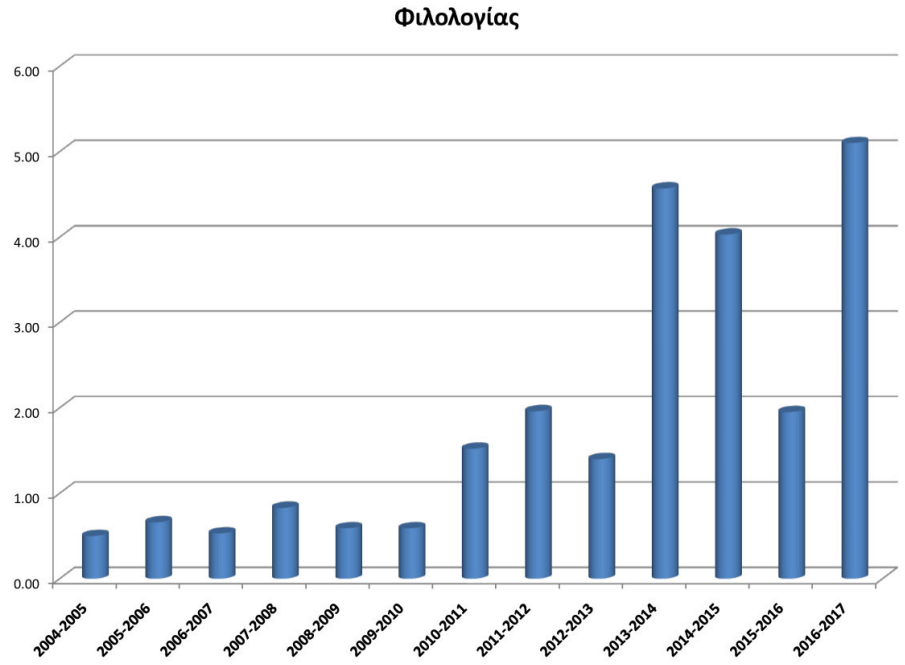


Γράφημα 23: Ποσοστά «αριστούχων του Τμήματος Βιολογικών Εφαρμογών για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης

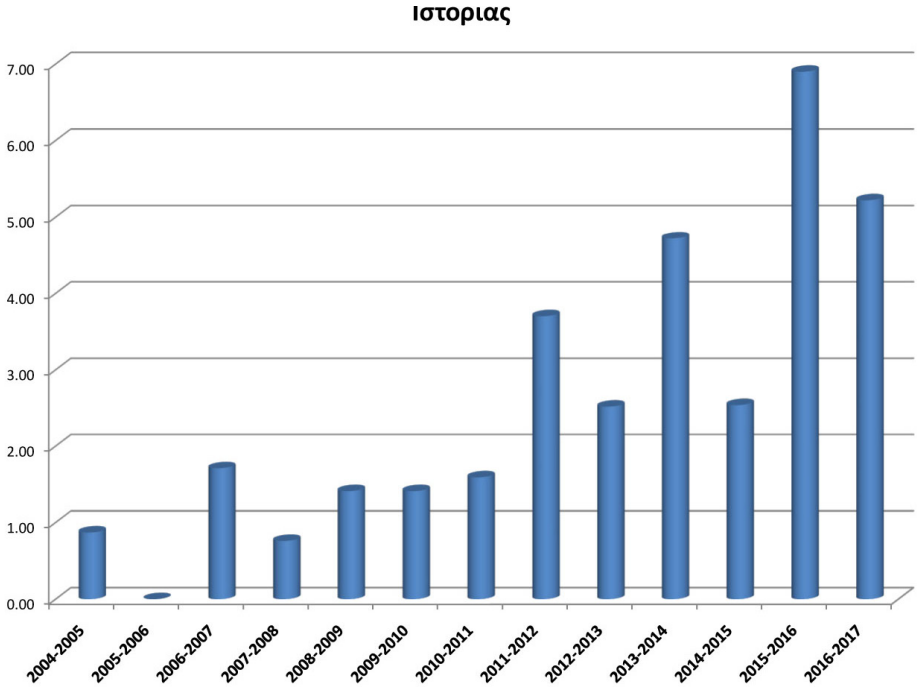


Από τα Τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών μόνον δύο (2) Τμήματα εμφανίζουν ποσοστά «αριστούχων» αποφοίτων μικρότερα του 5% (Φιλολογίας, Ιστορίας). Τα υπόλοιπα (ΦΠΨ, Εικαστικών, Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών, Παιδαγωγικό Δημοτικής) εμφανίζουν υψηλά έως πολύ υψηλά ποσοστά «αριστούχων», όπως φαίνεται στα γραφήματα που ακολουθούν:

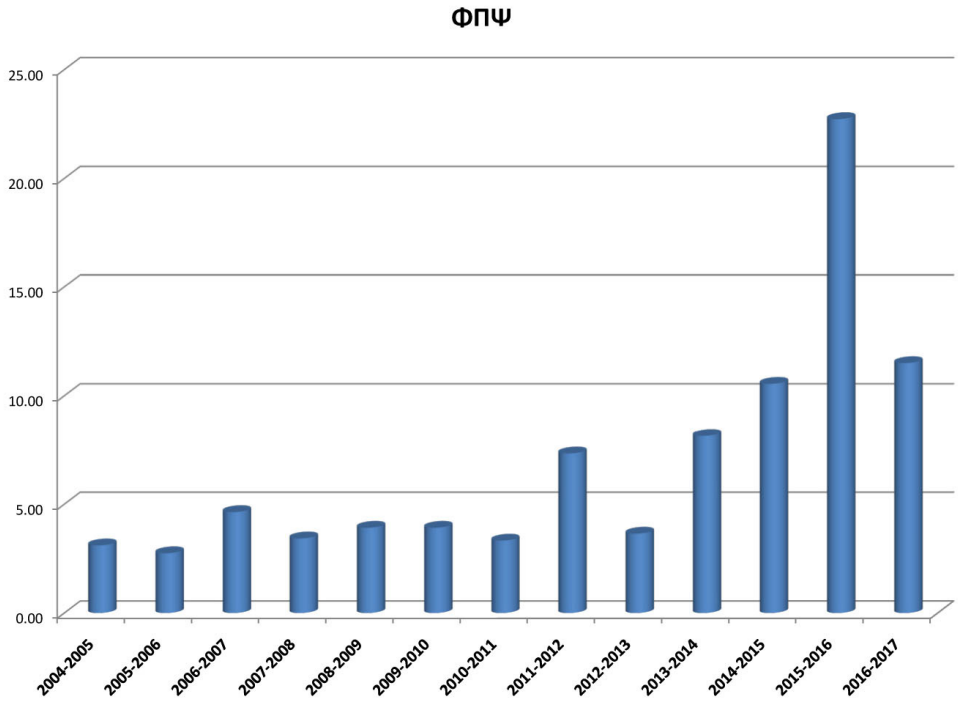
Γράφημα 24: Ποσοστά «αριστούχων του Τμήματος Φιλολογίας για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης



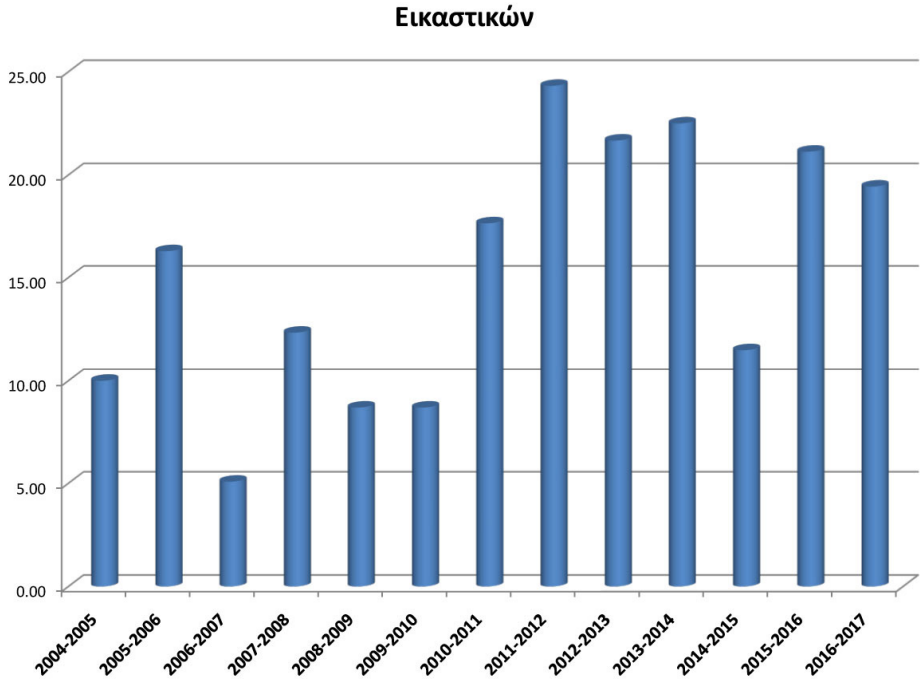
Γράφημα 25: Ποσοστά «αριστούχων του Τμήματος Ιστορίας για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης



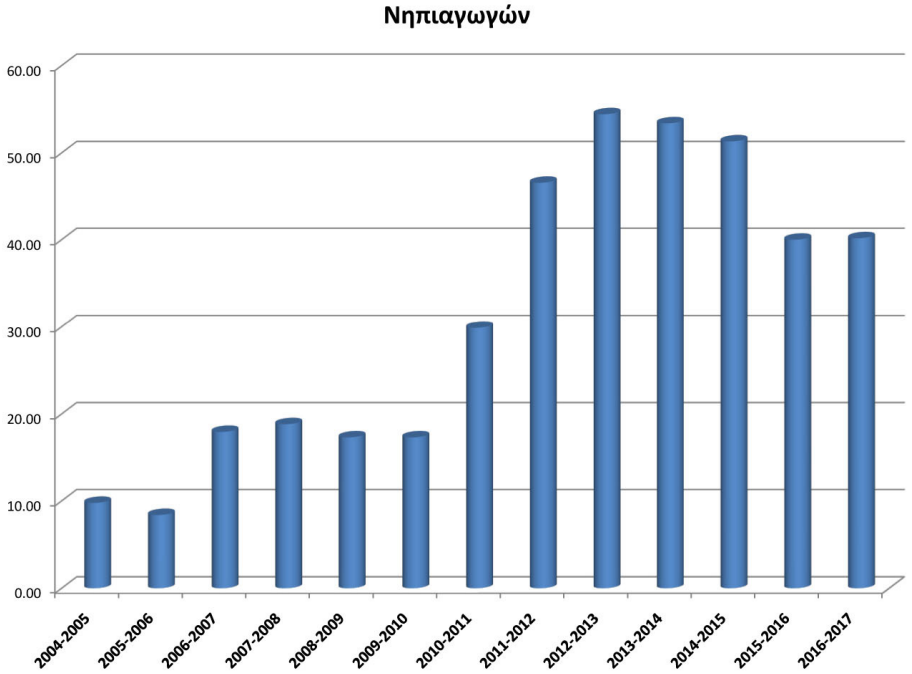
Γράφημα 26: Ποσοστά «αριστούχων του Τμήματος ΦΠΨ για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης



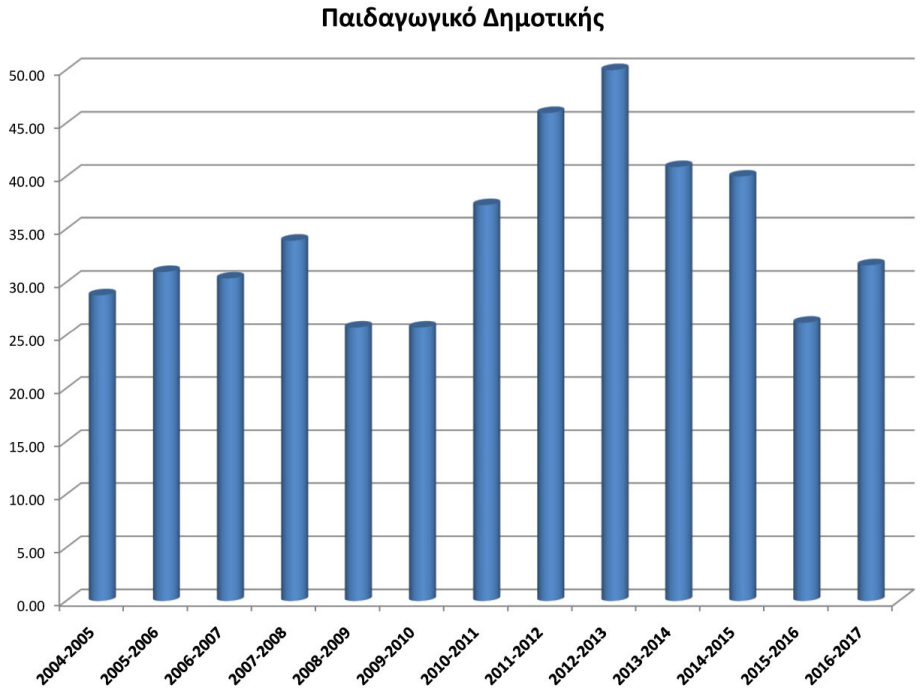
Γράφημα 27: Ποσοστά «αριστούχων του Τμήματος Εικαστικών για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης



Γράφημα 28: Ποσοστά «αριστούχων του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης



Γράφημα 29: Ποσοστά «αριστούχων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για την περίοδο 2004/05 – 2016/17 ανά έτος αποφοίτησης



6. Συζήτηση

Στηριζόμενοι σε ένα σχετικά μεγάλο δείγμα αποφοίτων (22.587) ενός μεσαίου μεγέθους ελληνικού Πανεπιστημίου με Τμήματα τόσο των πρακτικών, όσο και των ανθρωπιστικών επιστημών καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πορεία των μέσων όρων του βαθμού πτυχίου στα δεκατέσσερα Τμήματα που ερευνήθηκαν δεν εμφανίζει γενικευμένη ανοδική τάση. Αυτό σημαίνει ότι δεν επιβεβαιώνεται από τα εμπειρικά δεδομένα η διαδεδομένη άποψη ότι στις τελευταίες δεκαετίες σημειώνεται μια ισχυρή ανοδική τάση («πληθωρισμός») στον βαθμό πτυχίου των αποφοίτων ελληνικών ΑΕΙ.

Η σχετική σταθερότητα των μέσων όρων, όμως, δεν σημαίνει ότι παραμένει σταθερό και το ποσοστό των «αριστούχων» σε όλα τα Τμήματα κατά τη διάρκεια της περιόδου που ερευνήσαμε. Σε ορισμένα Τμήματα διαφαίνεται μια ανοδική τάση στο ποσοστό των αποφοίτων με πολύ υψηλές επιδόσεις, κάτι που αποτελεί σαφή δείκτη μιας μεταβολής της «βαθμολογικής κουλτούρας» των διδασκόντων στα εν λόγω Τμήματα που οδηγεί περισσότερους αποφοίτους να σημειώνουν υψηλές επιδόσεις σε σύγκριση με το παρελθόν. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η σχετική σταθερότητα των μέσων όρων κατά τη διάρκεια της περιόδου που ερευνήθηκε ενδέχεται να οφείλεται στη δημιουργία δύο «πόλων» μέσα στο φοιτητικό σώμα: μιας αυξανόμενης μεν, αλλά ακόμη περιορισμένης ως προς το ποσοστό ομάδας φοιτητών με πολύ υψηλές επιδόσεις και μιας μεγάλης ομάδας με μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις, ενώ σμικρύνεται η ομάδα των φοιτητών με καλές επιδόσεις.

Τα δεδομένα δείχνουν επίσης ότι υπάρχουν διαφορετικές «βαθμολογικές κουλτούρες» τόσο μεταξύ των Τμημάτων των θετικών επιστημών, όσο και μεταξύ των Τμημάτων των θεωρητικών (ανθρωπιστικών) επιστημών. Έτσι οι διαχρονικά χαμηλοί μέσοι όροι βαθμού πτυχίου σε Τμήματα λ. χ. όπως των Μαθηματικών και της Φυσικής από τις θετικές επιστήμες και της Ιστορίας ή της Φιλολογίας από τις θεωρητικές επιστήμες δεν μπορούν να ερμηνευθούν απλά ως «φυσική» συνέπεια από τη δυσκολία του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου, αλλά πρέπει να ιδωθούν υπό το φως μιας συγκεκριμένης βαθμολογικής «παράδοσης» μέσα στα Τμήματα αυτά για το ποιες πρέπει να είναι οι απαιτήσεις των διδασκόντων από τους φοιτητές και πώς πρέπει να ελέγχεται η ανταπόκριση των τελευταίων απέναντι σ' αυτές. Το ίδιο ισχύει και για τους διαχρονικά υψηλούς μέσους όρους βαθμού πτυχίου σε Τμήματα όπως π. χ. το Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών ή το Τμήμα Εικαστικών.

Μελλοντικές εμπειρικές έρευνες που θα περιλαμβάνουν αναλύσεις των μέσων όρων του βαθμού πτυχίου μεγαλύτερων, αλλά και μικρότερων σε μέγεθος ελληνικών ΑΕΙ σε σύγκριση με αυτό που ήδη ερευνήθηκε είναι αναγκαίες προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας απεικονίζουν με αξιόπιστο τρόπο τις βαθμολογικές πρακτικές των ελληνικών ΑΕΙ και αν αυτό που έχει ονομαστεί «πληθωρισμός των βαθμών» αφορά μόνο την αύξηση του ποσοστού των αποφοίτων Τμημάτων των ελληνικών ΑΕΙ με πολύ υψηλές επιδόσεις ή επηρεάζει και τους μέσους όρους του βαθμού πτυχίου περισσότερο από ό,τι έδειξε η παρούσα έρευνα.

Βιβλιογραφία

Hunt, L. H. (ed.) (2008). *Grade inflation: academic standards in higher education.* Albany: State University of New York Press.

Johnson, V. E. (2003). *Grade inflation: a crisis in college education.* New York: Springer.

Kohn, A. (2008). *The dangerous myth of grade inflation*. Στο: Hunt, L. H. (ed.) *Grade inflation: academic standards in higher education*, Albany: State University of New York Press, σελ. 1-12.

Müller-Benedict, V., G. Grözinger (Hrsg.) (2017). *Noten an Deutschlands Hochschulen: Analysen zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013.* Wiesbaden: Springer VS.

Tsarouha, E. (σε συνεργασία με V. Müller-Benedict) (2011). *Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen*. Στο: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 40, Heft 5 (2011), σελ. 388-409.

Tsarouha, E. (2017). *Typologie der Einflussgrössen auf die Notengebung*. Στο: Müller-Benedict, V., G. Grözinger (Hrsg.).

Noten an Deutschlands Hochschulen: Analysen zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013. Wiesbaden: Springer VS, σελ. 117-170.

Simmons, C. A. (2015). *Grade inflation in English 102: thirty years of data.* Thesis/dissertation: Ariz.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΠΡΟΤΥΠΟ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ

Ι. Ε. Πυργιωτάκης[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση αυτή αρχίζει με την επισήμανση ότι το πανεπιστήμιο είναι ένας από τους μακροβιότερους θεσμούς της κοινωνίας με χίλια περίπου χρόνια ύπαρξης. Στην μακραίωνη αυτή πορεία του γνώρισε πολλές μεταβολές και μεταλλάξεις και επικράτησαν διάφορα πανεπιστημιακά πρότυπα, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές εξελίξεις. Από τα διάφορα αυτά κοινωνικά πρότυπα ο συγγραφέας κάνει διάκριση ανάμεσα στο Ευρωπαϊκό και το Αμερικάνικο πρότυπο, τονίζοντας ότι το μεν Ευρωπαϊκό ενδιαφέρεται περισσότερο για τον άνθρωπο και την εσωτερική του καλλιέργεια και το Αμερικάνικο για την οικονομική ανάπτυξη των ατόμων και των κοινωνιών. Είναι προφανές ότι κάθε ένα από τα παραπάνω μοντέλα προτάσσει διαφορετικές αξίες από τις οποίες είναι φυσιολογικό να απορρέουν κατόπιν τα κριτήρια αξιολόγησης. Με την έννοια αυτή είναι φυσικό κάθε αξιολόγηση, ανάλογα με τα κριτήρια που προτάσσει, να λειτουργεί ως Δούρειος Ίππος και να μεταβάλει ανάλογα την ουσία του Πανεπιστημίου. Και αυτό απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή.

Λέξεις-κλειδιά: *αξίες, αξιολόγηση, κριτήρια, πανεπιστημιακό πρότυπο*

ABSTRACT

The present presentation starts with the remark that the University is one of the longest institutions of the Society, existing for approximately 1000 years. In this long-standing course, it has faced many transformations and several University Models/ Standards have prevailed, depending on the relevant social developments. The author, among these social patterns, makes a distinction between the European and the American Model, emphasizing that the European one cares more for the human- being and his/ her internal cultivation, while the American one prioritizes the economic development and growth of both people and societies. It is obvious that each of the abovementioned models- paradigms advocates different values, from which eventually the evaluation –assessment criteria derive. In this sense, any evaluation, depending on the criteria set, acts as a Trojan Horse and subsequently modifies accordingly the University's substance. And that requires special attention.

Keywords: *values, evaluation- assessment, criteria, University model- paradigm*

1. Εισαγωγή-σκοπός της παρούσας εργασίας

Κάποτε σε συζήτηση μιας επιτελικής επιτροπής για την παιδεία στην οποία μου έκανε την τιμή να με συμπεριλάβει ο τότε Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Γεράσιμος Αρσένης (Αρσένης, 2015:37) ρωτήθηκα για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Αντί άλλης επιχειρηματολογίας επικαλέσθηκα ένα απόσπασμα από την Παλαιά Διαθήκη και συγκεκριμένα από το πρώτο κεφάλαιο της Γενέσεως, όπου μεταξύ των άλλων αναφέρεται:

«… καὶ εἶπεν ὁ Θεός γενηθήτω φῶς· καὶ ἐγένετο φῶς. καὶ εἶδεν ὁ Θεὸς τὸ φῶς, ὅτι καλόν· καὶ διεχώρισεν ὁ Θεὸς ἀνὰ μέσον τοῦ φωτὸς καὶ ἀνὰ μέσον τοῦ σκότους.

{…}καὶ ἐκάλεσεν ὁ Θεὸς τὸ φῶς ἡμέραν καὶ τὸ σκότος ἐκάλεσε νύκτα. καὶ ἐγένετο ἑσπέρα καὶ ἐγένετο πρωΐ, ἡμέρα μία.

Καὶ εἶπεν ὁ Θεός· γενηθήτω στερέωμα ἐν μέσῳ τοῦ ὕδατος καὶ ἔστω διαχωρίζον ἀνὰ μέσον ὕδατος καὶ ὕδατος. καὶ ἐγένετο οὕτως. {…} καὶ ἐκάλεσεν ὁ Θεὸς τὸ στερέωμα οὐρανόν. καὶ εἶδεν ὁ Θεός, ὅτι καλόν, καὶ ἐγένετο ἑσπέρα καὶ ἐγένετο πρωΐ, ἡμέρα Δευτέρα».

---

1. Ομότιμος καθηγητής και πρ. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης. Επικοινωνία: pyrgioti@uoc.gr

Και το απόσπασμα συνεχίζει παρουσιάζοντας το Θεό να κάνει αξιολόγηση στο τέλος κάθε μέρας και αφού διαπιστώσει «*ότι καλόν*» κλίνει η πρώτη ημέρα της δημιουργίας και εισέρχεται στη δεύτερη και αφού αξιολογήσει και αυτήν συνεχίζει τη δημιουργία του κόσμου στις επόμενες μέρες, χωρίς να παραλείπει να αξιολογεί το αποτέλεσμα της μέρας κάθε φορά. Εύλογα λοιπόν προκύπτει η απάντηση: Όταν η αξιολόγηση κρίνεται αναγκαία από τον ίδιο το Θεό διερωτάται κανείς γιατί να μην κρίνεται αναγκαία για τον Υπουργό. Και αν ακόμη δεν πιστεύει κάποιος ότι το κείμενο αυτό της Παλαιάς Διαθήκης είναι θεόπνευστο και άρα προϊόν σοφίας και τότε πάλι έχει την ευκαιρία να κατανοήσει ότι ακόμη και στην αντίληψη του αρχέγονου ανθρώπου η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως αναπόσπαστο τμήμα κάθε δράσης και ότι δεν μπορείς να προχωρήσεις στο επόμενο βήμα αν δεν gαξιολογήσεις το προηγούμενο. Δεν υπάρχει λοιπόν καμία αμφιβολία ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας και ως εκ τούτου έχει σημαντική θέση στην εκπαίδευση.

Παρά την αναγκαιότητά της αυτή, η αξιολόγηση συζητείται εδώ και αρκετές δεκαετίες στην Ελλάδα, παρουσιάζει παλινδρομήσεις και αναστολές, χωρίς να έχει βρει ακόμη τη θέση που της αρμόζει στην ελληνική εκπαίδευση. Έντονη ήταν η συζήτηση κυρίως μετά το 1974, δηλαδή μετά την πτώση της δικτατορίας, οπότε υπήρξε μια άκρως επικριτική, συχνά μάλιστα απορριπτική διάθεση, που οφειλόταν κυρίως στον τρόπο και τους σκοπούς για τους οποίους είχε εφαρμοσθεί ως τότε. Στο πνεύμα αυτό η αξιολόγηση ως διαδικασία «δαιμονοποιήθηκε» και με τις κινητοποιήσεις του συνδικαλιστικού κινήματος κρατήθηκε μακριά από τη δημόσια εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες, παρά τις επανειλημμένες -ωστόσο σχετικά άτολμες- προσπάθειες πολλών υπουργών. Βεβαίως κατά τελευταία κυρίως δεκαετία οι προσπάθειες αυτές εντατικοποιήθηκαν, ψηφίστηκαν διάφοροι νόμοι και το θέμα φαίνεται να παίρνει πλέον την οριστική του αποκατάσταση. Στην εισήγηση αυτή δεν προτίθεμαι να ασχοληθώ με την εξέλιξη της αξιολόγησης, ούτε με τις τεχνικές και τις επιστημονικές αρχές της εφαρμογής της. Στα θέματα αυτά υπάρχουν οι αξιόλογες επιστημονικές μελέτες, άλλων πιο ειδικών, όπως του τιμώμενου σήμερα Μιχ. Κασσωτάκη και των συνεργατών του στις οποίες και παραπέμπομε.

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται με βάση το παράδειγμα του πανεπιστημίου να ανιχνευθούν κάποιες εσωτερικές πτυχές της αξιολόγησης, οι οποίες μπορεί να μην είναι άμεσα ορατές, υπάρχουν όμως και δρουν με έναν λανθάνοντα και αφανή τρόπο στους προσανατολισμούς του πανεπιστημίου, επηρεάζοντας την ουσία του. Ανάλογα δηλαδή με τα σημεία εκείνα τα οποία ενισχύονται ή αποθαρρύνονται με την αξιολόγηση μπορεί το ενδιαφέρον και οι δραστηριότητες του πανεπιστημίου να στραφούν προς αυτήν ή εκείνη την κατεύθυνση και η στροφή αυτή να μην είναι ουδέτερη ή αδιάφορη, αλλά να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ταυτότητα και την εσωτερική λειτουργία του πανεπιστημίου, όπως θα φανεί παρακάτω.

2. Πανεπιστήμιο και πανεπιστημιακά πρότυπα

Ας δούμε όμως τα πράγματα από την αρχή. Τα πρώτα πανεπιστήμια ιδρύθηκαν στην Ευρώπη περί τον 11ο αιώνα.[2] Από την Ευρώπη ο θεσμός αυτός μεταφέρθηκε στην Αμερική με την ίδρυση του Harvard το 1636, και η επέκτασή τους συνεχίστηκε με την ίδρυση πολλών άλλων Κολλεγίων (Ράσσης,:171). Καθώς η ιστορία του ευρωπαϊκού πολιτισμού συνοδεύτηκε από κορυφαία πολιτισμικά γεγονότα, όπως η Αναγέννηση, η θρησκευτική μεταρρύθμιση, ο διαφωτισμός κλπ., τα οποία όπως ήταν φυσικό άφησαν το αποτύπωμά τους στο νέο αυτόν θεσμό, στα 1000 περίπου χρόνια της ύπαρξής του το πανεπιστήμιο γνώρισε αρκετές μεταβολές και άλλαξε συχνά στην πορεία του χρόνου. Από όλες αυτές τις εξελίξεις και τις μεταβολές, περιοριζόμαστε να περιγράψουμε τα δύο κατά την άποψή μας σπουδαιότερα πανεπιστημιακά πρότυπα, τα οποία εντελώς συμβατικά ονομάζομε με βάση την προέλευσή τους, το μεν πρώτο ευρωπαϊκό, το δε δεύτερο αμερικάνικο πρότυπο.

---

2. Ως το πρώτο Πανεπιστήμιο φέρεται η Νομική Σχολή της Μπολόνια οι ιδρυτικές πράξεις της οποίας αναφέρονται στα έτη 1088 και 1119. Βλ. Hans-Werner Prahl, *Geschichte der Hochschule bis 1945*, στο: Dieter Lenzen (Hrsg), Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, τόμ. 10, Στουτγκάρδη 1983, σελ. 161. Βλ. επίσης Σπ. Ράσσης, Τα πανεπιστήμια χθες και σήμερα, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα 2004.

2.1 Το Ευρωπαϊκό πρότυπο

Το πρώτο, το Ευρωπαϊκό πρότυπο, ανάγεται στο Γερμανό Φιλόσοφο και διανοούμενο Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Ο Wilhelm von Humboldt ήταν ένας γνήσιος και βαθύτατος ανθρωπιστής, ο οποίος με τις ιδέες του επηρέασε καθοριστικά τα πανεπιστήμια της Γερμανίας, της Ευρώπης και του κόσμου ολόκληρου. Για να κατανοηθούν οι μεταρρυθμιστικές του προτάσεις πρέπει να τονισθεί ότι το μεγάλο του πρότυπο αποτελούσαν οι αρχαίοι Έλληνες. Αυτοί εκπροσωπούσαν για τον Humboldt τον γνήσιο ανθρωπισμό, την καθολικότητα της μόρφωσης, «*το ελάχιστο και το άπαν*» (Karl Knoop/Martin Schwab, Einführung in die Geschichte der Pädagogik). Στην αντίληψή του «*ο αληθής σκοπός του ανθρώπου... είναι (η μετουσίωση) της ύψιστης... μόρφωσης των δυνάμεών του σε ένα Όλο*». Επεδίωκε τη γνήσια μόρφωση μέσα από τη διαμόρφωση των ίδιων των δυνάμεων του ανθρώπου και όχι ένα ανθρώπινο παρασκεύασμα γεμισμένο με γνώσεις. Επεδίωκε *«τη στροφή του ανθρώπου προς τα ένδον, την αξιοποίηση και εξέλιξη όλων των εσωτερικών του δυνάμεων και την καλλιέργεια όλων των εσωτερικών του διαθέσεων και όχι μόνο την καθαρή λογική, όπως είχε διακηρύξει ο διαφωτισμός*» (Peter Berglar, Wilhelm von Humboldt, in: rowohrts monografien, 91). Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ο άνθρωπος.

Ως προς το πανεπιστήμιο και τους καθηγητές «*το όραμα του W. von Humboldt αφορούσε ένα αυτόνομο σώμα διανοουμένων αυτο-διοικούμενων επαγγελματιών, υπόλογο και ελεγχόμενο από το ίδιο το Πανεπιστήμιο*» (Patrick Baert-Alan Shipman, 114 και The Economist, Η επιχείρηση Γνώση 9). Ως βασικές προϋποθέσεις για την επικράτηση και την εμπέδωση αυτών των αρχών ο Humboldt εισηγήθηκε, δύο ζεύγη μεταβλητών: Einsamkeit und Freiheit - «Μοναξιά» και Ελευθερία (Ι.Ε.Πυργιωτάκης, 2004) και Einheit von Forschung und Lehre -ενότητα έρευνας και διδασκαλίας (Ι.Ε.Πυργιωτάκης, 2004). Το πρώτο ζεύγος αφορά κυρίως τον ακαδημαϊκό δάσκαλο, το δεύτερο τις διαδικασίες έρευνας και διδασκαλίας.

Ως προς τον ακαδημαϊκό δάσκαλο ο Humboldt επιζητούσε τις δύο αυτές προϋποθέσεις, οι οποίες θα του επέτρεπαν ελευθερία στη σκέψη και μοναξιά, με την έννοια της ηρεμίας, έτσι που να μπορεί να στοχάζεται ελεύθερος και απερίσπαστος, απαλλαγμένος από κάθε είδους δεσμεύσεις και εξαρτήσεις. Σε ό,τι αφορά την Einheit von Forschung und Lehre- ενότητα έρευνας και διδασκαλίας ο Humboldt επιζητούσε καταρχάς τη συμμετοχή του ίδιου του προσώπου στη διαδικασία της έρευνας και της διδασκαλίας (W. von Humboldt: *Werke,* Bd. IV, σελ. 255). Κατά τον Humboldt η αρχή που ήθελε τον καθηγητή να διδάσκει και το μαθητή απλώς να μαθαίνει έπρεπε να εκλείψει. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία και η έρευνα μπορούσαν να συνυπάρχουν και να συμπορεύονται μέσα στο Πανεπιστήμιο, ώστε η μια να τροφοδοτεί την άλλη και οι δύο μαζί να επιδιώκουν τη βαθιά μόρφωση (Bildung) και την εσωτερική καλλιέργεια του ανθρώπου και την προαγωγή της επιστήμης. Οι ιδέες αυτές του Humboldt έμελλε να επηρεάσουν όλα τα Πανεπιστήμια της Γερμανίας, της Ευρώπης και της Αμερικής και να επικρατήσουν σε όλα τα πανεπιστήμια του γνωστού τότε κόσμου (Ι.Ε.Πυργιωτάκης, 2004).

2.2 Το αμερικάνικο πρότυπο

Στις πρώτες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα πολλοί νέοι της Αμερικής, συνειδητοποιώντας τις ελλείψεις των αμερικανικών κολλεγίων, που ελέγχονταν από την εκκλησία αναζήτησαν σπουδές στη Γερμανία. Οι πρώτοι αυτοί φοιτητές, πολλοί εκ των οποίων ανέλαβαν κατόπιν θέσεις καθηγητών στα αμερικάνικα κολλέγια παρότρυναν τους μαθητές τους να συνεχίσουν σπουδές στη Γερμανία, προτροπή που ακολούθησε ένας μεγάλος αριθμός Αμερικανών σπουδαστών μετά το 1850. Εκείνο που τους ενδιέφερε περισσότερο ήταν η εξειδικευμένη έρευνα την οποία μετέφεραν στην πατρίδα τους, με μια σημαντική διαφορά: Ενώ για τους Γερμανούς η έρευνα είχε κυρίως πνευματικό ενδιαφέρον και η κατάκτηση της γνώσης κατά το χουμπολτιανό πρότυπο απέβλεπε στην πνευματική και ηθική καλλιέργεια του ανθρώπου, οι Αμερικάνοι προσδοκούσαν να κερδίσουν χρήματα από τη γνώση. Όπως έχει γραφεί «*οι Αμερικάνοι φοιτητές αποδέχτηκαν τη μέθοδο, ίσως και το όραμα της επιστημονικής έρευνας, όχι όμως και το πνεύμα των γερμανικών πανεπιστημίων*» (Σπ. Ράσσης, 181). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο ειδικό ένθετο του The Economist, «*ο ιστορικός του 20^{ου} αιώνα Henry Steel Commager τόνιζε ότι για τον μέσο Αμερικάνο του 19^{ου}*

αιώνα η εκπαίδευση είναι η θρησκεία του, αρκεί να είναι πρακτική και να αποφέρει κέρδη» (The Economist, Η επιχείρηση Γνώση, 6).

Για την εκπλήρωση του σκοπού αυτού τα πανεπιστήμια της Αμερικής διασυνδέονται με επιχειρήσεις, κερδίζουν χρήματα και μπορούν να επενδύσουν στην έρευνα. Με τον τρόπο αυτόν το ευρωπαϊκό πρότυπο εμβαπτιζόμενο στην αμερικάνικη παράδοση, μεταλλάσσεται παίρνει άλλη μορφή και προκύπτει ένα νέο πρότυπο περί πανεπιστημίου, αυτό που ονομάζομε εδώ αμερικάνικο ή επιχειρησιακό πανεπιστήμιο (Πυργιωτάκης, 2007). Έτσι από το πανεπιστήμιο των αξιών που διακήρυξε ο W. von Humboldt περάσαμε στο «επιχειρησιακό» πανεπιστήμιο, το οποίο δεσπόζει σήμερα κατεξοχήν στην Αμερική: «*Η Αμερική είναι πρωτοπόρος στην τέχνη σύναψης συμβάσεων μεταξύ του ακαδημαϊκού κόσμου και της βιομηχανίας. Τα αμερικανικά πανεπιστήμια κερδίζουν περισσότερο από 1 δις δολάρια ετησίως σε δικαιώματα και ανταποδοτικά τέλη. Περισσότερα από 170 πανεπιστήμια διαθέτουν ένα είδος «επιχειρηματικού φυτωρίου» και δεκάδες διαχειρίζονται τα δικά τους επιχειρηματικά κεφάλαια*» (The Economist, Η επιχείρηση Γνώση. 6).

Είναι προφανές ότι το επιχειρησιακό πρότυπο περί πανεπιστημίου βρίσκεται περίπου στους αντίποδες του χουμπολτιανού. Πολύ απλά: Το χουμπολτιανό πρότυπο στρέφεται περισσότερο προς τις ηθικές, τις πνευματικές αξίες και τον άνθρωπο. Το επιχειρησιακό πανεπιστήμιο έχει στραμμένο το βλέμμα του περισσότερο προς τις επιχειρήσεις, την οικονομική ανάπτυξη και την εξοικονόμηση χρημάτων. Αν και δεν υπάρχουν ακραιφνείς τύποι του ενός ή του άλλου πανεπιστημιακού μοντέλου, είναι προφανές ότι το ένα βρίσκεται στους αντίποδες του άλλου: Το ένα πανεπιστημιακό πρότυπο έχει στο επίκεντρό του τον άνθρωπο, το άλλο τις επιχειρήσεις και τα κέρδη.

3. Πανεπιστημιακό πρότυπο, πανεπιστήμιο και κοινωνία

Εύλογα διερωτάται κανείς, η αξιολόγηση θα μπορούσε να παρακάμψει την τεράστια αυτή απόκλιση και να παραμείνει ουδέτερη και αποστασιοποιημένη τόσο από το ένα όσο και από το άλλο; Και τι επιπτώσεις θα μπορούσε να συνεπιφέρει αυτό για την κοινωνία; Είναι προφανές ότι η απάντηση δεν μπορεί παρά να είναι αρνητική. Θεωρείται δηλαδή δεδομένο ότι η οποιαδήποτε αξιολόγηση προϋποθέτει κριτήρια. Και τα κριτήρια δεν προκύπτουν στην τύχη. Απορρέουν από συγκεκριμένες αξίες τις οποίες προωθούν και καλλιεργούν με τον τρόπο τους. Πιο αναλυτικά: Καμιά πράξη και καμιά ενέργεια ατομική ή συλλογική δεν είναι τυχαία. Τα πάντα απορρέουν από κάποιες αξίες και υπηρετούν κάποιους σκοπούς και στόχους. Συνεπώς η επιβράβευση ή η αποδοκιμασία πράξεων και ενεργειών υποδηλώνει επιβράβευση ή αποδοκιμασία των αξιών από τις οποίες απορρέουν. Με την έννοια αυτή καθώς μέσα από την αξιολόγηση κάποιες ενέργειες ή πράξεις επιβραβεύονται και χρηματοδοτούνται στον πανεπιστημιακό χώρο, ενώ κάποιες άλλες μπορεί να παραμένουν αδιάφορες, να αποθαρρύνονται ή και να αποδοκιμάζονται ακόμη, η αξιολόγηση παρεμβαίνει στο σύστημα αξιών και προσδιορίζει τους αξιολογικούς προσανατολισμούς του πανεπιστημίου, δηλαδή την ίδια την ταυτότητά του. Συνεπώς ουδετερότητα δεν υφίσταται και με την έννοια αυτή η επίκληση της αντικειμενικής αξιολόγησης αποτελεί μύθο. Επί της ουσίας η αξιολόγηση τίθεται αναγκαστικά περισσότερο υπέρ του ενός ή του άλλου πανεπιστημιακού μοντέλου το οποίο και προωθεί.

Όπως προκύπτει μάλιστα από τη διεθνή βιβλιογραφία τα δύο παραδείγματα περί πανεπιστημίου δεν είναι ίδια. Κατ' αρχάς η αυτονομία του ακαδημαϊκού δασκάλου που επεδίωκε ο Humboldt δεν υφίσταται στο δεύτερο πρότυπο. Σε αυτό φαίνεται ότι οι κατευθύνσεις και οι στόχοι προς τους οποίους στρέφεται η έρευνα καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τα ενδιαφέροντα των επιχειρήσεων και όχι αμιγώς από τα ενδιαφέροντα του ακαδημαϊκού δασκάλου (Πυργιωτάκης, 2007 και The Economist, Η επιχείρηση Γνώση. 6). Από τη στιγμή επίσης που ο ακαδημαϊκός δάσκαλος υπογράφει σύμβαση με μια επιχείρηση δημιουργούνται εξαρτήσεις και περιορίζεται η αυτονομία του. Συνήθως τα ερευνητικά αποτελέσματα συνιστούν συνιδιοκτησία ή και αποκλειστική ιδιοκτησία του φορέα που χρηματοδοτεί την έρευνα (Σπ. Ράσσης). Συχνά «*οι χορηγοί θέτουν όρους στις χρηματοδοτήσεις τους ώστε να αποτρέψουν δωρεάν δοκιμές των ερευνών από τους ανταγωνιστές τους. Άλλοτε πάλι υποχρεώνουν τους επιστήμονες να καθυστερούν τις δημοσιεύσεις ή ακόμα*

να αποκρύπτουν κρίσιμα αποσπάσματα από τις δημοσιευμένες εκθέσεις. Όταν π.χ. η Novartis, η γνωστή κολοσσιαία ελβετική φαρμακευτική εταιρεία συμφώνησε να επενδύσει 25 εκ. δολάρια στο Κολέγιο Φυσικών Πόρων του Μπέρκλεϊ (Berkeley's College of Natural Recourses), έθεσε ως όρο να εξετάζει πρώτη τα αποτελέσματα της έρευνας» (The Economist, Η επιχείρηση Γνώση, 6)

Και επειδή οι επιχειρήσεις ενδιαφέρονται σήμερα περισσότερο, για τις Θετικές και τις Τεχνολογικές Επιστήμες επιτείνεται η στροφή προς τον τεχνολογικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Και μολονότι τα όρια μεταξύ βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας δεν είναι τόσο σαφή και ευδιάκριτα, έχει κανείς την αίσθηση ότι η έρευνα που περισσότερο χρηματοδοτείται και συνεπώς δεσπόζει διεθνώς, είναι αυτή που έχει στενότερη σχέση με την παραγωγή. Αυτό ακριβώς το γεγονός οδηγεί στη μονομερή ανάπτυξη των επιστημών και χάνεται η σύμμετρη και ισορροπημένη ανάπτυξή τους. Με την έννοια αυτή η ενότητα των Επιστημών που διεκήρυξε ο Humboldt διασαλεύεται και αυτό ενισχύει ακόμη περισσότερο τον τεχνοκρατικό προσανατολισμό των κοινωνιών και λειτουργεί σε βάρος των κλασσικών σπουδών.

4. Η υποβάθμιση της ανθρωπιστικών σπουδών, οι επιπτώσεις της στο χώρο των ηθικών και πνευματικών αξιών

Τον αντίκτυπο της κατάστασης αυτής τον βιώνομε έντονα στην διεθνή υποβάθμιση των Κλασσικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, όπως προκύπτει από μια σύντομη αναφορά στη βιβλιογραφία. Αυτό διαπιστώνεται κατ' αρχάς από τους Hanson και Heath στο περισπούδαστο έργο τους με τίτλο, *«ΠΟΙΟΣ ΣΚΟΤΩΣΕ ΤΟΝ ΟΜΗΡΟ»,* όπου ο Όμηρος εκφράζει συμβολικά τις ανθρωπιστικές σπουδές στο σύνολό τους (Hanson, D.V. -Heath, J.). Από τις μελέτες των συγγραφέων αυτών προκύπτει ότι ο αριθμός των φοιτητών που ενδιαφέρονται για Κλασσικές Σπουδές σημειώνει στην Αμερική κάθετη πτώση κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Όπως αναφέρουν το 1962 γράφτηκαν στο μάθημα των Λατινικών 700.000 μαθητές Λυκείου. Όμως από τότε οι εγγραφές είχαν πέσει κατά 80% και μέχρι το έτος 1976 περιορίστηκαν μόνο στις 150.000 χιλιάδες. Σε δεκαπέντε μόνο χρόνια, πάνω από μισό εκατομμύριο λιγότεροι Αμερικανοί γράφτηκαν στο βασικό αυτό μάθημα των Κλασσικών Σπουδών (Hanson, D.V. -Heath, J., 31).

Επίσης ο αριθμός των φοιτητών στα Κολλέγια έπεσε από 40.000 το 1965 σε 25.000 εννέα μόλις χρόνια αργότερα. Από τότε μάλιστα δεν ανέκαμψε (Hanson, D.V. -Heath, J., 31). Και οι ίδιοι μελετητές διαπιστώνουν ότι: «*μεταξύ 1971 και 1991, ο αριθμός των φοιτητών που επέλεξαν τις Κλασσικές Σπουδές ως κεντρική τους κατεύθυνση έπεσε κατά 30%, όπως και οι εγγραφές στο μάθημα των Ελληνικών στη δεκαετία 1977-1986. Από τα περισσότερα του ενός εκατομμυρίου βασικά πτυχία που απονεμήθηκαν το 1994 μόνο εξακόσια ήταν στις Κλασσικές Σπουδές*» (Hanson, D.V. -Heath, J., 31). Μάλιστα κατά τους ίδιους ερευνητές η υποβάθμιση των Κλασσικών Σπουδών δεν προκύπτει μόνο από τους αριθμούς των φοιτητών που εγγράφονται στις Κλασσικές Σπουδές, αλλά και από την ποιότητά τους. Όπως γράφουν χαρακτηριστικά, «*ο θάνατος των κλασσικών σπουδών μπορεί επίσης να μετρηθεί όχι μόνο με τον αριθμό αλλά και με το είδος των φοιτητών και την ποιότητα της εκπαίδευσής τους. Οι φοιτητές που επέλεξαν Κλασσικές Σπουδές στη δεκαετία του 1970 είχαν τους μεγαλύτερους βαθμούς στον κλάδο των ανθρωπιστικών σπουδών. Ήταν κατά πενήντα μονάδες υψηλότεροι από τους βαθμούς εκείνων που επέλεξαν Αγγλικά. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, το χάσμα είχε σχεδόν εξαφανισθεί, αλλά η κίνηση ήταν προς μια κατεύθυνση: οι βαθμοί όσων ειδικεύονταν στα Αγγλικά παρέμεναν σχεδόν αμετάβλητοι, ενώ ο μέσος όρος για όσους ειδικεύονταν στις Κλασσικές Σπουδές έπεσε κατά σαράντα τέσσερις μονάδες*» (Hanson, D.V. -Heath, J., 32).

Οι ίδιοι λόγοι οδήγησαν την Martha C. Nussbaum στη συγγραφή του γνωστού της έργου, «*ΟΧΙ ΜΟΝΟ ΓΙΑ ΤΟ ΚΕΡΔΟΣ: Οι ανθρωπιστικές σπουδές προάγουν τη Δημοκρατία*» (Nussbaum, M. C.). Η συγγραφέας αφορμάται από τη διαπίστωση ότι οι ανθρωπιστικές σπουδές αποτελούν θεμελιώδη προϋπόθεση για τη δημοκρατική λειτουργία της κοινωνίας. Βασική θέση του βιβλίου είναι ότι οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες συμβάλλουν στην δημοκρατική αγωγή, αντιστρατεύονται την απληστία, την επιθετικότητα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Είναι αυτές με βάση τις οποίες καλλιεργούνται αρετές όπως ενσυναίσθηση, κοινωνική δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, ελευθερία, κλπ.

Μέσα από τις ανθρωπιστικές σπουδές καλλιεργούνται και προάγονται οι ηθικές και οι πνευματικές αξίες, οι οποίες μπορούν να πάρουν σάρκα και οστά και να δώσουν άλλη πνοή στην κοινωνία. Η ίδια συγγραφέας συνεχίζει: «*Στο πλαίσιο του παραδείγματος για την ανάπτυξη, όλοι μιλούν για την ανάγκη το εκπαιδευτικό σύστημα να προάγει την εθνική ανάπτυξη, η οποία συνταυτίζεται με την οικονομική μεγέθυνση*» (Nussbaum, M. C., 58).

Με την έννοια αυτή κατά την Nussbaum «*οι απολύτως απαραίτητες για την καλλιέργεια των δημοκρατικών ιδεωδών Ανθρωπιστικές Επιστήμες υποβαθμίζονται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης για να δοθεί άπλετος χρόνος και χρηματοδότηση στις θετικές επιστήμες με σκοπό το κέρδος και την οικονομική μεγέθυνση*» (Nussbaum, M. C., 15). Στο ίδιο πνεύμα ο Ανδρέας Καζαμίας γράφει ότι οι ανθρωπιστικές αξίες καλούνται να αναλάβουν το ρόλο της Αντιγόνης. Να ανέβουν στο βωμό και να θυσιαστούν για να πνεύσει ούριος άνεμος και να περάσει η παγκοσμιοποίηση.

5. Η παραμέληση των ηθικών αξιών και οι κοινωνικές επιπτώσεις

Η παραμέληση αυτή των ηθικών και πνευματικών αξιών και η μονομερής στροφή προς τον ανταγωνισμό και τον τεχνολογικό χαρακτήρα της επιστήμης και της κοινωνίας δεν είναι φαινόμενα άσχετα με την ηθική παρακμή και τη διαφθορά της σύγχρονης κοινωνίας. Στο πολιτικό επίπεδο η μεγάλη σήψη και παρακμή είναι γνωστή. Από παντού λείπουν εκατομμύρια, η συναλλαγή και η διαφθορά έχει εισχωρήσει σε όλες τις εκδηλώσεις της πολιτικής ζωής, στα κόμματα και στις κυβερνήσεις. Οι εταιρείες προσφεύγουν σε ανήθικες πρακτικές για να διαθέσουν τα προϊόντα τους σε διάφορες χώρες και οι σχετικές σκανδαλώδεις αποκαλύψεις έρχονται η μια μετά την άλλη στην επιφάνεια. Προκλητικότατο είναι επίσης στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο το τελευταίο σκάνδαλο με την υπεξαίρεση των σκευασμάτων που χρησιμοποιούνται στις χημειοθεραπείες των καρκινοπαθών και η διάθεση τους στην Αίγυπτο και άλλες χώρες από μεγάλο κύκλωμα λαθρεμπόρων. Ενώ βλέπομε δηλαδή την κοινωνία να ευαισθητοποιείται και να προβαίνει σε εράνους υπέρ της προσπάθειας για την υπερνίκηση του καρκίνου, διαπιστώνεται από την άλλη πλευρά ότι υπάρχει μια ομάδα ανήθικων επιστημόνων -και όχι μόνο- που εκμεταλλεύονται και υπονομεύουν την προσπάθεια αυτή, στρεφόμενοι εναντίον μιας συμπαθέστατης κατηγορίας ασθενών, με μόνο στόχο την κερδοσκοπία.

Δεν είναι επίσης λίγες οι περιπτώσεις που συμβαίνουν παρόμοια περιστατικά μέσα στον ίδιο τον οικογενειακό χώρο. Μια πρόσφατη περίπτωση: Η αδελφή παραπλανά την υπερήλικη μητέρα και κατορθώνει να υφαρπάξει το μερίδιο της ανυποψίαστης και αθώας μεγαλύτερης αδελφής της. Όταν αργότερα η μητέρα συνειδητοποιεί την πλάνη της περιπίπτει σε κατάθλιψη, αρνείται να πάρει τροφή και μολονότι υγιέστατη υποκύπτει στο θάνατο, που προκάλεσε η απληστία της μικρότερης και αγαπημένης της κόρης. Και ο σύζυγός της; Απλώς χαϊδεύει τα μουστάκια του ικανοποιημένος που τα κατάφερε και πάλι, χωρίς να φαίνεται πουθενά ο ίδιος.

Είναι προφανές ότι από τη σύγχρονη κοινωνία λείπει το ήθος και όπως αναλύθηκε παραπάνω, το πρόβλημα αυτό διασυνδέεται με την απομάκρυνση της κοινωνίας από τις πνευματικές και τις ηθικές αξίες και την μονομερή στροφή στην υλική πλευρά των πραγμάτων και της ζωής.

Και για να επανέλθομε στο αρχικό ζήτημα, μετά από την αναγκαστική αυτή κατά την άποψή μας περιπλάνηση: Μπορεί η αξιολόγηση να επηρεάσει το πανεπιστήμιο στην ουσία του; Από την ανάλυση που προηγήθηκε γίνεται ορατό ότι η αξιολόγηση μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί ως ο Δούρειος Ίππος, μέσω του οποίου μπορούν να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο ιδεολογικές και πολιτικές αντιλήψεις, που να επηρεάζουν την ουσία του. Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει ότι η αξιολόγηση πρέπει να κρατηθεί μακριά από το πανεπιστήμιο και την εκπαίδευση γενικότερα. Σημαίνει απλώς ότι οι κίνδυνοι του είδους αυτού πρέπει να εκλείψουν με κάθε τρόπο και κάθε μέσο. Θεωρούμε ότι με την εφαρμογή και την αυστηρή τήρηση των ανάλογων κανόνων αξιολόγησης, αυτό δύναται να καταστεί εφικτό. Και εν πάση περιπτώσει αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα μιας άλλης εισήγησης ή ενδεχομένως και ενός άλλου συνεδρίου.

Βιβλιογραφία

Αρσένης, Γερ. (2015). *Γιατί δεν έκατσα καλά - Η εμπειρία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1996-2000.* Αθήνα Gutenberg.

Baert, Patrick – Shipman, Alan (2003). *Το Πανεπιστήμιο σε πολιορκία; Εμπιστοσύνη και απόδοση λόγου στη σύγχρονη ακαδημαϊκή κοινότητα*. Στο: Νίκος Παπαδάκης (επιστημ. επιμέλεια) Κράτος, αγορά και πολιτικές στην εκπαίδευση, Σαββάλας, Αθήνα.

Berglar, Peter. *Wilhelm von Humboldt*, in: rowohrts monografien.

Hanson, D.V. – Heath, J. (1999). *Ποιος σκότωσε τον Όμηρο; Ο θάνατος της κλασσικής παιδείας και η αποκατάσταση της ελληνικής σοφίας*. Αθήνα, Κάκτος.

Knoop, Karl-Schwab (1994). *Einführung in die Geschichte der Pädagogik*: Pädagogen-Portraits aus vier Jahrhunderten, 3η έκδ.

Nussbaum, M. C. (2013). *Όχι για το κέρδος. Οι Ανθρωπιστικές Σπουδές προάγουν τη δημοκρατία.* Αθήνα, εκδ. Κριτική.

Prahl, Hans-Werner (1983). *Geschichte der Hochschule bis 1945*, στο: Dieter Lenzen (Hrsg), Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, τόμ. 10, Στουτγκάρδη.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2004). *Το Πανεπιστήμιο των αξιών: Η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση του στο σύγχρονο κόσμο*. Στο περιοδ. «ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ», τεύχ. 11, Εκδ. Σάκκουλα, Φθινόπωρο/Χειμώνας.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2007). *Από το Πανεπιστήμιο των αξιών στο επιχειρησιακό Πανεπιστήμιο.* Στο: Διον. Κλάδης, Ξεν. Κοντιάδης, Γιάν. Πανούσης (Επιστ. Επιμέλεια), Η μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου, πρακτικά του Συνεδρίου του Κέντρου Ευρωπαϊκού και Συνταγματικού Δικαίου. Αθήνα.

Ράσσης, Σπ. (2004). *Τα πανεπιστήμια χθες και σήμερα,* εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα.

The Economist (Σεπτέμβριος 2005). «Η επιχείρηση Γνώση (The brains business) – Έρευνα πάνω στην Ανώτατη Εκπαίδευση».

W. von Humboldt: *Werke,* Bd. IV.

Ο ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ ΩΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Αθανάσιος Βέρδης[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζεται η συνεισφορά του Μιχ. Κασσωτάκη ως παιδαγωγού στο γνωστικό αντικείμενο της «Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης». Διερευνώνται οι θέσεις και οι απόψεις του για το παραπάνω αντικείμενο, το περιεχόμενό του και τη σχέση του με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Εκτός από την κατάθεση προσωπικών βιωμάτων που προέρχονται από τη γνωριμία μου και τη συνεργασία μου με τον καθηγητή Μιχ. Κασσωτάκη, ο οποίος επηρέασε σημαντικά τον επιστημονικό μου προσανατολισμό και την ακαδημαϊκή μου πορεία, αναλύεται το έργο του μέσα από τα βιβλία και τα κείμενά του (ex libris) αλλά και μέσα από τη διδασκαλία του (ex doctrina). Ως εργαλείο ανάλυσης χρησιμοποιείται η θεωρία των νομικοποιητικών κωδίκων (Clarence, 2005). Ο Κασσωτάκης (2013) προσεγγίζει την αξιολόγηση με αυστηρούς και ιεραρχημένους κώδικες. Η παιδαγωγική του βασίζεται στο «καλλιεργημένο βλέμμα» (cultivated gaze). Νεότεροι ερευνητές μπορεί να διαφοροποιούνται κάπως ή να εξειδικεύονται σε επιμέρους τομείς της αξιολόγησης, αλλά ουσιαστικά δεν ξεφεύγουν από τα πλαίσια που έθεσε ο ίδιος με τα δημοσιεύματά του και τη διδασκαλία του. Το κείμενο που ακολουθεί διανθίζεται με κρητικά δίστιχα και άλλα αποφθέγματα που αρμόζουν στο δάσκαλο Μιχ. Κασσωτάκη.

Michael Kassotakis as a Teacher of Evaluation in Education

Athanasios Verdis

ABSTRACT

This contribution examines the contribution of Michael Kassotakis as a pedagogue in the subject of "Educational Assessment". His views and ideas on the subject matter, its content and its relationship with other subjects are explored. Apart from filing personal experiences from my acquaintance and my collaboration with Professor M. Kassotakis, who has significantly influenced my scientific orientation and my academic course, analyzes his work through his books and texts (ex libris) but also through his teaching (ex doctrina). The theory of legal codes is used as a tool of analysis (Clarence, 2005). Kassotakis (2013) approaches the evaluation with strict and hierarchical codes. His pedagogy is based on "cultivated gaze". Less old researchers may be somewhat different or specialized in individual areas of the assessment, but they do not escape from the frameworks that he himself put in place with his papers and teaching. Finally, the following text is enriched with Cretan patches and other statements appropriate to the teacher M. Kassotakis.

1. Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος κειμένου είναι να κάνει μια *ex libris* περιγραφή του έργου του Μιχάλη Κασσωτάκη ως πανεπιστημιακού δασκάλου στο αντικείμενο της *Εκπαιδευτικής Έρευνας και της Αξιολόγησης*. Συγκεκριμένα, θα υποστηρίξω ότι η επιλογή του να συμπεριλάβει τα μοντέλα Rasch στην τελευταία έκδοση του βιβλίου του *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών* (Κασσωτάκης, 2013) ήταν σημαντική για τη «νομιμοποίηση» του εν λόγω επιστημονικού πεδίου στη χώρας μας.

Η επιχειρηματολογία μου δεν θα είναι μόνο επιστημονική, διότι ο μαθητής δεν μπορεί να περιγράψει το δάσκαλό του. Σε πολλά σημεία η γραφή μου θα γίνει προσωπική και θεραπευτική. Θα σας εξιστορήσω στο παρόν κείμενο πώς γνώρισα τον Μιχάλη Κασσωτάκη, πώς ευεργετήθηκα από αυτόν και πώς εξελίχθηκα επιστημονικά και προσωπικά υπό την επήρεια δικών του πράξεων.

1. Ο Α.Β. είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επικοινωνία: verdis@ppp.uoa.gr

Ο χρόνος είναι δάσκαλος και η ζωή βιβλίο,
χαρά σε κείνον που μπορεί να τα 'χει και τα δύο.

Εγώ είχα την τύχη να τα έχω και τα δύο και το Δάσκαλο Κασσωτάκη και τα βιβλία του.

2. Ένας ποσοτικός ερευνητής

Γνώρισα τον Μιχάλη Κασσωτάκη το έτος 1993 ως δάσκαλο μου στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μετά από ελάχιστα μαθήματα, όμως, ο καθηγητής διέκοψε τις διδασκαλίες του για να αναλάβει την προεδρία του τότε Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Άφησε ως αντικαταστάτη του τον διδάκτορά του, Νίκο Ανδρεαδάκη, ο οποίος ήταν ο άνθρωπος που τελικά με μύησε στην μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας. Ο Νίκος, ως δάσκαλός μου, ήταν βαθύς, ευαίσθητος και καλός γνώστης της μέτρησης και των αριθμών. Μου είχε κάνει εντύπωση ο επιστημονικός του αυτοέλεγχος, το ζύγισμα των λέξεων που χρησιμοποιούσε, καθώς και η αίσθηση της δεοντολογίας που είχε σε κάθε απόφασή του. Ο μαθητής του Μιχάλη Κασσωτάκη με μύησε στα λογισμικά της στατιστικής ανάλυσης (τότε γίνονταν ακόμα με γραμμή εντολών) και με συμβούλεψε στην αγορά του πρώτου μου υπολογιστή. Ακόμα και τώρα, κάθε επικοινωνία με τον Νίκο Ανδρεαδάκη εμπεριέχει μια μικρή ανασφάλεια. Ένα άγχος που δεν υπάρχει στις επικοινωνίες μου με τον Μιχάλη Κασσωτάκη. Αυτό συμβαίνει, γιατί εγώ από το μαθητή του έμαθα. Στο μαθητή αποκαλύφθηκα και όχι στο δάσκαλο. Στο μαθητή εξομολογήθηκα τις μεγαλύτερες νεανικές επιστημονικές μου «ανοησίες».

Ο κρητικός ο αετός έχει πιτήδεια κάλλη
γιατί 'χει δυνατά φτερά και λεβεντιά μεγάλη.

Συνάντησα ξανά τον δάσκαλο του δασκάλου μου δεκατέσσερα χρόνια αργότερα, συστημένος από τον μαθητή του που στο μεταξύ είχε γίνει ο δικός μου δάσκαλος. Συνέβη δηλαδή κάτι σαν την ακολουθία της μύησης στην τέχνη της σοβαρής μουσικής. Λένε, για παράδειγμα, στα ωδεία οι μαθητές του πιάνου ότι «εμένα ο δάσκαλός μου έχει δάσκαλο τον Α, που είχε δάσκαλο τον Β, που ήταν μαθητής του Γ (…), ο οποίος ήταν μαθητής του Μπετόβεν». Μια πρόταξη δηλαδή του κατόχου της μουσικής τέχνης και όχι της τέχνης αυτής καθ' αυτής. Σαν η τέχνη να μην είναι αντικειμενική, αλλά να εξαρτάται από τον κάτοχό της. Έχω την εντύπωση, χωρίς να έχω εμπειρικά δεδομένα, ότι αυτό που είναι συχνό στο πεδίο των Τεχνών υπάρχει και στο πεδίο των Επιστημών του Ανθρώπου. Στις ανθρωπιστικές επιστήμες, οι γλωσσικοί κώδικες, δηλαδή η γραμματική της παραγωγής νοήματος και οι γλωσσικές δομές του λόγου, δεν είναι ιεραρχικές και περιχαρακωμένες, σύμφωνα με άποψη του Basil Bernstein (1999) αλλά «οριζόντιες». Σε ένα πανεπιστημιακό τμήμα, για παράδειγμα, ο καθηγητής της *Κοινωνιολογίας* και η καθηγήτρια της *Οργάνωσης και Διοίκησης* μπορεί να χρησιμοποιούν άλλους κώδικες στα μαθήματα και στα βιβλία τους.

Ένα βιβλίο ο μαθητής μπορεί να το πετάξει,
μα δε ξεχνά το δάσκαλο που θα του το διδάξει.

Κατά τη διάρκεια των διδακτορικών μου σπουδών στο εξωτερικό θα έβλεπα ξανά το όνομα του Μιχάλη Κασσωτάκη σε συλλογικούς τόμους και σε άλλα κείμενα. Η γραφή του ήταν ακριβής και «αγγλοσαξωνική»[2]. Κάθε παράγραφος ξεκινούσε με μία πρόταση, η οποία στη συνέχεια τεκμηριωνόταν και οδηγούσε σε επιχειρήματα. Τίποτε δεν ήταν τυχαίο. Κάθε λέξη κέρδιζε την θέση

2. Για παράδειγμα, βλ. α) Kassotakis, Michael. "Greece." In Handbook of World Education: A Comparative Guide to Higher Education, ed. Walter Wickremasinghe, 309-323. Houston: American Collegiate Service, 1991, β) Greece. In *BROCK C. & TULASIEWICZ W. (eds) Education in a Single Europe,* London, Routledge, σσ. 106-129, γ) Greek Education and its legislative framework. In *TULASIEWICZ W. & STROWBRIDGE G. (eds.) Education and the law. International Perspectives,* London, Routledge, σσ. 94-119 (σε συνεργασία με την κα Αλ. Λαμπράκη-Παγανού).

της σε ένα συνολικό κείμενο που φαινόταν ότι είχε γραφτεί ξανά και ξανά. Αν και γαλλοσπουδασμένος ο δάσκαλός μου, δεν κατέφευγε στο συνήθη για γαλλοτραφείς συγγραφείς μακροπερίοδο ύφος. Και μπορώ να σας διαβεβαιώσω ότι στις συναντήσεις μας μειδιούσε, όταν διάβαζε τέτοια κείμενα. Μειδιούσε, όμως, και με τους ερευνητές των ποιοτικών ερευνητικών μεθοδολογιών. «Φοβούνται την Στατιστική», έλεγε.

Ο δάσκαλος του κοπελιού το νου γλυκοζυμώνει
και του μαθαίνει τα φτερά τ' αδύναμα ν' απλώνει.

Είναι γνωστό στην παιδαγωγική κοινότητα της χώρας μας ότι ο δάσκαλος μου ήταν και παραμένει ένας ποσοτικός ερευνητής. Και εδώ θα τολμήσω μια διαφοροποίηση από αυτόν. Νομίζω ότι ο Μιχάλης Κασσωτάκης είχε από νωρίς στην επιστημονική του καριέρα δώσει την προσωπική του σφραγίδα στην λεγόμενη «κρίση της αναπαράστασης». Την αρνήθηκε τελείως. Πήρε από νωρίς καθαρή και κρυστάλλινη θέση στον λεγόμενο «πόλεμο των ερευνητικών παραδειγμάτων». Σαν τον Οδυσσέα στις Σειρήνες, ο δάσκαλός μου επέλεξε, στο ξεκίνημά τουλάχιστον, να μην ακούσει το τραγούδι της ποιοτικής πλευράς. Σαν δάσκαλος Τζεντάι απείχε από την σκοτεινή πλευρά της «δύναμης». Και δεν είναι ο μόνος. Στην ίδια καθιερωμένη ομάδα βρισκόταν όσο ήταν εν ζωή και ο φίλος του δασκάλου μου, ο αείμνηστος καθηγητής Μιχάλης Κελπανίδης. «Ό,τι υπάρχει, υπάρχει σε κάποια ποσότητα», έλεγε ο Edward Thorndike. Και από τότε που ο μεγάλος αυτός Αμερικανός ψυχολόγος κέρδισε από τον φιλόσοφο John Dewey την ψυχή της Παιδαγωγικής, η επιστήμη που υπηρετούμε αφέθηκε να αναζητεί έννοιες, νοήματα και ύπαρξη στις γειτονιές της Στατιστικής. Στους αριθμούς αλλά και στο σχήμα της καρδιάς αυτών που τους κατέχουν.

The sacred geometry of chance. The hidden law
of a probable outcome. The numbers lead a dance.

Παρόλα αυτά, ο Μιχάλης Κασσωτάκης και οι αριθμοί ήταν για εμένα ο μόνος λόγος για τον οποίο άφησα το Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης και τις ποιοτικές μεθοδολογίες για το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου και τις ποσοτικές μεθοδολογίες. Θυμάμαι, είχα αναλάβει διατριβή στην Οξφόρδη στον καθηγητή Geoffrey Walford. Έμαθα, όμως, ότι ύστερα από εισήγηση του Μιχάλη Κασσωτάκη θα πραγματοποιούνταν στην Ελλάδα για πρώτη φορά (και έμελλε για τελευταία) γραπτές πανελλαδικές εξετάσεις στη Β΄ και Γ΄ λυκείου με κοινά θέματα σε όλα τα μαθήματα. «*Να η ευκαιρία –σκέφτηκα- έχουμε πανελλαδικώς αξιόπιστες μετρήσεις σε δύο χρονικές στιγμές*». Και άφησα την Οξφόρδη για το London Institute of Education και τα νέα στατιστικά μοντέλα του στατιστικολόγου Harvey Goldstein.

Ποτέ σου να μην λησμονείς τσι τόπους που σ' ορίζαν
δεν έχει αξία το δεντρί, άμα δεν έχει ρίζα!

Ακολούθησαν επτά χρόνια διδασκαλίας με το Προεδρικό Διάταγμα 407, καθώς και τέσσερις άγονες εκλογικές διαδικασίες για εκλογή στην ίδια βαθμίδα σε διάφορα Πανεπιστήμια της Ελλάδας. Μετά το 1993 και το Μαράσλειο Διδασκαλείο δεν είχα συναντήσει ούτε είχα μιλήσει με τον Μιχάλη Κασσωτάκη έως το 2007, οπότε τον συνάντησα στο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας το έτος 2007 στην όμορφη Θεσσαλονίκη. Λίγους μήνες μετά, εκλέχτηκα Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με εισήγηση δική του. Το γραφείο μου ήταν πλάι στο δικό του. Ο μαθητής του μαθητή ήταν τώρα «συνεργάτης» του μεγάλου δασκάλου και μέλος της ίδιας επιστημονικής οικογένειας. Once in a lifetime.

Δάσκαλο με φωνάζουνε τιμητικά οι φίλοι
μα 'γω 'μαι ακόμη μαθητής, με πλάκα και κοντύλι.

Ως «συνάδελφοι» πλέον, όταν ο δάσκαλός μου κι εγώ κουραζόμασταν παραγγέλναμε καφέ (ο Κρητικός κερνούσε). Ο ήλιος έμπαινε στα μάτια μας και ο Μιχάλης («κύριε καθηγητά» τον αποκαλούσα και τον αποκαλώ ακόμα) καθόταν στην καρέκλα πλάι στον υπολογιστή και πληκτρολογούσε. Με έβαζε να κάθομαι στον μαύρο καναπέ απέναντί του, με κοίταζε στα μάτια και έπειτα από μια μικρή σιωπή άρχιζε να μου αφηγείται ιστορίες. Μου έλεγε για τον καθηγητή του και την φτωχική ζωή του στο Παρίσι, για τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, για την αχαριστία ανθρώπων που είχε ο ίδιος ευεργετήσει –ένα πολύ ειλικρινές παράπονό του. Μου έλεγε για την αγαπημένη του σύζυγο, την Κατερίνα και τις επιστημονικές του ανησυχίες. Μου μιλούσε για την ιδιαίτερη πατρίδα του, για την ποίηση που έγραφε ο ίδιος. «*Ο άνθρωπος –μού έλεγε– για να ζήσει πραγματικά, χρειάζεται να έχει ένα αγκάθι στην ψυχή του. Έναν άγγελο για να τον οδηγεί και έναν διάβολο να του σουβλίζει πού και πού τα σωθικά*». Κι εγώ άκουγα τον δάσκαλό μου να μιλάει για όλα αυτά με κρητικό χρώμα στη φωνή του και νόμιζα ότι άκουγα τον ίδιο τον Νίκο Καζαντζάκη. Συνδέθηκα με τον δάσκαλό μου στις συναντήσεις μας αυτές ψυχοδυναμικά, καταλαβαίνετε τι θέλω να πω. Ήταν φανερό ότι στον ιδιωτικό χώρο συναισθημάτων και κάτω από τους αριθμούς και τη θετική σκέψη, υπήρχε στην ψυχή του δασκάλου μου ένα πολύ πλούσιο ποιητικό υπόστρωμα. Αν γύριζε ο χρόνος πίσω, θα ήθελα να μπορούσα να πω στον δάσκαλό μου τις «τρεις προσευκές» του Νίκου Καζαντάκη.

Α΄ Δοξάρι είμαι στα χέρια σου
Κύριε˙ τέντωσε με αλλιώς θα σαπίσω
Β΄ Μη με παρατεντώσεις Κύριε˙ θα σπάσω
Γ΄ Παρατέντωσέ με Κύριε, κι ας σπάσω!

Μία ιστορία μόνο θα ήθελα να σας μεταφέρω από τις πολλές που μού έλεγε ο δάσκαλός μου σε αυτά τα απογεύματα. Ο Μιχ. Κασσωτάκης μόλις είχε επιστρέψει στην Ελλάδα από το Παρίσι για να συλλέξει στοιχεία για τη διατριβή του και για το λόγο αυτό είχε επισκεφθεί το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών στην οδό Σκουφά στο Κολωνάκι. Εκεί, είχε εντυπωσιάσει τους καθηγητές του κάνοντας το τεστ χ2 «με το χέρι». Φαντάζομαι πώς θα είχε νιώσει τότε ο νεαρός επιστήμονας και φαντάζομαι τη σιωπή που θα είχε πέσει στο μικρό γραφείο του σχολείου, όταν νεαρός θα ανέτρεξε στον πίνακα πιθανοτήτων για να απορρίψει ή να διατηρήσει την «μηδενική υπόθεση». Το ίδιο αίσθημα φαντάζομαι ότι θα ένιωσε ο δάσκαλός μου το 2013, όταν λίγο πριν την συνταξιοδότησή του κυκλοφόρησε στην Ελλάδα από τις Εκδόσεις Γρηγόρη το βιβλίο του «*Αξιολόγηση του Μαθητή*». Μέσα από το βιβλίο αυτό, ο παλαιότερος τότε καθηγητής του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής θα διδάξει για πρώτη φορά στην Ελλάδα σε πανεπιστημιακό τμήμα Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης τα μοντέλα Rasch της νεότερης ψυχομετρικής θεωρίας. «*Από εμάς τους παιδαγωγούς τα πήραν οι ψυχολόγοι, Θανάση*» –μού έλεγε–. «*Δικά μας είναι. Να γράψεις εσύ γι' αυτά. Να συνεχίσεις το έργο μου. Εγώ έκαμα μόνο την αρχή με πολλές, πιθανόν, αδυναμίες*». Ο ίδιος είχε αγοράσει με δικά του έξοδα το λογισμικό Winsteps που συνδέεται με τα μοντέλα του. Κι εγώ του έλεγα ότι έβλεπα στα μάτια του την ίδια φλόγα για την μέτρηση και την Στατιστική, όπως φαντάζομαι ότι θα την είχε τότε στην αρχή της καριέρας του με το τεστ χ2 στο Πειραματικό Σχολείο της οδού Σκουφά.

Μα η κορυφή 'ναι κορυφή ας είν' και χιονισμένη,
Δέρνουν οι πόνοι το κορμί μα η ψυχή απομένει.

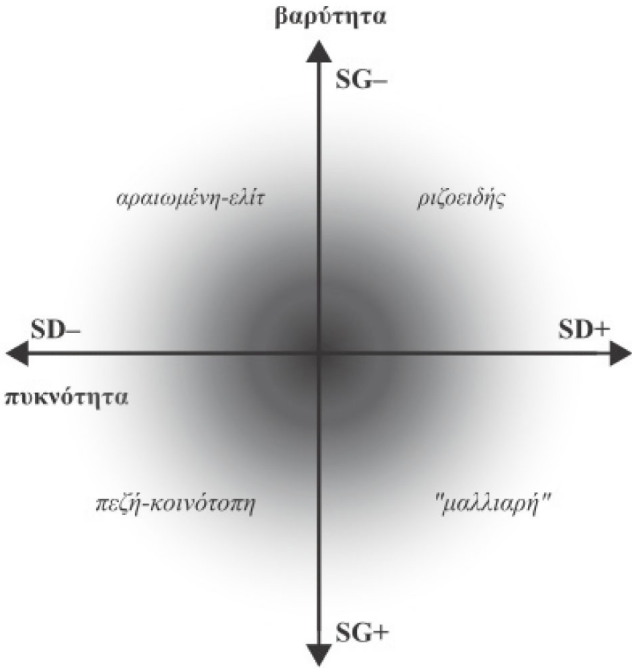
3. Κύματα σημειολογίας

Στην τελευταία έκδοση του βιβλίου του «*Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή* (2013) ο καθηγητής διδάσκει την ανάλυση κατά Rasch και γράφει:

Στα διπαραμετρικά μοντέλα εξετάζονται, όπως ήδη αναφέρθηκε, δύο μόνο παράμετροι: η διακριτικότητα και η θέση του ερωτήματος στην κλίμακα δυσκολίας, θεωρώντας ότι το c, δηλαδή οι σωστές απαντήσεις στην τύχη, ισούται με 0, οπότε ο τύπος που αναφέρθηκε προηγουμένως μπορεί να γραφτεί ως εξής:

$$P(\theta) = \frac{1}{1 + e^{-L}} = \frac{1}{1 + e^{-a(\theta - b)}} = 1/(1 + \exp(-a(\theta - b)))$$

όπου τα a και b έχουν την ίδια σημασία με αυτή που μνημονεύτηκε παραπάνω. Το b, όμως, στην περίπτωση αυτή, αντιπροσωπεύει το σημείο της κλίμακας ικανότητας στο οποίο η πιθανότητα p(θ) να δοθεί σωστή απάντηση αντιστοιχεί σε 0,5.



Σχήμα 1. Σημασιολογική πυκνότητα και βαρύτητα.

Αν δούμε το παραπάνω κείμενο με όρους κοινωνιογλωσσολογικούς, θα αναγνωρίσουμε τον «εμπλουτισμένο γλωσσικό κώδικα» του Basil Bernstein (1999). Και είναι «εμπλουτισμένος» ο κώδικας του Μιχάλη Κασσωτάκη διότι αυτός που τον διαβάζει χρειάζεται να αναγνωρίζει το σύμβολο *e* ως τη βάση των νεπέριων λογάριθμων, καθώς και το σύμβολο *p(θ)* ως το σύμβολο που σημαίνει «η πιθανότητα του ενδεχομένου *θ*». Πρόκειται για έννοιες και σύμβολα με υψηλό βαθμό περιχαράκωσης και ιεραρχικότητας, όπως θα έλεγε ο Bersntein. «Περιχαράκωσης» διότι οι κώδικες δεν είναι διαφορετικοί σε διαφορετικούς μελετητές και «ιεραρχικότητας», διότι οι έννοιες που περιγράφονται, δηλαδή οι λογάριθμοι και οι πιθανότητες, έχουν ισχύ σε μια σειρά από άλλες συνθήκες στον χώρο της μαθηματικής σκέψης και βρίσκονται ιεραρχικά κάτω από την ισχύ άλλων ευρύτερων μαθηματικών εννοιών. Η μαθηματική γλώσσα προσφέρει στην γραφή του Μιχάλη Κασσωτάκη το στοιχείο της «σημειολογικής πυκνότητας» (semantic density, SD), της συμπύκνωσης, δηλαδή, των εννοιών σε λίγα κομψά σύμβολα.

Η μαντινάδα είν' σεβντάς,είναι καημός και ρίμα,
είναι τση Κρήτης γνώρισμα, του Κρητικού το στίγμα!

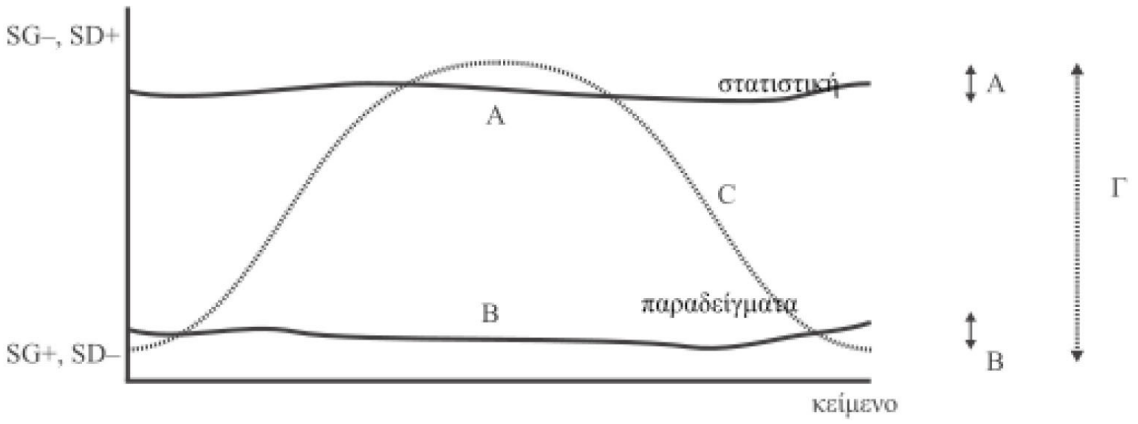
Για να καταλάβουμε τους κώδικες του Μιχάλη Κασσωτάκη στο απόσπασμα που αναφέραμε θα σχεδιάσουμε ένα καρτεσιανό σύστημα αξόνων στο Σχήμα 1. Στον κάθετο άξονα του Σχήματος 1 παρουσιάζουμε την σημασιολογική βαρύτητα των πιθανών κωδίκων (semantic gravity, SG), η οποία έχει να κάνει με το βαθμό στον οποίο οι γλωσσικοί κώδικες συνδέονται με συγκεκριμένες περιστάσεις, καθεμία από τις οποίες έχει τους δικούς της κώδικες. Η γλώσσα του Μιχάλη Κασ-

σωτάκη στο παραπάνω κείμενο είναι «αραιωμένη» ή «ελίτ», διότι με κώδικες-μαθηματικά σύμβολα, εκφράζει νοήματα που είναι ανεξάρτητα από συγκεκριμένες περιστάσεις. Στη συνέχεια, ο ίδιος επιλέγει να μειώσει αυτή την σημασιολογική πυκνότητα και να κάνει την γλώσσα λίγο πιο «πεζή» και συνδεδεμένη με συγκεκριμένα παραδείγματα:

Έστω το ακόλουθο παράδειγμα: Ποια είναι η πιθανότητα ενός εξεταζόμενου να απαντήσει σωστά σε μία ερώτηση βαθμού δυσκολίας 3, όταν το θ=1 και a=0,5; Υπολογίζουμε το logit L-0,5 (1-3) = -1 = 2,718 και έχουμε:

$$P(1) = \frac{1}{1 + 2.718} = \frac{1}{3.718} = 0.269.$$

Η ζητούμενη πιθανότητα είναι 0,27 ή 27%.



Σχήμα 2. Σημασιολογικό «κύμα» (βασισμένο στην θεωρία του Karl Maton, 2014).

Αργότερα, η πυκνότητα αυξάνεται και πάλι, αφού διαβάζουμε τα εξής:

Η παραπάνω αξιολόγηση των ερωτημάτων γίνεται με την χρήση στατιστικών δεικτών: infit και outfit (Master & Wright, 1982, Κατσής κ.ά., 2010: 350). Ο πρώτος αφορά ερωτήματα που βρίσκονται στο μέσο ενός τεστ, ενώ ο δεύτερος αφορά ερωτήματα που βρίσκονται στα άκρα του [από άποψη δυσκολίας σε μονάδες logit]. Οι δείκτες των τιμών αυτών για το μοντέλο Rasch δίνονται από τους ακόλουθους τύπους.

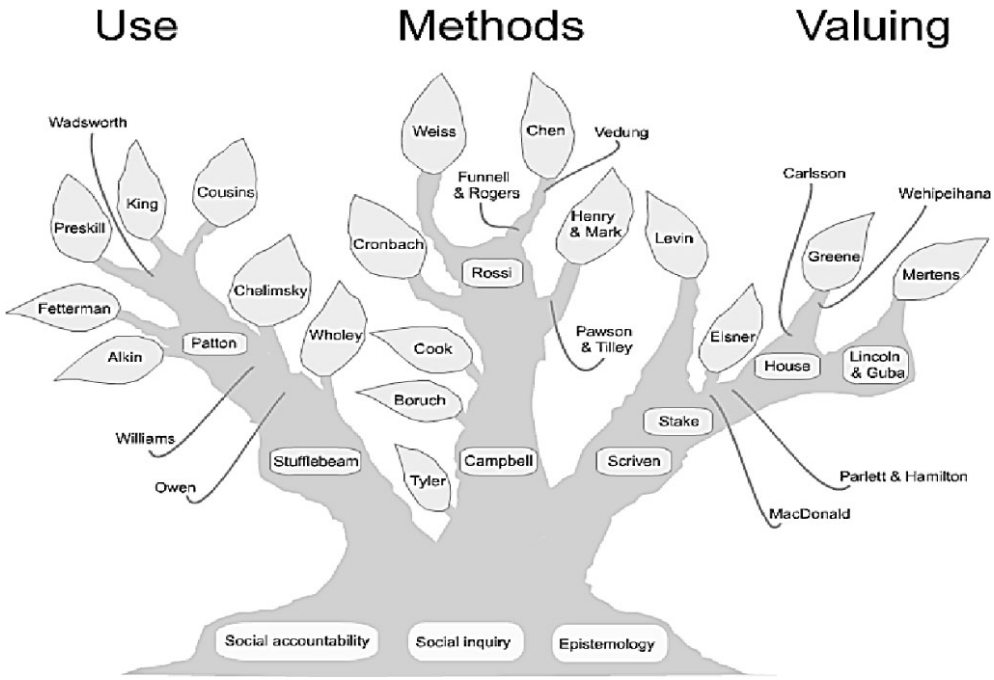
Με σκαμπανεβάσματα στην σημασιολογική δομή του κειμένου (δηλαδή την πυκνότητα και την βαρύτητα), ο Κασσωτάκης δημιουργεί ένα «σημασιολογικό κύμα» νοημάτων, με διαφορετικό βαθμό πυκνότητας και βαρύτητας από παράγραφο σε παράγραφο. Γλωσσικά, το «κύμα» αυτό κινείται από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο και από το θεωρητικό στο εφαρμοσμένο. Οι στατιστικοί τύποι που χρησιμοποιεί συνδέονται με αυξημένη πυκνότητα και μικρή σημασιολογική βαρύτητα (Semantic Gravity, SG). Τα παραδείγματα έχουν κάπως μικρότερη σημασιολογική πυκνότητα και μεγαλύτερη σημασιολογική βαρύτητα. Η απόσταση μεταξύ των δύο κωδίκων (το τμήμα Γ στο Σχήμα 2) είναι το σημασιολογικό εύρος μεταξύ των δύο αυτών παραγράφων. Μια κλασική παιδαγωγική μέθοδος, την οποία ο Κασσωτάκης χρησιμοποιεί υποδειγματικά. Σχηματικά, η μέθοδος του σημασιολογικού κύματος παρουσιάζεται στο Σχήμα 2, πιο πάνω.

4. Γνώσεις και γνώστες

Διδασκαλία δεν υπάρχει, δεν υπάρχει Λυτρωτής που ν' ανοίξει δρόμο. Δρόμος ν' ανοιχτεί δεν υπάρχει. Καθένας, ανεβαίνοντας απάνω από τη δική του κεφαλή, ξεφεύγει από το μικρό, όλο απορίες μυαλό του.

Πώς, όμως, και από ποιους διδάχθηκε ο Μιχάλης Κασσωτάκης τα μοντέλα Rasch λίγο πριν την συνταξιοδότησή του; Με ποιο μαθηματικό υπόβαθρο; Η απάντηση, κατά την γνώμη μου, δεν μπορεί να είναι άλλη από το «ὀργὰ ἐδιδάξατο». Για να το πω διαφορετικά, «ένας τον άλλον έμαθε λαλιά», όπως διδάσκει ο Ευριπίδης στο Α΄ στάσιμο της *Αντιγόνης*. Όπως, δηλαδή, έμαθαν μεθοδολογία έρευνας οι πρωτεργάτες του πεδίου αυτού στην Ελλάδα, Ιωάννης Παρασκευόπουλος και Μιχάλης Βάμβουκας, καθώς και οι κορυφαίοι άλλοι σύγχρονοι ψυχομέτρες όπως ο Γιώργος Σιδερίδης, ο Κωσταντίνος Μυλωνάς, ο Γιάννης Τσαούσης, ο Τάσος Εμβαλωτής και άλλοι. Ορισμένοι ερευνητές, όπως ο δάσκαλός μου, ο Νίκος Ανδρεαδάκης και ο Κύπριος καθηγητής Λεωνίδας Κυριακίδης, έχουν μαθηματικό υπόβαθρο, αλλά ακόμα κι έτσι, νομίζω ότι τέτοιου είδους γνώσεις έχουν κατακτηθεί από αυτούς «ὀργὰ», δηλαδή με έντονη μελέτη και χωρίς επίσημη διδασκαλία.

Καὶ φθέγμα καὶ ἀνεμόεν
Καὶ τὴ μιλιὰ καὶ τὴ γοργή, σὰν ἄνεμο,
φρόνημα καὶ ἀστυνόμους
σκέψη κ' ἐκεῖνο ποὺ πόλεις κυβερνᾷ
ὀργὰ ἐδιδάξατο καὶ δυσαύλων
τὸ πνεῦμα διδάχτηκε…



Σχήμα 3. Το δέντρο της αξιολόγησης κατά τους Marvin Alkin και Christina Christie (2004, σελ. 12).

Η μελέτη των μοντέλων Rasch, όμως, στο βιβλίο του Μιχάλη Κασσωτάκη έχει εκτός από την παιδαγωγική του αξία στο μικροεπίπεδο της διδασκαλίας και μια ιδιαίτερη αξία στο μακροεπίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Και αυτό διότι η Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση βρίσκονται σε ένα πεδίο ανταγωνισμών (field of struggles), με την έννοια που δίνει σε αυτόν τον όρο ο Γάλλος κοινωνιο-λόγος Pierre Bourdieu.

Για να πάρουμε μια ιδέα του πόσο πολυδιασπασμένος είναι ο χώρος της εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης διεθνώς αρκεί να ρίξου-με μια ματιά στο δέντρο της αξιολόγησης των Alkin και Christie (2004) με κλάδους όπως "use", "methods" και "valuing". Στα φυλλώματα του δέντρου σημειώνονται οι διάφοροι θεωρητικοί της αξιολόγησης.

Στον Πίνακα 1, καταγράφουμε τους τίτλους των μεταπτυχιακών προγραμμάτων στο αντικείμενο της έρευνας και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στον παρόν συνέδριο, από μία πρόχειρη ματιά στους τίτλους των εισηγήσεων διαπιστώνουμε τα εξής: 65 εργασίες αφορούν την πράξη, δηλαδή της εφαρμογές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (αριστερός κλάδος), 22 εργασίες αφορούν μεθοδολογικά ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (μεσαίος κλάδος), και μόλις 8 εργασίες που αφορούν την επιστημολογία (δεξιός κλάδος). Τι περιεχόμενο έδωσε στον όρο αυτόν ο Μιχάλης Κασσωτάκης; Ποια διδακτική μέθοδο χρησιμοποίησε; Σε ποιον κλάδο θα μπορούσαμε να κατατάξουμε το έργο του;

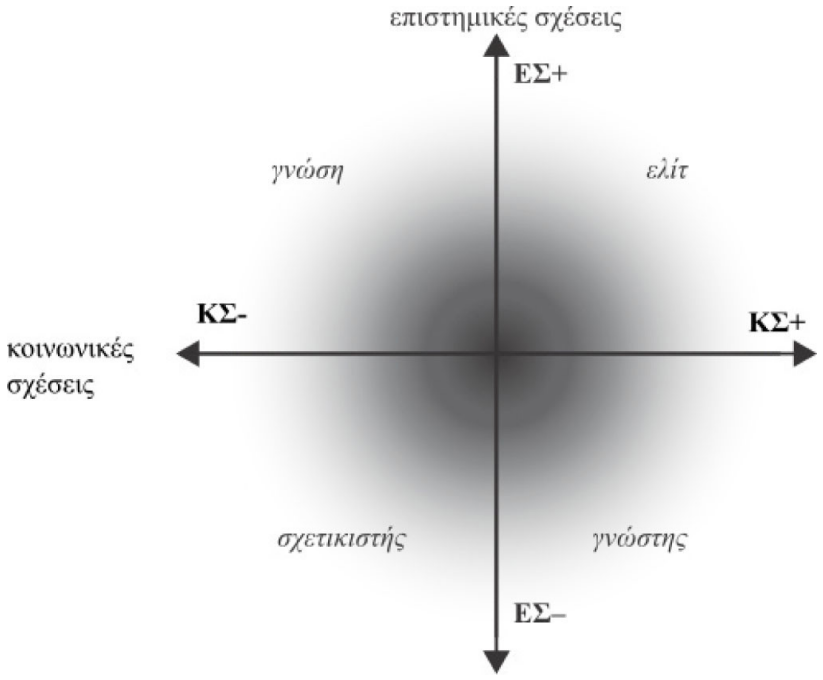
Πίνακας 1. Μεταπτυχιακά προγράμματα στην Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση.

Πανεπιστήμιο	**Τίτλος**	**Πανεπιστήμιο**	**Τίτλος**
University of California – Berkeley	MA in Social Research Methodology	University of South Florida	Measurement and Evaluation
University of Illinois – Urbana-Champaign	Statistical, Measurement, and Evaluative Methodologies for Education,	Boston College	Educational Research, Measurement and Evaluation
University of Iowa	MA in Educational Measurement and Statistics	Western Michigan University	Master of Arts in evaluation, measurement, and research
Ohio State University	Educational Studies, Quantitative Research, Evaluation and Measurement	George Washington University	MA in Assessment, Testing, and Measurement in Education
George Mason University	Educational Psychology with a concentration in Assessment, Evaluation, and Testing	Florida State University	MS in Measurement and Statistics
University of Washington	MEd in Measurement and Statistics	Columbia University Teachers College	Master of Education in Measurement and Evaluation

Για να καταλάβουμε την αξία των κωδίκων στην νομιμοποίηση της Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, μπορούμε να ορίσουμε ένα δεύτερο σύστημα καρτεσιανών αξόνων, στον κάθετο άξονα του οποίου τοποθετούνται οι σχέσεις των μελετητών ενός αντικειμένου με τους περιχαρακωμένους κώδικες της επιστήμης τους, όπως τους είδαμε προηγουμένως, ενώ στον οριζόντιο άξονα τοποθετούνται οι σχέσεις των μελετητών με το πεδίο της δουλειάς τους, που αποκτούνται, όμως, μέσω θέσεως ή τοποθέτησης σε ένα επιστημονικό πεδίο (βλ. Σχήμα 4)[3]. Γνώσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης, για παράδειγμα, που αποκτούνται με το να είναι κανείς μάχιμος εκπαιδευτικός ή γνώσεις στο πεδίο των γυναικείων θεμάτων που θεωρούνται ότι υπάρχουν λόγω φύλου. Είναι φανερό ότι η διδασκαλία των μοντέλων Rasch σε προπτυχιακό επίπεδο αυξάνει το επίπεδο της περιχαρακωμένης γνώσης και βοηθάει στην νομιμοποίηση του αντικειμένου της εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης στον πανεπιστημιακό χάρτη της χώρας μας. Όπως λέγει και ο ίδιος στο εξώφυλλο του βιβλίου του:

3. Τα Σχήματα 1, 2 και 4 είναι ιδιοκτησία της εν λόγω επιστημονικής κοινότητας και χρησιμοποιήθηκαν με την έγκρισή της.

Ο δάσκαλος που αξιολογεί τις επιδόσεις των μαθητών του πρέπει να ξέρει ότι εργάζεται με ένα δηλητήριο: όταν το χρησιμοποιεί σωστά γίνεται φάρμακο, όταν το χρησιμοποιεί λανθασμένα φέρνει την καταστροφή».



Σχήμα 4. Γνώσεις και γνώστες (Από Karl Maton, 2010).

Για να προσεγγίσουμε την συμβολή του Μιχάλη Κασσωτάκη στο αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, χρησιμοποιήσαμε στοιχεία από την κοινωνιογλωσσική θεωρία του Basil Bernstein (1999), καθώς και από την Θεωρία των Νομιμοποιητικών Κωδίκων (Maton, 2010, 2016), η οποία ουσιαστικά προεκτείνει την δουλειά του Bernstein (1999) τόσο στο μικροεπίπεδο της διδασκαλίας, όσο και στο κοινωνικό επίπεδο. Εκεί είναι που εισέρχεται η θεωρία του Pierre Bourdieu (1993) περί «πεδίου». Σε συνέχεια της θεωρίας του Bernstein (1999) περί ύπαρξης μιας εκπαιδευτικής «συσκευής» στην οποία οι γνώσεις πρώτα κατασκευάζονται, κατόπιν μετασχηματίζονται σε εκπαιδευτικό υλικό και τέλος διδάσκονται, η ΘΝΚ προτείνει και μια επιστημονική «συσκευή» (Maton, 2016), με την οποία γνώστες και γνώσεις ανταλλάσσονται στα «μπουρντιεανά» πεδία των κοινωνικών ανταγωνισμών (fields of struggles) με αποτέλεσμα την «νομιμοποίηση» της εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης.

Καθένας, αφού τελέψει τη θητεία του σε όλους τους άθλους, φτάνει πιά στην ανώτατη κορφή της προσπάθειας- πέρα απο κάθε άθλο, δεν αγωνίζεται δε φωνάζει· ωριμάζει αλάκερος σιωπηλά, ακατάλυτα, αιώνια με το Σύμπαντο.

Πράγματι, ο Maton (2010) ορίζει ως «επιστημική» (epistemic) σχέση (ΕΣ) την σχέση «μεταξύ της γνώσης και του αντικειμένου της, δηλαδή εκείνου του μέρους του κόσμου για το οποίο διακηρύσσουμε γνώση και τα ζητήματα προς στα οποία η εν λόγω γνώση προσανατολίζεται» (ο. π., σελ. 41). Με άλλα λόγια, δηλαδή, η επιστημική σχέση μεταξύ γνώσης και γνώση ορίζει το «τι» της γνώσης. Ο Maton (2010) συζητάει επίσης την «κοινωνική» ή προσωπική (social) σχέση «μεταξύ της γνώσης και του φορέα (subject) της, δηλαδή της γνώσης με τον συγγραφέα ή τον δρώντα, ο οποίος αξιώνει ή διεκδικεί την γνώση» (ο. π., σελ. 42, μετάφραση των παρόντων συγγραφέων). Με άλλα λόγια, το «ποιος» της γνώσης. Όπως γράφει (ό. π.):

Η επιστημική σχέση αφορά την σχέση γνώστη και γνώσης, ως προς την καθαρότητα μιας επιστημονικής πειθαρχίας, την οριοθέτηση του επιστημονικού αντικείμενου, την ανοιχτότητα στις διαδικασίες έρευνας και διδασκαλίας, την προβληματική των επιστημονικών θεμάτων, τα όρια και τις ιεραρχίες στα επί μέρους περιεχόμενα σπουδής. Η κοινωνική σχέση του εκφέροντος την γνώση με αυτή καθ' αυτή την γνώση που εκφέρει, κυμαίνεται ανάλογα με το κατά πόσο ακούγεται η «φωνή» της πρωτεύουσας «εμπειρίας» του εκφέροντος.

Οι συνδυασμοί μεταξύ επιστημικών σχέσεων (ΕΣ) και κοινωνικών σχέσεων (ΚΣ) μεταξύ των γνώσεων και των φορέων αυτών των γνώσεων, δημιουργούν τέσσερις διακριτούς νομιμοποιητικούς κώδικες κατά τον Maton (2014, 2016), αν λάβει κανείς υπόψη του την διαφοροποίηση και ως προς την ισχύ των εν λόγω σχέσεων, η οποία κυμαίνεται από μικρή, (συμβολίζεται με «-») ως μεγάλη (συμβολίζεται με «+»). Οι κώδικες αυτοί είναι τέσσερις (βλ. Σχήμα 4):

Κώδικες της γνώσης (ΕΣ+, ΚΣ-), στους οποίους οι γνώστες κατέχουν την ειδική γνώση.

Κώδικες του γνώστη (ΕΣ-, ΚΣ+), στους οποίους η επιστημονική «θέαση» είναι αποτέλεσμα –σε ιεραρχική σειρά– εκπαίδευσης, καλλιέργειας, τοποθέτησης του εαυτού, φύσης.

Κώδικες της ελίτ (ΕΣ+, ΚΣ+), στους οποίους η νομιμοποίηση βασίζεται στην κατοχή ειδικής γνώσης από τους ιδανικούς γνώστες.

Σχετικιστικοί κώδικες (ΕΣ-, ΚΣ-), στους οποίους η νομιμοποίηση είναι αυθαίρετη και ρηχή και δεν βασίζεται ούτε στην ειδική γνώση ούτε στους γνώστες.

4. Επίλογος

Σε αυτή μας την εργασία ξεκινήσαμε με κάποιες εξιστορήσεις σχετικά με τα πράγματα που μας πρόσφερε ο Μιχάλης Κασσωτάκης. Χρησιμοποιήσαμε αρχικά το πρώτο ενικό πρόσωπο της «μαλλιαρής γλώσσας» της αφήγησης και κλείνουμε το κείμενό μας με το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο των επιστημονικών κωδίκων της «ελίτ». Αυτό το ανοδικό σημασιολογικό κύμα ήταν αποτέλεσμα της επίσκεψής μας στο κοινό πεδίο τριών επιστημονικών θεωριών των Basil Bernstein (1999), Karl Maton (2010, 2014, 2016), και Pierre Bourdieu (1993). Οι στίχοι που χρησιμοποιήσαμε ανήκουν κατά σειρά στους: (α) Γιώργο Καπετανάκη (1ο βραβείο σε διαγωνισμό κρητικής μαντινάδας στο πλαίσιο του 4ου Φεστιβάλ Κρητικής Μουσικής και Χορών, 2017), (β) Μαρία Μπούτζουκα (κατοίκου Σχολής Ασωμάτων Ρεθύμνου), (γ) Πόπη Νικηφόρου (1ο βραβείο μαντινάδας στο πλαίσιο του 2ου Φεστιβάλ Κρητικής Μουσικής και Χορών, 2014), (δ) Άννα Σκανδαλακη (2ο βραβείο μαντινάδας στο 4ο Φεστιβάλ Κρητικής Μουσικής και Χορών, 2017), (ε) Sting "Shape of my heart" από το άλμπουμ *Ten Summoner's Tales*), (ζ) Αντώνη Μαρτσάκη (απαγγελία στο Παγκόσμιο Συνέδριο Κρητών, Χανιά, 2013), (η) Κωστή Φραγκούλη (συγγραφέας, λογοτέχνης και λαογράφος), (θ) Νίκο Καζαντζάκης (*Αναφορά στον Γκρέκο*), (ι) Μανώλη Ανδρουλιδάκης («Το στοιχείο της μεγέθυνσης στην κρητική μαντινάδα», εισήγηση στο δεύτερο συνέδριο για την κρητική μαντινάδα στους Βαρβάρους Ρεθύμνου το 2009), (κ) ανώνυμο, (λ) Νίκο Καζαντάκη (*Ασκητική*), (μ) *Αντιγόνη* του Ευριπίδη (Α΄ Στάσιμο, στίχοι 332-383), (ν) Νίκο Καζαντάκη (*Ασκητική*), (ξ) Walt Whitman ("O Captain! My Captain!", από την συλλογή *Leaves of Grass*, 1865).

O Captain! My Captain! Our fearful trip is done;
The ship has weather'd every rack, the prize we sought is won.

Δάσκαλέ μας, σε τιμούμε και σε ευχαριστούμε.

Βιβλιογραφία

Alkin, M. (2012). *Evaluation roots. A wider perspective of theorists' views and influences.* New York: Sage.

Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, *20*(2), 157-173. doi: 10.1080/01425699995380

Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production.* Polity Press, Oxford.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Maton, K. (2010). Analysing knowledge claims and practices: languages of legitimation. In K. Maton & R. Moore (Eds.), *Social realism, knowledge and the sociology of education: coalitions of the mind* (p. 35-59). London: Continuum.

Maton, K. (2000). Languages of legitimation: the structuring significance for intellectual fields of strategic knowledge claims. *British Journal of Sociology of Education*, *21*(2), 147-167. doi: 10.1080/713655351

Maton, K. (2007). Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields. In F. Christie & J. Martin (Eds.), *Language, knowledge and pedagogy* (pp. 87-108). London: Continuum.

Maton, K. (2014). Building powerful knowledge: the significance of semantic waves. In E. Rata & B. Barrett (Eds.), *The future of knowledge and the curriculum* (pp. 181-197). London: Palgrave Macmillan.

Maton, K. (2016). Legitimation Code Theory: building knowledge about knowledge-building. In K. Maton, S. Hood, & S. Shay (Eds.), *Knowledge-building: educational studies in Legitimation Code Theory* (pp. 1-24). Abingdon, Oxon, UK: Routledge.

ΟΙ ΠΟΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ[1]

Μαρίζα Φουντοπούλου[2]

Καλησπέρα και από μένα.

Χαίρομαι που είμαι σήμερα εδώ, χαίρομαι που είμαι σ' αυτή τη συνεδρία. Χάρηκα, επίσης, που άκουσα την εισήγηση του κ. Πυργιωτάκη, ο οποίος άνοιξε το δρόμο για τη δική μου εισήγηση. Πραγματικά την αξιολόγηση την ξεκίνησε ο Θεός. Έχετε καμιά πληροφορία για τον μήνα; Ήταν Μάιος; Γιατί, αν ήταν Μάιος, τότε θα συμπέσει με αυτό το οποίο σκεπτόμουν καθώς ερχόμουν, ότι δηλαδή δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως αυτό το συνέδριο, αφιέρωμα στον κ. Κασσωτάκη, γίνεται τον συγκεκριμένο μήνα. Κάποιον άλλο Μάη του '68 στη Γαλλία οι φοιτητές επαναστάτησαν με θέματα που είχαν σχέση, μεταξύ άλλων, με την αξιολόγηση και τη λειτουργία των Πανεπιστημίων.

Αλλά ας έρθουμε πιο κοντά σε μας, δηλαδή στη χώρα μας. Αξίζει να θυμηθούμε ότι στα τέλη του 19ου αιώνα στις 11 Μαΐου έγιναν τα Σκιαδικά. Τα γεγονότα αυτά συνέβησαν στο Σύνταγμα, όταν ο Ρίζος Ραγκαβής –νομίζω ότι ήταν Υπουργός Εξωτερικών– θέλοντας να τονώσει την ελληνική οικονομία προέβαλε κάποια ψάθινα καπέλα, προερχόμενα από τη Σίφνο, τα οποία λέγονταν σκιάδια.

Κουνάτε το κεφάλι σας, γιατί όλα αυτά ξεκινούν με την αναπόληση. Η γυναικεία φύση έχει απεικονιστεί. Το θηλυκό γένος, έχει απεικονισθεί από τον Βίκτωρα Ουγκώ, ο οποίος γράφει ότι «*η κοπέλα ελπίζει, η γυναίκα χαίρεται, η γριά αναπολεί*».

Δεν ξέρω αν, ξεκινώντας με την αναπόληση, παραπέμπω τον εαυτό μου στην τρίτη ηλικία. Επειδή όμως προχωρώντας θα έλθω προς την ελπίδα, ας δούμε τα πράγματα ακολουθώντας μια πορεία αντίστροφη.

Εγώ ήμουν κ. Πυργιωτάκη σ' εκείνη την κατηγορία των υποδεέστερων στους οποίους αναφερθήκατε, γιατί τελείωσα το Τμήμα Φιλολογίας. Ήμουν στους υποδεέστερους και όχι στους μαθηματικούς, σε κείνους οι οποίοι, κ. Βέρδη, άκουσαν στα αμφιθέατρα της Φιλοσοφικής Σχολής το στατιστικό εργαλείο του Rasch, το οποίο μας περιγράψατε. Εκεί, λοιπόν, στη Φιλοσοφική Σχολή του Ε.Κ.Π.Α. και συγκεκριμένα στο Τμήμα Φιλολογίας, έμαθα, στο πλαίσιο του μαθήματος της Παιδαγωγικής, μαζί με τους λοιπούς συμφοιτητές μου ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει με τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους, τους οποίους αυτή επιδιώκει να επιτύχει και με την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους.

Στο ίδιο αμφιθέατρο έμαθα ότι τα κύρια στοιχεία που εξετάζονται στην αξιολόγηση είναι η απόδοση, η αποτελεσματικότητα, η επιτυχία, η ικανοποίηση, η σχέση κόστους οφέλους, η χρηστικότητα, η ποιότητα και η συμπεριφορά. Εκεί, στο ίδιο Τμήμα, έμαθα τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις ποσοτικές μεθόδους που απαντούν στο ερώτημα «πόσο συχνά;» και στις ποιοτικές, που απαντούν στο ερώτημα «γιατί;» Εκεί εξετάστηκα από τον κ. Κασσωτάκη, με ένα τρόπο πρωτοποριακό τότε για το Τμήμα Φιλολογίας, γιατί χαρακτηριστικό του Τμήματος αυτού ήταν η προσκόλληση στην παράδοση σε μεγαλύτερο, ίσως, βαθμό από ό,τι συνέβαινε σε άλλα Τμήματα. Δεν ξέρω αν διαπιστώσατε κάτι τέτοιο κ. Γκότοβε και τι μπορεί να σημαίνει αυτό· είναι θετικό ή αρνητικό στοιχείο; Εκεί, λοιπόν, για πρώτη φορά, ακούσαμε για ερωτήσεις κριτικής προσέγγισης. Δεν ξέρω αν το θυμάστε. Εγώ το θυμάμαι, γιατί τα θυμάμαι όλα. Είναι

---

1. Το παρόν κείμενο αποτελεί απομαγνητοφώνηση προφορικής εισήγησης, της οποίας διατηρήθηκε η γλώσσα και η γενική δομή της.

2. Η Μ.Φ. είναι Καθηγήτρια στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α. Επικοινωνία: mafoun@ppp.uoa.gr

από αυτά που βλέπω ακόμη στον ύπνο μου. Προσεγγίζαμε, λοιπόν, με διαδικασίες και τρόπους αξιολόγησης τα φιλολογικά μαθήματα. Διδαχθήκαμε πώς να αξιολογούμε τους μαθητές μας, πώς να διατυπώνουμε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και άλλα παρόμοια. Εκεί, για πρώτη φορά, κληθήκαμε να βάλουμε οι ίδιοι βαθμό στο γραπτό μας, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, όπως την είχαμε διδαχθεί. Εμείς κάναμε αυτοαξιολόγηση. Άρα, εσείς ήσασταν κ. Κασσωτάκη αυτός που εφάρμοσε την αυτοαξιολόγηση. Θα συμφωνήσω με την άποψη αυτή, όπως την άκουσα πριν. Εγώ τα έχω ζήσει όλα αυτά στο αμφιθέατρο. Δεν θα πω τι βαθμό πήρα στο αντίστοιχο μάθημα. Θα προχωρήσω παρακάτω. Ρωτήθηκα, επίσης, πόσες φορές έδωσα το εξεταζόμενο μάθημα. Το έδωσα μία φορά απάντησα. Ήμουν ταπεινή. Στο γραπτό μου έβαλα 7, ενώ εκείνος θεώρησε ότι έπρεπε να πάρω 9. Με προκαλείτε κ. καθηγητά, του απάντησα, και θα προσπαθήσω να επιτύχω στις τελικές εξετάσεις 9.

Το 1992 τα πράγματα ήρθαν έτσι, ώστε βρέθηκα στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α.. Το Ε.Κ.Π.Α. χρειάζεται ένα Φ.Π.Ψ. αλλά το έχει κ. Βέρδη. Δεν έχει καταργηθεί απ΄ όσο ξέρω, ως Πρόεδρός του. Δεν προεδρεύω σε ένα Τμήμα που έχει καταργηθεί; Το Φ.Π.Ψ. υπάρχει. Χρησιμοποιώ ενεστώτα και όσοι είμαστε φιλόλογοι ξέρουμε ότι ο ενεστώτας έχει διάρκεια. Το Φ.Π.Ψ., λοιπόν, υπάρχει και λειτουργεί. Ας μην προτρέχουμε να λέμε πράγματα που δεν ισχύουν. Το Φ.Π.Ψ. μας παραδόθηκε σε άριστη κατάσταση. Ελπίζουμε ότι θα το αφήσουμε δυναμωμένο με ό,τι αυτό μπορεί να σημαίνει.

Άρχισα, λοιπόν, να εκπονώ εκεί τη διδακτορική μου διατριβή. Έτσι βρέθηκα ξαφνικά σε ένα Τμήμα, το οποίο μου ήταν άγνωστο, αφού ήμουν παιδί του Φιλολογικού, και εντάχθηκα σταδιακά στον Τομέα Παιδαγωγικής. Εκεί γνώρισα πληρέστερα τον κ. Κασσωτάκη ως συνάδελφο αργότερα. Νομίζω ότι όσοι από εσάς έχετε βρεθεί σε παρόμοια θέση μπορείτε να καταλάβετε το δέος που αισθάνεται κανείς, όταν ξαφνικά καλείται να συνυπάρξει με ανθρώπους που μέσα σου έχουν ταυτισθεί με την έννοια του δασκάλου, η οποία για μένα βρίσκεται πολύ ψηλά στην κλίμακα των αξιών μου, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγησή μου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρω το εξής περιστατικό που επιβεβαιώνει όσα είπα προηγουμένως. Κάποια στιγμή ο καθηγητής Κασσωτάκης μου είπε: «*Μαρίζα, είμαστε συνάδελφοι. μπορείς να με λες Μιχάλη*». Δεν το τόλμησα ποτέ, δεν το έκαμα ποτέ. Δεν θα το κάμω ποτέ. Για μένα είναι πάντα ο κ. Κασσωτάκης, όπως αποκαλώ και τους λοιπούς δασκάλους μου.

Όντας στον Τομέα αυτόν μπήκα σε μία διαδικασία κοινότητας μάθησης. Μάθαινα βλέποντας. Μάθαινα όχι μόνο επιστημονικά στοιχεία. Μάθαινα και συμπεριφορές. Έβλεπα ότι η μέρα ξεκινούσε πολύ πρωί. Η εργασία άρχιζε στις εφτά (7:00) ή στις εφτάμισι (7:30). Τώρα το ΄χουμε κάνει εννιά (9:00) και εννιάμισι (9:30). Δεν υπαινίσσομαι κάτι. Εκεί έμαθα ότι υπάρχει «ήθος», έμαθα ότι «πρέπει να υπάρχει ήθος». Παράλληλα, μαθήτευσα σε θέματα επιστημονικά. Βίωσα μια μαθητεία διοίκησης κοντά στον κ. Κασσωτάκη. Είχα τη χαρά να είμαι στο Φ.Π.Ψ. ως υποψήφια σε μια εποχή που εκείνος διοικούσε και τον Τομέα και τα Σπουδαστήρια. Τον έχω ζήσει ως Αναπληρωτή Πρόεδρο του Τμήματος. Έπαιρνα από εκείνον μαθήματα ανθρωπιάς, απλότητας και διδάχθηκα πώς να κρατώ μια στάση που διευκολύνει την άμβλυνση των αντιθέσεων, οι οποίες εκφράζονταν για τα διάφορα θέματα από συναδέλφους ή άλλα πρόσωπα.

Συνεχίζω με την αναπόληση, με τη μνήμη. Είμαι ακόμα στο Φ.Π.Ψ., είμαι ακόμα, στον ενεστώτα διαρκείας, βρίσκομαι στη μελέτη των πηγών και των βιβλιογραφικών δεδομένων.

Είχα την τύχη να συναντήσω τον κ. Κασσωτάκη, ο οποίος είναι γαλλοτραφής, όπως και εγώ. Δεν ξέρω αν θυμάται ότι τον επισκέφθηκα κάποτε στο γραφείο του, ψάχνοντας ένα βιβλίο του Le Thanh Khoi που ήταν δάσκαλός του. Εκείνος μου το έδωσε ευχαρίστως, λέγοντάς μου: «*αν το θέλεις, μπορώ ακόμα και να στο χαρίσω*». Ένα βιβλίο το οποίο τότε, ελλείψει διαδικτύου, έψαχνα με κάθε τρόπο. Ήμουν έτοιμη να πάω μέχρι το Παρίσι για να το πάρω. Με έσωσε, με γλύτωσε. Έκτοτε πρέπει να πω ότι ήταν αρκετά τα βιβλία της γαλλικής γλώσσας που τολμούσα να του ζητώ. Όταν τον συναντούσα είχα τη χαρά ότι βρίσκομαι σε οικείο περιβάλλον. Αισθάνθηκα ότι είχα βρει έναν άνθρωπο για να μπορέσω να ακουμπήσω πάνω του και να μάθω μέσα από τη μελέτη, έννοιες οι οποίες μου ήταν άγνωστες, όπως: αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση των μαθητών, αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλι-

κού κτλ.. Σ' όλα αυτά προσθέτω την κοινωνική του προσφορά και τον ρόλο του ως παραγωγού επιστημονικής γνώσης.

Από το 1997 μέχρι το 2018, ως μέλος ΔΕΠ πια, και έχοντας τη χαρά να περάσω και από το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και από στη Φιλοσοφική Σχολή, συνειδητοποίησα ότι όλη η πορεία μου ήταν στην πραγματικότητα μία πορεία σύνθεσης ποιοτήτων στην αξιολόγηση στην οποία ο κ. Κασσωτάκης κατείχε ξέχωρη θέση. Γιατί όλο αυτό που έζησα, αυτό που βίωσα είχε μέσα του και την παιδαγωγική διάσταση, εφόσον προσεγγίστηκαν θέματα αξιολόγησης του μαθητή, καινοτόμα προγράμματα, και νέα γνωστικά αντικείμενα. Είχε μέσα του στοιχεία διοικητικού πλαισίου, γιατί μαθήτευσα κοντά σε έμπειρους και καταξιωμένους ανθρώπους και έμαθα στρατηγικές διοίκησης, μηχανισμούς υποστήριξης και ανατροφοδότησης, όπως είναι π.χ. η αξιοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για τον προγραμματισμό της επιμόρφωσή τους, αλλά και για την αλληλεπίδραση μεταξύ των φορέων της εκπαίδευσης. Άκουσα πριν λίγο, να γίνεται λόγος για την έννοια της συνεργασίας. Αυτή υπήρχε, ενισχύοντας την κοινωνική αποδοχή και την προσφορά του τιμωμένου. Ξέρετε δεν χρειάζεται σε μας τους δασκάλους να αναζητήσουμε πουθενά αλλού την καταξίωσή μας, παρά μόνο στα βλέμματα των μαθητών μας και στο γεγονός ότι, όταν μας συναντούν μετά από κάποια χρόνια, δεν πηγαίνουν στο απέναντι πεζοδρόμιο, αλλά παραμένουν σ' αυτό που είσαι, γιατί θέλουν να σου μιλήσουν και να σου σφίξουν το χέρι.

Πάμε τώρα από την αναπόληση στη χαρά. Είναι σαφές ότι όλο αυτό που γίνεται σήμερα εδώ μου προκαλεί ένα συναίσθημα χαράς, επειδή ανταποκρίνεται σ' αυτό που εννοούμε όταν λέμε ποιότητες στην αξιολόγηση. Αυτές ορίζονται με τις ακόλουθες διαστάσεις, που εγώ τις έχω βιώσει. Στον Τομέα Παιδαγωγικής του Φ.Π.Ψ. έχω αναγνωρίσει στο πρόσωπο του κ. Κασσωτάκη τον άνθρωπο που διοίκησε αποτελεσματικά, τον άνθρωπο που ήταν παιδαγωγός, τον άνθρωπο που υποστήριξε την υλικοτεχνική υποδομή του Τμήματος (να σημειώσω ότι υπήρξε ιδρυτής Εργαστηρίων στο Φ.Π.Ψ.) και ανέδειξε μηχανισμούς υποστήριξης και ανατροφοδότησης της εκπαίδευσης, όπως είναι η επιμόρφωση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Είναι ο άνθρωπος ο οποίος από θέσεις διοίκησης προσπάθησε να βρει και να διαχειριστεί οικονομικούς πόρους για να υποστηρίξει όλα αυτά και βεβαίως ο άνθρωπος ο οποίος είχε κοινωνική αποδοχή. Ξέρετε, ακόμα και το «καταζητείται», το οποίο άκουσα πριν από λίγο είναι κοινωνική αποδοχή. Το να καταζητείται κάποιος από εκείνους οι οποίοι δεν ανέχονται την άλλη άποψη και αποφασίζουν να τον καταδιώξουν, επειδή διαφωνούν μαζί του, όπως συνέβη με τον κ. Κασσωτάκη, αποτελεί στοιχείο που δείχνει με άλλο τρόπο ότι το έργο του και οι ιδέες του δεν περνούν απαρατήρητα.

Και τώρα το θηλυκό μου γένος με γυρίζει πίσω στην κοπέλα. Δεν είμαι ποια κοπέλα. Ελπίζω, όμως.

Μετά από την αναπόληση και τη χαρά που εξέφρασα προηγουμένως ελπίζω ότι όλοι εμείς θα φανούμε αντάξιοι του δασκάλου μας, θα μπορέσουμε να συνεχίσουμε το έργο του ανθρώπου αυτού που διοίκησε όχι μόνο θεσμούς του Πανεπιστημίου αλλά και θεσμούς της ελληνικής κοινωνίας, ο οποίος προσέφερε πολλά και αποτελεί σημείο αναφοράς για ό,τι λέμε στη χώρα μας αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

Εδώ λοιπόν, δεν μπορώ παρά να θυμηθώ τον Παλαμά- είμαστε στο ίδιο μήκος κύματος κ. Βέρδη, στοιχείο που δείχνει ότι ο Τομέας δουλεύει με συνοχή και συνεκτικότητα. Παραλείποντας στίχους του ποιητή, κράτησα τους παρακάτω που θέλω να πω στον τιμώμενο:

«Σμίλεψε πάλι δάσκαλε ψυχές κι αν λίγη δύναμη μες το κορμί σου μένει μη κουραστείς. Ειν' η ψυχή σου ατσαλωμένη».

Σας ευχαριστώ.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ «ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ», Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ Η ΒΙΟΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ «ΝΕΑΣ ΜΑΘΗΣΗΣ». ΗΓΕΜΟΝΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑΤΑ

Γεώργιος Πασιάς[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη μελέτη επιχειρείται μια κριτική διασύνδεση δύο επίμαχων εννοιών: του σχολείου ως «Οργανισμού και Κοινότητας Μάθησης» (ΟΚΜ) και της «Αυτοαξιολόγησης του σχολείου» (ΑΕΕ). Υποστηρίζεται ότι ο ΟΚΜ αποτελεί κομβικό σημείο στη συγκρότηση της σύγχρονης ευρωπαϊκής και «παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας» και προωθεί την «αλλαγή παραδείγματος» στον χώρο της εκπαίδευσης, μέσα από την κατασκευή ενός νέου «εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού). Στη μελέτη εξετάζεται η συγκρότηση του σύγχρονου πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μέσα από τη διασύνδεση των πλαισίων του ΟΚΜ και της ΑΕΕ με τις έννοιες της «κυβερνησιμότητας», της σχολικής «αποτελεσματικότητας» και της «επιτελεστικότητας» των εκπαιδευτικών. Εξετάζονται επίσης οι επιδράσεις που προκαλεί η βιοπολιτική του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου αλλά και στο ρόλο, στα προσόντα και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, αυτοαξιολόγηση του σχολείου, βιοπολιτική.*

ABSTRACT

In this paper we critically analyze two debatable and controversial concepts: the school as a "Learning Organization and a Community of Learning" (SLO) and the "School Self-Evaluation" (SSE) process. It is argued that the SLO / SSE pair, constitutes a nodal point in the construction of a "global educational agenda", promoting a paradigm shift as well as the making of a new (individual and collective) educational subjectification. The study attempts a critical discourse analysis of the SLO/SSE policy discourses and practices in relation with crucial key signifiers such as "governmentality", "school effectiveness" and "performativity". We also we put forward a critical reading of the"biopolitics of learning", articulations as well as dislocations which are imposed by the neoliberal policies both at the school organization level as well as at the professional development of teachers.

Key-words: *school as a learning organization, communities of learning, school self-evaluation, biopolitics.*

1. Εισαγωγή

Στην εισήγηση επιχειρείται μια κριτική ανάγνωση του σύγχρονου ιδεότυπου, του σχολείου ως «Οργανισμού και Κοινότητας Μάθησης» (ΟΚΜ). Υποστηρίζεται ότι το πλαίσιο του ΟΚΜ επηρεάζεται/διαμορφώνεται από επικυρίαρχες έννοιες όπως «κοινωνία της γνώσης», «γνωστικός καπιταλισμός», «κοινωνία των ικανοτήτων», αποτελεί κομβικό σημείο στη συγκρότηση της σύγχρονης ευρωπαϊκής και «παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας» και προωθεί την «αλλαγή παραδείγματος» τόσο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης όσο και του βιοπολιτικού ελέγχου στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η εργασία στηρίζεται στην εφαρμογή της «θεωρίας του λόγου», εξετάζει τη συγκρότηση των «λόγων» για επικυριαρχία/ ηγεμονισμό στον χώρο της εκπαίδευσης, τις συναρθρώσεις/ εξαρθρώσεις που επιβάλλονται στην συγκρότηση, οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, τον ρόλο και τα προσόντα των εκπαιδευτικών.

1. Ο Γ.Π. είναι Καθηγητής του ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: gpasias@ppp.uoa.gr

2. Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης: Ρηματικές συναρθρώσεις

Τα τελευταία χρόνια οι έννοιες του «οργανισμού μάθησης» και της «κοινότητας μάθησης» αποτελούν ουσιαστικές παραμέτρους της «αλλαγής του εκπαιδευτικού παραδείγματος» στον διεθνή χώρο (OECD 2016, European Commission 2018).

- Η έννοια του οργανισμού μάθησης συνδέεται με ριζικές αλλαγές (σε συμβολικό και πραγματικό επίπεδο) στο χώρο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου), με έμφαση σε έννοιες όπως: νέα δημόσια διοίκηση (new public management), νέος διευθυντισμός, (σχετική) αυτονομία του σχολείου, σχεδιασμός, αξιολόγηση, ποιότητα, βελτίωση, αποτελεσματικότητα.

- Η έννοια της κοινότητας μάθησης συνδέεται με την κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου (ατομικού και συλλογικού) και αρθρώνεται μέσα από έννοιες όπως: επιτελεστικότητα, κυβερνησιμότητα, πλαίσιο ικανοτήτων, επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πίνακας ΟΚΜ

<table>
<tr><td>Κοινωνίες & Οικονομίες
της γνώσης
Μάθηση, Καινοτομία
και Δημιουργικότητα</td><td>Σχολική
Αυτονομία
(παιδαγωγική,
διοικητική,
οικονομική)</td><td>Νέα Δημόσια
Διοίκηση
(NPM)
Νέος
Διευθυντισμός</td><td>Ο οργανισμός
που μαθαίνει
(οργανωσιακή λογική)</td></tr>
<tr><td>Κοινωνία των ικανοτήτων
Μαθητοκεντρική
διδασκαλία
ΤΠΕ, Project</td><td colspan="2" rowspan="4">Το σχολείο
ΟΚΜ

ως
δίκτυο

λόγων και πολιτικών</td><td>Ηγεσία για τη μάθηση
Όραμα για το σχολείο</td></tr>
<tr><td>Συν-εργατική μάθηση
Αμοιβαιότητα αλληλεγγύη</td><td>Διαμοιρασμένη (συλλογική)
γνώση & μνήμη</td></tr>
<tr><td>Επαγγελματικές
κοινότητες μάθησης
Συνεχής επαγγελματική
ανάπτυξη</td><td>Εμπιστοσύνη & Λογοδοσία
(επαγγελματική, ηθική,
κοινωνική)</td></tr>
<tr><td>Αυτοαξιολόγηση,
ανατροφοδότηση,
αναστοχασμός</td><td>Ποιότητα
Βελτίωση, έλεγχος και
πιστοποίηση της ποιότητας</td></tr>
<tr><td>Αξιολόγηση ομοτέχνων</td><td>Καλές πρακτικές
Εκπαιδευτικά
δίκτυα και ροές</td><td>Επιτελεστικότητα
έλεγχος
& διακυβέρνηση
εξ αποστάσεως</td><td>Πολιτικές των αριθμών
Στοχοθεσία
Standards, Δείκτες
Αποτελεσματικότητα
Αποδοτικότητα</td></tr>
</table>

Στον όρο «ΟΚΜ» συμπυκνώνονται έννοιες από διαφορετικά ρηματικά πεδία και συναρθρώσεις οι οποίες:

α) συγκροτούν ένα σύγχρονο δίκτυο λόγων και πολιτικών,

β) αναπαριστούν ένα διάγραμμα των νέων σχέσεων «εξουσίας-γνώσης» στον χώρο της εκπαίδευσης,

γ) απορρέουν από τον ηγεμονισμό του νεοφιλελεύθερου προτάγματος,

δ) χαρακτηρίζονται από την εισαγωγή/επικράτηση τεχνο-διαχειριστικών όρων/εννοιών που εκπορεύονται από το λόγο των διεθνών οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ).

Γύρω από την έννοια του ΟΚΜ έχει διαμορφωθεί ένα σύγχρονο δίκτυο λόγων και πολιτικών, ένα μέρος του οποίου συνδέεται περισσότερο με την έννοια του οργανισμού μάθησης και αφορά σε αλλαγές σε κρίσιμα πεδία διοίκησης και διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, όπως:

α) με την προώθηση τάσεων απο(συγ)κέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενίσχυση της (σχετικής) «αυτονομίας» του σχολείου οποία προκαλεί κατεστημένες αντιλήψεις, νοοτροπίες και πρακτικές, επιφέροντας ουσιώδεις αλλαγές στο ρόλο και στην ευθύνη της πολιτείας, στις εκπαιδευτικές δομές, στις σχέσεις και τη λειτουργία του σχολείου (Ευρυδίκη, 2008, Keddie, 2014, Benton, 2014).

β) με τα ζητήματα της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολείων και των επιδόσεων των μαθητών και την θέσπιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής λογοδοσίας (Harvey & Stensaker, 2008, Harris & Jones, 2010, Honig & Rainley, 2012, Reynolds et al., 2014).

β) με αλλαγές στις μορφές διοίκησης (νέα δημόσια διοίκηση, νέος διευθυντισμός) και διακυβέρνησης (governance turn), στο πλαίσιο των οποίων προωθούνται μορφές «ήπιας» διακυβέρνησης» (soft governance) και «ελέγχου εξ αποστάσεως (Alexiadou, 2007, Ball, 2009b).

γ) με την επικυριαρχία της τεχνο-διαχειριστικής ιδεολογίας (επιχειρηματική λογική, οικονομική αποτελεσματικότητα) και την προώθηση της «πολιτικής των αριθμών» που βασίζεται στην ποσοτικοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων και την εφαρμογή μεθόδων συγκριτικής αξιολόγησης (Normand, 2010, Pasias & Roussakis 2012, Grek, 2013, Lingard et al., 2013, Thompson & Cook, 2014).

Ταυτόχρονα, ένα άλλο μέρος του λόγου και των πολιτικών εστιάζει στην έννοια της «κοινότητας μάθησης» και αφορά σε αλλαγές στον ρόλο, τις ικανότητες και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως:

α) με αλλαγές στην έρευνα, παραγωγή και τη διάχυση της γνώσης, την προώθηση νέων μορφών μάθησης και της κοινωνίας των ικανοτήτων (Ozga, 2008, Caena, 2014, Singh, 2015).

β) με την ενίσχυση των συνεργατικών πρακτικών, της συλλογικότητας και του διαμοιρασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας με σκοπό την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Stoll et al., 2006, Vangrieken et al., 2017).

γ. με την αλλαγή στο ρόλο της διοίκησης/διεύθυνσης του σχολείου (ηγεσία κατανεμητική, μετασχηματιστική, «πύκνωση» της ηγεσίας του σχολείου, ηγεσία για τη μάθηση) (Macbeath & Cheng, 2008, Harris, 2008, Niesche, 2010, Wood, 2011).

δ. με την ενίσχυση των διαδικασιών της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και τη διάχυση των «καλών πρακτικών» μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015).

3. Ο «οργανισμός που μαθαίνει»

Η ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει» αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της θεωρίας της οργανωσιακής μάθησης στο χώρο της διοίκησης (Argyris & Schön 1978) και μεταφέρθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του 1990 με έντονες αναφορές και επιδράσεις από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων και τις αλλαγές στο χώρο στο χώρο της εργασίας (Senge, 1990, Morgan, 2000). Πολλοί χρησιμοποιούν τους δύο όρους ως συνώνυμους και τους αποδίδουν την ίδια σημασία. Οι διαφορές μεταξύ τους είναι σαφείς: Ο οργανισμός μάθησης είναι μια οντότητα ενώ η οργανωτική εκμάθηση είναι μια διαδικασία, ένα σύνολο ενεργειών. Ο οργανισμός μάθησης εφαρμόζει στην πράξη την οργανωσιακή μάθηση. Η οργανωσιακή μάθηση συνιστά μια διακριτή οργανωσιακή συμπεριφορά που ασκείται στο πλαίσιο ενός οργανισμού μάθησης. Η οργανωσιακή μάθηση είναι κάτι που ο οργανισμός *κάνει*, ενώ ο οργανισμός μάθησης είναι κάτι που ο οργανισμός *είναι* (Denton, 1998).

Ο όρος «οργανισμός μάθησης» απορρέει από τη «θεωρία των γενικών συστημάτων» (Ludwig von Bertalanffy) με επιρροές από τα πεδία της βιολογίας και της κυβερνητικής σύμφωνα με την οποία τα συστήματα διακρίνονται σε «ανοιχτά» και «κλειστά» συστήματα. Τα κλειστά ή λιγότερο ανοιχτά συστήματα θεωρούνται ως συστήματα «μάθησης ενός βρόχου» (*single-loop learning*) τα οποία επηρεάζονται λιγότερο και έχουν μικρότερη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Αντίθε-

τα, τα χαρακτηριστικά των ανοιχτών συστημάτων διπλού ή τριπλού βρόχου (*double/triple-loop learning*) εντοπίζονται στην ικανότητα ανάπτυξης σχέσεων διάδρασης και αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον» (Argyris & Schön 1978).

Οι θεωρήσεις για τον οργανισμό μάθησης συνδέονται το ευρύ πεδίο της νέας δημόσιας διοίκησης (new public management) και εστιάζουν σε ζητήματα οργάνωσης, στρατηγικής, ανατροφοδότησης, αναπροσαρμογής και μετασχηματισμού (Gruening, 2001, Tolofari, 2005). Μεταξύ των μελετών που έχουν αναλύσει την φύση των οργανισμών μάθησης, ως κλασσική θεωρείται η προσέγγιση του Senge (1990), ο οποίος ορίζει τον οργανισμό μάθησης ως τον χώρο *«... όπου οι άνθρωποι συνεχώς αναπτύσσουν την ικανότητα τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου νέα και πιο ανεπτυγμένα πρότυπα σκέψης δημιουργούνται, όπου η συλλογική έμπνευση είναι ελεύθερη και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πως να μαθαίνουν συλλογικά...».* Οι θεωρήσεις για τον οργανισμό μάθησης εστιάζουν στην οργάνωση της μάθησης και την ανάπτυξη συλλογικών ικανοτήτων, σε ζητήματα στρατηγικής, μετασχηματισμού και εξέλιξης στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Yang, Watkins & Marsick, 2004).

Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι ο Οργανισμός Μάθησης δεν αρκείται απλά να διασφαλίσει την επιβίωση αλλά πρέπει να διαθέτει την ικανότητα, όχι απλώς της προσαρμογής στις αλλαγές, αλλά της δημιουργίας και της παραγωγικής μάθησης (generative learning) την οποία αξιοποιεί για *να βελτιώνει συνεχώς την ικανότητά του να δημιουργεί ο ίδιος το μέλλον του*» (Senge,1990).

4. Το σχολείο ως ΟΚΜ. Αλλαγές με έμφαση στο σχολείο και η ανασύνθεση των επαγγελματικών προσόντων των εκπαιδευτικών

Ως βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως ΟΚΜ θεωρούνται μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

- Κοινό όραμα και στόχοι που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού σε σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.
- Συνεργατικές δομές που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα, και τη συλλογική μάθηση του οργανισμού.
- Καινοτομία και δημιουργικότητα σε σχέση με εκπαιδευτικές πρακτικές και δράσεις με στόχο την ατομική και τη συλλογική βελτίωση (επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ανάπτυξη του οργανισμού).
- Αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός, αναθεώρηση, βελτίωση: το σχολείο γνωρίζει το σημείο στο οποίο βρίσκεται, θέτει στόχους, αποτιμά τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει και βελτιώνεται έχοντας επίγνωση των εκάστοτε αδυναμιών του.
- Ηγεσία για τη μάθηση.
- Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Η κοινή λήψη αποφάσεων και η εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης
- Η επαγγελματική και ηθική λογοδοσία (Silins et al., 2002, Leclerc et al., 2012, Δημακοπούλου, 2015).

Ο μετασχηματισμός και η λειτουργία του σχολείου σε ΟΚΜ επηρεάζει άμεσα το ρόλο, το επαγγελματικό προφίλ και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (Muijs, et al., 2014). Οι προκλήσεις για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέονται με ουσιαστικές μεταβολές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο (μετάβαση από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση», νέα ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης, εμφάνιση νέων μαθησιακών σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών, κα.) (Hargreaves & Fullan, 2012, Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013).

Η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει έχει ως στόχο την αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου, απαιτεί χρόνο και δομικές αλλαγές, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών (Voulalas & Sharpe, 2005, Vescio et al. 2008).

Στα σχολεία που μετασχηματίζονται/λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (ΕΚΜ) (*professional learning communities)* (Stoll et.al, 2006, Marsick et al.,2013). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με νέες μορφές αξιολόγησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που βασίζονται στο σχολείο (school based) (αυτοαξιολόγηση, ενδοσχολική επιμόρφωση, δίκτυα εκπαιδευτικών και σχολείων) (Μπαγάκης, κα. 2006, Bubb & Earley, 2008, Meirink, et al., 2010). Η σχολική μονάδα διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής «μέσα - από - τη - μάθηση» η οποία επηρεάζει ριζικά τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και τη συστημική μάθηση ολόκληρου του σχολείο (Owen, 2016). Παράμετροι όπως η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, η ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, η θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Harris & Jones, 2010, Αποστολόπουλος, 2014, Vangrieken et al., 2017).

Η συνάρθρωση λόγων και πρακτικών μεταξύ της «Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) και του σχολείου ως οργανισμού και κοινότητας μάθησης (ΟΚΜ)

Στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο ως ΟΚΜ	**Στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ΑΕΕ**
1.Κοινό όραμα και στόχοι που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού σε σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον	Σχεδιασμός και ετήσιος προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, Σχέδια δράσης για βελτίωση αδυναμιών του σχολείου, Ετήσια αξιολόγηση & διάχυση των αποτελεσμάτων του σχολείου
2.Συνεργατικές δομές που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη, την αμοιβαιότητα, την κοινή λήψη των αποφάσεων	Συνδιαμόρφωση του Εσωτερικού Κανονισμού του σχολείου, δημοκρατική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης, αξιοποίηση και διάχυση καλών πρακτικών
3. Διαμοιρασμένη (συλλογική) γνώση και μνήμη	Ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, mentoring εκπαιδευτικών, αξιοποίηση εμπειρίας και ειδημοσύνης των εκπαιδευτικών, ενδυνάμωση των σχέσεων με τη μαθητική κοινότητα, με το σύλλογο γονέων, και την τοπική κοινωνία
4. Συν-εργατική εργασία και συλλογική μάθηση του οργανισμού	Ανάπτυξη συνεργατικών εκπαιδευτικών πρακτικών, πραγματοποίηση συνδιδασκαλιών, ανάπτυξη διεπιστημονικών δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών, ανταλλαγή εμπειρίας και υλικού
5. Καινοτομία και δημιουργικότητα σε σχέση με εκπαιδευτικές πρακτικές και δράσεις με στόχο την ατομική και τη συλλογική βελτίωση	Προώθηση /καθιέρωση συνεργατικών πρακτικών, ενίσχυση ικανοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών μέσω project, λειτουργία ομίλων μαθητών, αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, συμμετοχή σε δίκτυα σχολείων, παρουσίαση επιτευγμάτων εκπαιδευτικών και μαθητών
6. Αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός, αναθεώρηση, βελτίωση: το σχολείο γνωρίζει το σημείο στο οποίο βρίσκεται, θέτει στόχους, αποτιμά τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει και βελτιώνεται έχοντας επίγνωση των εκάστοτε αδυναμιών του	Σχεδιασμός και εφαρμογή διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης, Ανάπτυξη και εφαρμογή της «Αξιολόγησης ομοτέχνων» στο σχολείο, διαμόρφωση σχεδίων δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με βάση τις ιδιαιτερότητες του σχολείου

7. Ηγεσία για τη μάθηση	Νέος ρόλος διεύθυνσης/διοίκησηςτου σχολείου, Ανάπτυξη μοντέλου συμμετοχικής, δημοκρατικής, κατανεμητικής ηγεσίας, αξιοποίηση ομάδων εκπαιδευτικών, ενίσχυση πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και μαθητών
8. Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	Προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, Ενδοσχολικές δράσεις και πρωτοβουλίες: Όμιλοι μαθητών, διεπιστημονικές δράσεις, επιστημονικές ημερίδες, συμμετοχή σε δίκτυα σχολείων, σε προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, διάχυση καλών πρακτικών
9. Ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας	Ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικές & διδακτικές πρωτοβουλίες, ανάπτυξη καινοτομιών, ανάπτυξη σχεδίων δράσης με βάση τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας
10. Επαγγελματική και ηθική λογοδοσία	Εφαρμογή διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης του σχολείου, Διάχυση των αποτελεσμάτων και των καλών πρακτικών, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από γονείς και μαθητές, Άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία (επιτυχείς συνεργασίες με σύλλογο γονέων και φορείς της τοπικής κοινωνίας)

5. Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ΟΚΜ στηρίζεται και αναπτύσσεται στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) αποτελεί τη βασική διαδικασία της εκμάθησης (το σχολείο μαθαίνει πώς να μαθαίνει) και συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα (MacBeath, 2001, Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016, Κασσωτάκης, 2018). Η ΑΕΕ αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία που είναι ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου, αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του, συμβάλλει στη διάχυση των καλών πρακτικών μεταξύ των σχολείων, αναγνωρίζει τη σχετική αυτονομία των σχολείων και ενισχύει τους βαθμούς ελευθερίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς κ.ά., 2012, Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013).

Με την εφαρμογή της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αυτοαξιολόγησης» στα σχολεία, η οποία υποστηρίζει και προωθεί τον μετασχηματισμό του σχολείου σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης» και ενισχύει την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016). Ειδικότερα, η «κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης» συνδέεται άμεσα με τον μετασχηματισμό του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης» καθώς στο σχολείο εισάγει, εμπεριέχει, αποτυπώνει και καθιερώνει στοιχεία: α) μετασχηματιστικής και κατανεμητικής ηγεσίας με ουσιαστική αξιοποίηση των ικανοτήτων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, β) συλλογικών διαδικασιών (συνεργασία και συναπόφαση) που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων, γ) «αξιολόγησης ομοτέχνων» (peer evaluation) με σκοπό την ενίσχυση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, δ) «από κάτω προς τα πάνω» (bottom – up) αξιολόγησης, ε) εφαρμογής της «έρευνας δράσης» (action research) με σκοπό την ανάπτυξη Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τόσο της σχολικής μονάδας, όσο και της σχολικής τάξης, στ) θεμελίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της αυτομόρφωσης ως ενεργού, αναπόσπαστης και συμπληρωματικής διαδικασίας που υπο-

στηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, κ.ά., 2012, Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016).

6. Η βιοπολιτική της «νέας μάθησης» εν μέσω της νεοφιλελεύθερης ηγεμονίας

Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ΟΚΜ και των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (ΕΚΜ) συνιστά ένα δύσκολο και προκλητικό εγχείρημα. Δεν πραγματοποιείται σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό κενό αλλά σε ένα σύγχρονο, ριζικά μεταβαλλόμενο (εθνικό και διεθνές) περιβάλλον που ελέγχεται από την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος. Ο νεοφιλελευθερισμός δεν είναι απλώς ένα οικονομικό δόγμα, μια ιδεολογία της «ελεύθερης» καπιταλιστικής οικονομίας. Είναι ταυτόχρονα και περισσότερο μια πολιτική ορθολογικότητα διακυβέρνησης που προωθεί ριζικές αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ 'κράτους' και 'αγοράς' και μεταξύ 'δημόσιου/ ιδιωτικού' και επιδιώκει μια γενικευμένη και διάχυτη κοινωνική κανονικότητα, η οποία θεμελιώνεται στην υπαγωγή της πολιτικής, της κοινωνίας και όλων των διαστάσεων της ανθρώπινης ζωής στην εξουσία της οικονομίας και των επιχειρήσεων (Olssen, 2006, Lazzarato, 2009, Flew, 2012).

Κεντρική έννοια στο νεοφιλελεύθερο παράδειγμα είναι η βιοπολιτική της νέας μάθησης (l'earning), η παραγωγή ενός αυτοπειθαρχούμενου και αυτορρυθμιζόμενου υποκειμένου σε γενικευμένες αγοραίες συνθήκες κρίσης, επισφάλειας και αβεβαιότητας (Standing, 2011, Singh & Harreveld, 2014, Lazzarato, 2015). Εκπαιδευτικός και μαθητής καθίστανται ταυτόχρονα «υποκείμενα μιας εξουσίας» και «αντικείμενα μιας γνώσης» που ελέγχονται από «τεχνο-λογίες» ταξινόμησης, διαίρεσης και αποκλεισμού.

Η φιλοσοφία του Νεοφιλελευθερισμού και οι αρχές του New Public Management συνδέονται με την «κυβερνοποίηση της εκ-μάθησης» (governmentalization of learning), δηλαδή τη δυνατότητα κεφαλαιοποίησης της μάθησης, μια αντίληψη που βασίζεται στη θεώρηση της μάθησης ως επένδυσης και ως κεφαλαίου που μπορεί και πρέπει να είναι διαχειρίσιμο και που, ταυτόχρονα, πρέπει να είναι 'απασχολήσιμο' (Simons & Masechelein, 2008). Το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως «επιχειρηματικός οργανισμός» που ελέγχεται /αξιολογείται/λογοδοτεί - πρωτίστως - με όρους οικονομικής αποτελεσματικότητας και δίνει έμφαση στις εκροές και τα μετρήσιμα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης (Shore, 2008, Sahlberg, 2010).

Επιβάλλονται σύγχρονες μορφές τεχνο-διακυβέρνησης που συνδέονται με την εγκαθίδρυση της «πολιτικής των αριθμών» (policy by numbers). Ο εκπαιδευτικός χώρος καθίσταται ορατός, διαφανής και συγκρίσιμος μέσα από την ποσοτικοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων, την τυποποίηση και τη μετρησιμότητα των αποτελεσμάτων της «μάθησης» (Grek, 2009, Taubman, 2009, Lawn, 2011).

Η συγκρότηση της «κοινωνίας των ικανοτήτων» στο πλαίσιο της «δια βίου μάθησης» προωθεί την βιοπολιτική της «ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας» (totally pedagogised society) (Bonal, &. Rambla, 2003, Ball, 2009a, Singh, 2014). Μιας κοινωνίας που προωθεί τη «φυσικοποίηση» της νέας διαβίου μάθησης και επιβάλλει μια νέα «ηθική κανονικοποίηση» των υποκειμένων, που ελέγχεται από το αγοραίο νεοφιλελεύθερο παράδειγμα και θέτει βασικές οικονομικές αρχές: την ανταγωνιστικότητα, την προσαρμοστικότητα και την αποδοτικότητα, ως νόρμες ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού δαρβινισμού (Feyes, & Nicoll, 2008, Peters et al., 2009).

Ο βιοπολιτικός έλεγχος της «νέας μάθησης» (l'earning) συνιστά μια νέα «ηθική κανονικοποίηση» που επιβάλλει στα υποκείμενα (μαθητές και εκπαιδευτικούς) να μετατραπούν σε «επιχειρηματίες του εαυτού τους» (Taylor, Gulson & Pitton, 2014). Η «κυβερνησιμότητα» (governmentality) και η «επιτελεστικότητα» (performativity) αποτελούν κεντρικούς αναλυτικούς-ερμηνευτικούς όρους της νεοφιλελεύθερης βιοεξουσίας). Η κυβερνησιμότητα συνδέεται με διαδικασίες αυτορύθμισης και αυτοελέχου και τη δημιουργία του «επιχειρηματικού υποκειμένου» / του «επιχειρηματία εαυτού» (entrepreneurial self) (Peters, 2001, Gillies, 2008). Αντίστοιχα η επιτελεστικότητα, συνιστά *«μια τεχνολογία, μια κουλτούρα κι ένα τρόπος ρύθμισης των σχέσεων, ένα σύστημα φόβου/ τρομοκράτησης (με όρους Lyotard), το οποίο χρησιμοποιεί τις κρίσεις, τις συγκρίσεις και τη θέαση, ως μέσα του ελέγχου, της απομείωσης και της αλλαγής»* (Ball, 2004,

Holloway & Brass, 2018). Η πειθαρχία του σχολικού οργανισμού τίθεται υπό αυστηρό έλεγχο, οριοθετείται και καθοδηγείται από την εξάπλωση μιας «κουλτούρας ελέγχου» και λογοδοσίας (audit culture) (Niesche, 2010, Ambrosio, 2013).

Οι «πολιτικές των αριθμών» (policy by numbers) κατέχουν κυρίαρχη θέση στην παραπάνω ανάγνωση. Οι δείκτες και τα κριτήρια ποιότητας «αποτελούν το νέο αίμα της εκπαίδευσης» τα standards «συνιστούν βασικά συστατικά στοιχεία στη διακυβέρνηση της νέας οικονομίας της εκπαίδευσης» (Lawn, 2011, Lingard, et al, 2013). Η λογοδοσία και ο ανταγωνισμός είναι η «νέα γλώσσα»(lingua franca) της εξουσίας. Οι μηχανισμοί της ανταγωνιστικής επιτελεστικότητας νοηματοδοτούν τον συμβολικό έλεγχο, αποικίζουν τη σχολική ζωή και απο/επανα-επαγγελματοποιούν τον ρόλο των εκπαιδευτικών (Solomon & Lewin, 2016, Robertson & Sorensen, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί υπο-χρεώνονται να εμπλακούν σε μια αέναη, ατέρμονη διαδικασία συνεχούς εκ-μάθησης βασισμένης στην πιστοποίηση των προσόντων και στην τυποποίηση μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Beighton, 2016). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κάθε στιγμή έτοιμοι να «πληρώσουν για να «μάθουν», να πιστοποιηθούν, να αξιολογηθούν, να λογοδοτήσουν, να «πουλήσουν» τις ικανότητες/τον εαυτό τους για ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός αβέβαιου κι επισφαλούς μέλλοντος (Perryman, 2006, Lumby, 2009, Au, 2011).

Οι πειθαρχίες (ανα-)πλαισιώνονται με τη μορφή τελετουργιών και μηχανισμών ρουτίνας: προγραμματισμοί, χρονοδιαγράμματα, βάσεις δεδομένων, τήρηση αρχείων, συναντήσεις αξιολόγησης, περιοδική επισκόπηση, επιθεωρήσεις, έλεγχοι, διαδικασίες προαγωγής, συνεντεύξεις, επιτροπές, τακτικές συναντήσεις ομάδων, εκθέσεις αξιολόγησης…(Ball, 2004, Gillies, 2008, Lawy & Tedder, 2012). Οι εκπαιδευτικοί καθίστανται υπόλογοι σε ποικίλες κρίσεις, μετρήσεις, συγκρίσεις και στόχους. Καλούνται να παράγουν μετρήσιμα αποτελέσματα και να βελτιστοποιούν τις επιδόσεις τους, να παραμερίζουν τις αρχές και τις δεσμεύσεις τους, να έχουν ως κίνητρο την αριστεία και να λογοδοτούν *ηθικά* σε μαθητές, γονείς & κοινότητα, *επαγγελματικά* σε συναδέλφους, *συμβολαιακά* σε εργοδότες & κράτος, *αγοραία* σε γονείς/πελάτες (Codd, 2005, Connell, 2009, Gewirtz, et al., 2009).

Η βιοπολιτική της «νέας μάθησης» καθορίζει μια νέα μετρήσιμη «ταυτότητα» για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο: Οι αποδόσεις των μεμονωμένων υποκειμένων ή των εκπαιδευτικών οργανισμών αντιπροσωπεύουν και συμπυκνώνουν την ποιότητα της αξίας ενός ατόμου ή ενός οργανισμού σε ένα (προ)καθορισμένο πεδίο αξιολογικής κρίσης: μάνατζμεντ απόδοσης, συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς, έλεγχος της διαγωγής, ποσοτικά μεταφρασμένη αποδοτικότητα…

…Προφανώς, το ζήτημα του **ποιοί, πώς, πότε, πού και με ποιά εξουσία** καθορίζουν και ελέγχουν το πεδίο της αξιολογικής κρίσης αποτελεί και το κρίσιμο διακύβευμα.

Βιβλιογραφία

Alexiadou, N. (2007). “The Europeanisation of education policy: Researching changing governance and ‘new’ modes of regulation”, *Research in Comparative and International Education*, 2 (2), pp. 102-116.

Ambrosio, J. (2013). “Changing the Subject: Neoliberalism and Accountability in Public Education”, *Educational Studies,* 49(4), pp. 316-333.

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, σσ. 25-51.

Argyris, C. & Schon, D. A. (1978). *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.

Au, W. (2011). “Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum”, *Journal of Curriculum Studies,* 43 (1), pp. 25-45.

Ball, S.J. (2004). “Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society”. In Ball, S.J. (Ed.) *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, London: RoutledgeFalmer, pp. 143-155.

Ball, S.J. (2009a). “Lifelong learning, Subjectivity and the Totally Pedagosised Society:, in Peters, M.A. et al. (eds). *Governmentality Studies in Education*, Sense Publishers, pp. 201-216.

Ball, S.J. (2009b). “Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the ‘competition state’”, *Journal of Education Policy*, 24 (1), pp. 83-99.
Beighton, C. (2016). “Payback time? Discourses of lack, debt and the moral regulation of teacher education”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (1), pp. 30-42.
Benton, T. (2014). A re-evaluation of the link between autonomy, accountability and achievement in PISA 2009, Research Division, Assessment Research and Development/ Cambridge Assessment, Cambridge.
Bonal, X. &. Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1 (2), 169-184.
Bubb, S. & Earley, P. (2008). *From self-evaluation to school improvement: the importance of effective staff development*, London, Institute of Education,University of London, CfBT Education Trust.
Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as- discourse and policy as-practice*, European Journal of Education*, 49 (3), pp. 311-331.
Codd, J. (2005). ‘Teachers as ‘managed professionals’ in the global education industry: the New Zealand experience”, *Educational Review*, 57 (2), pp. 193-206.
Connell, R. (2009). “Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism”, *Critical Studies in Education*, 50 (3), pp. 213-229.
Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership & Management*, 33 (2), pp. 114-132.
Denton, J. (1998). *Organisational Learning and Effectiveness*, London: Routlege.
Δημακοπούλου, Α. (2015). *Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει: Η περίπτωση των Πρότυπων-Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής,* Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Π.Μ.Σ., Τμήμα ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
European Commission (2018). *European ideas for better learning. The governance of school education systems*, Brussels: European Commission.
Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*, Βρυξέλλες: Ευρυδίκη.
Feyes, A. & Nicoll, A. (2008). *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*. London: Routledge. Peters,, M.A., Besley, A.C., Olssen M., Maurer, S. & Weber, S. (2009). *Govermentality Studies in Education*, Rotterdam, Sense Publishers.
Flew, T. (2012). “Michel Foucault’s The Birth of Biopolitics and contemporary neo-liberalism debates”, *Thesis Eleven*, 108 (1), pp. 44-65.
Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. & Cribb, A. (2009). *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and ways forward*, London: Routlege.
Gillies, D, (2008). “Developing governmentality: conduct and education policy”, *Journal of Education Policy*, 23 (4), pp. 415-427.
Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA ‘Effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*. 24 (1), 23-37.
Grek, S. (2013). “Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy, *Journal of Education Policy*, 28 (5), pp. 695-709.
Gruening, G. (2001). Origin and theoretical basis of New Public Management, *International Public Management Journal,* 4 (1), pp. 1-25.
Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* New York: Teachers College Press.
Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow’s Leaders.* London: Routledge.
Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13 (2), pp. 172-181.
Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43 (4), pp. 427-442.
Holloway,J. & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: the terrors and pleasures of performativity, *Journal of Education Policy*, 33(3), pp. 361-382.
Honig, M.I. & Rainley, L.R. (2012). “Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here?”, *Educational Policy*, 26 (3), pp. 465-495.
Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Katz, S. & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (1), pp. 27-51.

Keddie, A. (2014). 'It's like Spiderman … with great power comes great responsibility': school autonomy, school context and the audit culture, *School Leadership & Management*, 34 (5), pp. 502-517.

Kools, M. & Stoll L. (2016). "What Makes a School a Learning Organisation?", OECD Education Working Papers, No. 137, Paris: OECD Publishing.

Lawn, M. (2011). Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*, 10 (2), pp. 259-272.

Lawy, R. & Tedder, M. (2012). "Beyond compliance: teacher education practice in a performative framework", *Research Papers in Education*, 27 (3), pp. 303-318.

Lazzarato, M. (2009). "Neoliberalism in Action: Inequality, Insecurity and the Reconstitution of the Social". *Theory Culture & Society*, 26 (6), pp. 109-133.

Lazzarato, M. (2015). *Governing by Debt, Semiotext(e) & The MIT Press, Cambridge, Mass. USA.*

Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7 (7), pp. 1-14.

Lingard, B., Martino, & Rezai-Rashti, G. (2013). "Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments", *Journal of Education Policy*, 28 (5), pp. 539-556.

Lumby, J. (2009). "Performativity and identity: mechanisms of exclusion", *Journal of Education Policy*, 24 (3), pp. 353-369.

Macbeath, J. & & Cheng, CY. (eds) (2008). *Leadership for Learning. International Perspectives, Rotterdam: Sense Publishers.*

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Marsick, V. J., Watkins, K. E., & Boswell, S. A. (2013). Schools as Learning Communities. In R. Huang et al. (eds.). *Reshaping Learning, New Frontiers of Educational Research*. Berlin - Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 71-88.

Meirink, J., Imants, J., Meijer, P. & Verloop, N. (2010) Teacher learning and collaboration in innovative teams, *Cambridge Journal of Education*, 40 (2), pp.161-181.

Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ., Σταμάτης Θ. (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει.* Αθήνα: εκδ. Α.Α. Λιβάνη.

Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement,* 25 (2), pp. 231-256.

Niesche, R. (2010). "Discipline through documentation: a form of governmentality for school principals", *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13 (3), pp. 249-263.

Normand, R. (2010). "Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education", *European Educational Research Journal*, 9 (3), pp. 407-421.

OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*, Paris: OECD.

Olssen M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism, *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), pp. 213-230.

Owen, S. (2016). Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and "flourishing" within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68 (4), pp. 403-419.

Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7 (3), pp. 261-272.

Πασιάς, Γ., Λάμνιας, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ. Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2012). *Η Αυτοξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ.

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετατροπής του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Στο: *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, τ. 7ο, σσ. 25-35.

Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). Η «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας». Το «Συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014), *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, τευχ. 1-2 (2016-2017), Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου για την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Αθήνα, σσ. 236-264, (http://www.eletea.gr/).

Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012). *"Who marks the bench?",* A critical review of the neo-European "paradigm shift" through higher education policies and discourses, *Journal of Critical Policy Studies*, 10 (1), pp. 127-141.

Perryman, J. (2006). "Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures", *Journal of Education Policy*, 21 (2), pp. 147-161.

Peters, M. (2001). Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: A foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquire*, 2 (2), 58-71.

Reynolds, D. et al. (2014). Educational effectiveness research. A state-of-the-art-review, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice,* 25 (2), pp. 197-230.

Robertson, S.L. & Sorensen, T. (2018). Global transformations of the state, governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work. *European Education Research Journal*, 17 (4), pp. 470-488.

Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society, *Journal of Educational Change*, 11, pp. 45-61.

Senge P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Shore C. (2008). Audit culture and liberal governance: Universities and the politics of Accountability. *Anthropological Theory*. 8 (3), 278-298.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3 (1), pp. 24-32.

Simons, M. & Masechelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58 (4), 391-415.

Singh, P. (2014). Totally Pedagogised Society: Contributions to Critical Policy Studies. Educationalization, Pedagogisation and Globalisation. Paper Presented at the 8th International Basil Bernstein Symposium 2014, at Nanzan University's Nagoya Campus, Nagoya, Japan, 8 July-12 July 2014.

Singh, P. (2015). "Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment", *Journal of Education Policy*, 30 (3), pp. 363-384.

Singh, P. & Harreveld, B. (2014). *Deshooling L'earning. Young Adults and the New Spirit of Capitalism*, London: Palgrave Macmillan.

Solomon, Y. & Lewin, C. (2016). Measuring 'progress': performativity as both driver and constraint in school innovation, *Journal of Education Policy*, 31(2), pp. 226-238.

Standing, G. (2011). *The precariat: the new dangerous class* (London, Bloomsbury).

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), pp. 221-258.

Taubman, P.M. (2009). *Teaching by Numbers. Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*, London: Routledge.

Taylor Webb, P., Gulson, K. & Pitton, V. (2014). "The neo-liberal education policies of epimeleia heautou: caring for the self in school markets", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35 (1), pp. 31-44.

Thompson, G. & Cook, I. (2014). "Manipulating the data: teaching and NAPLAN in the control society", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35 (1), pp. 129-142.

Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education, *Policy Futures in Education,* 3 (1), pp. 75-89.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review, *Educational Research Review*, 15 (1), pp.17-40.

Vangrieken, K, Meredith, C., Packer,T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61 (1), 47-59.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), pp.80-91.

Voulalas, Z. & Sharpe, G. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes, *Journal of Educational Administration*, 43 (2), pp. 187-208.

Wood, D. (2011). And then the basals arrived: school leadership, learning communities and professionalism, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14 (4), pp. 475-497.

Yang, B., Watkins, K. & Marsick, V. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation", *Human Resource Development Quarterly*, 15 (1), pp. 31-55.

Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΤΥΠΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Μιχάλης Αθανάσιος[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη έχει διττή στόχευση: α) την ανάδειξη του ρόλου των κειμενικών ειδών που διδάσκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της πρότυπης γλώσσα ως μέσου ανάδειξης του ιδεολογικού υποβάθρου της γλωσσικής διδασκαλίας και β) την προβολή της κριτικής ανάλυσης λόγου ως του καταλληλότερου εργαλείου για τη διερεύνηση του ιδεολογικού πλαισίου του γλωσσικού μαθήματος μέσω της ανάλυσης των λόγων και των κοινών τόπων που συνδέονται με τα διδασκόμενα κειμενικά είδη και με τον τρόπο αυτό αναπλαισιώνονται στη γλωσσική εκπαίδευση. Ακολούθως, ως παράδειγμα βασισμένο στο ανωτέρω θεωρητικό πλαίσιο επιχειρήθηκε η κριτική ανάλυση των λόγων που αναπλαισιώθηκαν στο πρόγραμμα σπουδών του 2011 μέσω της επιλογής συγκεκριμένων ειδών λόγου ως διδακτέας ύλης στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου αυτής αναδείχθηκε η διαφοροποίηση του ιδεολογικού πλαισίου στο οποίο στηρίζεται η διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας στο γυμνάσιο και η μεθοδολογική της ανανέωση.

Critical discourse analysis as a tool for evaluating curricula of the standard language: the case of the programs of the New Greek

Mixalis Athanasios

ABSTRACT

The present study has a two-fold aim: a) to highlight the role of textual subjects taught in secondary education in the context of the subject matter of the standard language as a means of identifying the ideological background of language teaching; and b) Promoting critical analysis of speech as the most appropriate tool for exploring the ideological framework of the language course by analyzing the reasons and common sites associated with the textbooks being taught and thus rebalanced in the language teaching of language teaching. Then, as an example based on the above theoretical framework, we attempted to critically analyze the reasons that were reformulated in the 2011 curriculum by selecting specific types of speech as a curriculum in the context of the language course. Through the critical analysis of this reason, the differentiation of the ideological framework on which the teaching of the standard language in high school and its methodological renewal is based.

1. Θεματικοί άξονες και στόχοι της μελέτης

Οι μελέτες που εντάσσονται στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα μπορούσαν σε γενικές γραμμές να κατηγοριοποιηθούν με διαιρετική βάση τον θεματικό άξονά τους σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

1. Σε εκείνες τις επιστημονικές έρευνες που αναφέρονται στην αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή εκπαιδευτική βαθμίδα, στην αξιολόγηση δεδομένης σχολικής μονάδας ή στελεχών εκπαίδευσης, ή στην κριτική αποτίμηση σχολικών εγχειριδίων ή προγραμμάτων σπουδών σε καθορισμένα μαθήματα.

2. Σε μελέτες που αφορούν τις μεθόδους αξιολόγησης και στους τρόπους κριτικής επισκόπησης των πτυχών της σχολικής εκπαίδευσης που αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας.

---

1. Ο Μ.Α. είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα ΦΠΨ του ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: michathan@ppp.uoa.gr

Το άρθρο αυτό ανήκει στη δεύτερη κατηγορία. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη του ρόλου της κριτικής ανάλυσης λόγου (critical discourse analysis) ως εργαλείου αξιολόγησης και ερμηνείας της ιδεολογικής διάστασης των προγραμμάτων σπουδών της γλώσσας. Ως παράδειγμα χρησιμοποιούνται τα προγράμματα σπουδών του γνωστικού αντικειμένου της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του 2011.

2. Θεωρητικές παραδοχές της μελέτης

Τα πορίσματα της παρούσας μελέτης στηρίζονται στα ακόλουθα θεωρητικά δεδομένα και στις πιο κάτω επιστημονικές παραδοχές:

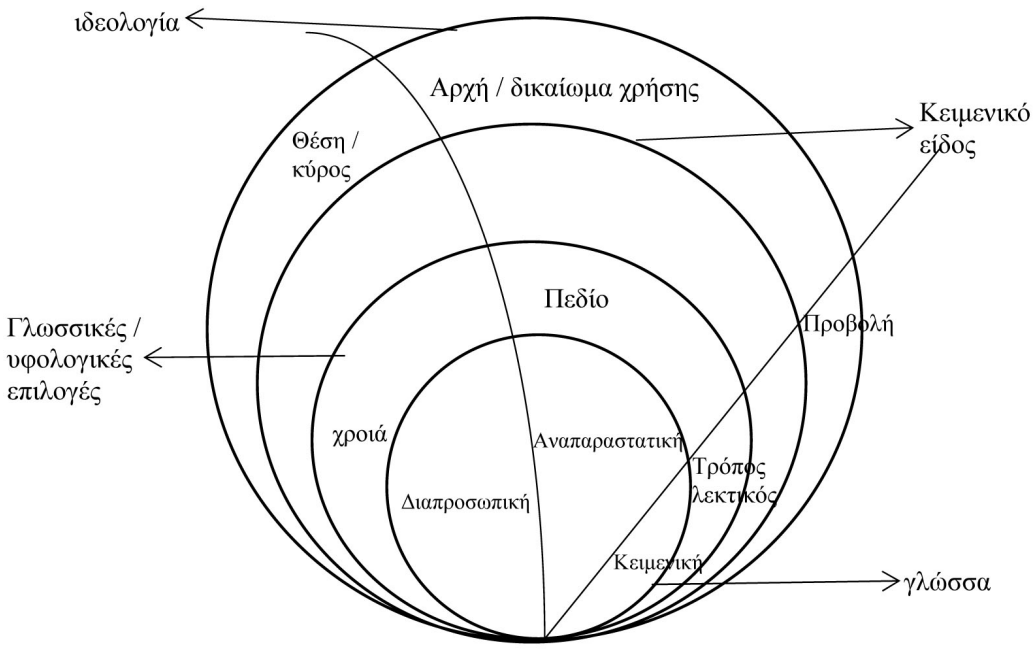
i. Τα προγράμματα σπουδών, ιδιαίτερα όταν δεν έχουν τοπικό χαρακτήρα αλλά εθνικό (national curricula), συνιστούν και πολιτικά κείμενα, εκτός από επιστημονικά, και, επομένως, διέπονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από συγκεκριμένο ιδεολογικό υπόβαθρο (Olshtain & Murcia 2000). Οι ιδεολογικές επιδράσεις τις οποίες δέχονται ως προς το περιεχόμενό τους τα προγράμματα σπουδών της πρότυπης γλώσσας συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική των φορέων του κυβερνητικού σχήματος το οποίο εντάσσει τα προγράμματα σπουδών σε καθορισμένο γλωσσοεκπαιδευτικό και, γενικότερα, σε δεδομένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό (οι φορείς αυτοί είναι μεταξύ άλλων το Υπουργείο Παιδείας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής).

ii. Η ανάλυση (ειδολογικά προσδιορισμένη) των κειμενικών ειδών που διδάσκονται στους μαθητές βάσει του προγράμματος σπουδών της πρότυπης γλώσσας και η ερμηνεία της επιλογής τους συνιστά βασικό εργαλείο διερεύνησης των ιδεολογικών επιδράσεων και του ιδεολογικού υποβάθρου των προγραμμάτων σπουδών (Rose 2014, Hyland 2002). Αυτό τεκμηριώνεται βάσει των ακόλουθων παραδοχών:

- Τα κειμενικά είδη που συνδέονται με θεσμούς, οργανισμούς και φορείς, όπως η διοίκηση, η βιομηχανία, ο τύπος, οι επιστήμες και τα επιστημονικά ιδρύματα συνιστούν μέσα και εργαλεία που συνδέονται με την απόκτηση κοινωνικής ισχύος και κύρος στα άτομα που είναι σε θέση να προσεγγίσουν σε επίπεδο πρόσληψης και παραγωγής τα κείμενα που ανήκουν στα είδη αυτά. Η νοητική και νοηματική προσέγγιση των κειμένων που ανήκουν στα κυρίαρχα κειμενικά είδη σε συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον επιτυγχάνεται μέσω της πρόσβασης στη μέση, την ανώτερη και την ανώτατη εκπαίδευση. Με δεδομένα αφενός το ότι βάσει του ορισμού του Bernstein η ιδεολογία ορίζεται ως σύστημα σχέσεων δύναμης και εξουσίας σε συγκεκριμένο καταστασιακό και πολιτισμικό περιβάλλον και αφετέρου το ότι η πρόσβαση σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη συνεπάγεται κοινωνική δύναμη, η διδασκαλία και η κατάκτηση συγκεκριμένων κειμενικών ειδών σε παραγωγικό και προσληπτικό επίπεδο έχει και ιδεολογικό χαρακτήρα.
- Είναι γνωστή η θεωρητική θέση του προτύπου της συστημικής - λειτουργικής γραμματικής του Halliday (systemic functional grammar), σύμφωνα με την οποία μέσω της γλώσσας πραγματώνονται τρεις μεταλειτουργίες: η αναπαραστατική (ideational), που αφορά τη δήλωση της ανθρώπινης εμπειρίας, η διαπροσωπική (interpersonal), που αφορά τις σχέσεις των ομιλητών, και η κειμενική (textual), που αναφέρεται στη δήλωση της εμπειρίας και των σχέσεων σε επίπεδο συνεχούς λόγου. Σύμφωνα με τον Halliday και τους συνεχιστές του (Martins κ.ά.), οι τρεις μεταλειτουργίες της γλώσσας αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις του καταστασιακού περιβάλλοντος (context of situation) στο οποίο λαμβάνει χώρα η γλωσσική επικοινωνία και το οποίο συνιστά το πεδίο όπου πραγματοποιούνται οι γλωσσικές και υφολογικές επιλογές των ομιλητών ανάλογα με τη μορφή της επικοινωνιακής περίστασης και του είδους λόγου (register): η αναπαραστατική λειτουργία αντιστοιχεί με τη διάσταση του πεδίου (field) στο οποίο παρατηρούνται και εκδηλώνονται συγκεκριμένες εκφάνσεις της ανθρώπινης εμπειρίας, η διαπροσωπική με τη διάσταση της χροιάς (tenor), η οποία συνδέεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, και η κειμενική με τη διάσταση του τρόπου δημιουργίας και δήλωσης των νοημάτων (mode). Το καταστασιακό περιβάλλον, το οποίο σε μεγάλο βαθμό καθορίζει τις γλωσσικές επιλογές αλλά και διαμορφώνεται από αυτές, εντάσσεται και προσδιορίζει το πολιτισμικό

περιβάλλον (context of culture), το οποίο σε σημειωτικό επίπεδο συνδέεται με το κειμενικό είδος (genre), στο πλαίσιο του οποίου πραγματοποιούνται οι επιλογές του κάθε ομιλητή (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Σύνδεση κειμενικών ειδών και ιδεολογίας



- Τις θεωρητικές θέσεις της συστημικής – λειτουργικής γραμματικής σχετικά με τις γλωσσικές λειτουργίες και την αντιστοιχία τους με τις διαστάσεις του καταστασιακού και του πολιτισμικού περιβάλλοντος, οι οποίες αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, συμπλήρωσε και τροποποίησε σε πρόσφατη θεωρία του ο Martins. Ο τελευταίος συνέδεσε τα κειμενικά είδη ως σημειωτική διάσταση του πολιτισμικού περιβάλλοντος και ως παράγοντα που προσδιορίζει και προσδιορίζεται από τις διαστάσεις του καταστασιακού περιβάλλοντος με την ιδεολογία και τις ιδεολογικές αξίες της κοινωνίας, οι οποίες νοούνται ως πλαίσιο και διαδικασίες κοινωνικού ελέγχου και κοινωνικής ισχύος (Rose 2014). Συγκεκριμένα, βάσει της σύνδεσης της κυρίαρχης ιδεολογίας στις μετα – αποικιακές κοινωνίες με τον έλεγχο (control) συγκεκριμένων κειμενικών ειδών (διοικητικών, επιστημονικών, βιομηχανικών), ο οποίος επιτυγχάνεται μέσω της πρόσβασης ορισμένων ατόμων ή ομάδων σε συγκεκριμένες μορφές εκπαίδευσης, η οποία συνδέεται με την κοινωνικο – οικονομική θέση των ατόμων / ομάδων αυτών, ο Martins αντιστοιχεί τις διαστάσεις του καταστασιακού περιβάλλοντος με τους ιδεολογικούς άξονες στο πλαίσιο δεδομένου κοινωνικού συνόλου: ειδικότερα, η διάσταση των κοινωνικών διαπροσωπικών σχέσεων (χροιά) συνδέεται με το κοινωνικό κύρος και την κοινωνική επιβολή (status), η εμπειρία των ατόμων σε όλα τα επίπεδα (πεδίο) συνδέεται με τη δυνατότητα εξουσίας και κατάληψης της αρχής (authority in institutions) σε δεδομένο φορέα ή θεσμικό όργανο και η δήλωση των νοημάτων, ο τρόπος, συνδέεται με τη δυνατότητα προβολής των θέσεων του καθενός ατόμου σε δεδομένο φορέα (prominence of voice), δηλαδή με την δυνατότητα που έχει να εισακουστεί η «φωνή» του, οι θέσεις του (βλ. πίνακα 1). Στον πίνακα 1 η ένταξη του κύκλου που δηλώνει τα κειμενικά είδη μέσα στον κύκλο που δηλώνει την ιδεολογία ως παράγοντα κοινωνικής ισχύος (power) αναδεικνύει το γεγονός ότι ο έλεγχος των κειμενικών ειδών εξουσίας από συγκεκριμένες ομάδες προσδίδει σε αυτές επιπλέον κοινωνική ισχύ.

iii. Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες το πρότυπο της διδασκαλίας της γλώσσας που συνδέεται με τη συστημική – λειτουργική γραμματική και την αυστραλιανή σχολή, δηλαδή η κειμενοκε-

ντρική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές των γλωσσικών, δομικών και υφολογικών συμβάσεων των βασικότερων κειμενικών ειδών, στην παραγωγή και στην κατανόηση κειμένων που ανήκουν σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη και στη διδασκαλία των επικοινωνιακών λειτουργιών που πραγματώνουν οι μορφοσυντακτικές δομές με στόχο τις κατάλληλες γραμματικές επιλογές των μαθητών κατά την παραγωγή λόγου, αξιοποιείται στις περισσότερες ευρωπαϊκές και αμερικανικές χώρες. Τα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας και το γλωσσοεκπαιδευτικό υλικό ως προς το περιεχόμενό τους βασίζονται στη συγκεκριμένη προσέγγιση βάσει των σχετικών οδηγιών των προγραμμάτων σπουδών. Επομένως, η μελέτη των προγραμμάτων σπουδών με άξονα τα προτεινόμενα και προβλεπόμενα για διδασκαλία κειμενικά είδη αναδεικνύει τις ιδεολογικές βάσεις και επιλογές των συντελεστών των προγραμμάτων σπουδών (Hyland 2002).

3. Μεθοδολογικό πρότυπο ανάλυσης των προγραμμάτων σπουδών της πρότυπης γλώσσας

Βάσει όσων αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα της παρούσας μελέτης, το καταλληλότερο πρότυπο ανάλυσης, επεξεργασίας και ερμηνείας του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών της πρότυπης γλώσσας με άξονα τα κειμενικά είδη που προβλέπονται ως αντικείμενο διδασκαλίας είναι η κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis). Αυτό τεκμηριώνεται με βάση τις ακόλουθες θεωρητικές παραδοχές:

i. Σύμφωνα με το πρότυπο της κριτικής ανάλυσης λόγου του Fairclough, η κοινωνική πραγματικότητα, η οποία θεωρείται ότι υφίσταται σε δύο διαστάσεις, την υλική και τη σημειωτική, διέπεται από τρεις άξονες: τις κοινωνικές δομές (social structures), τις κοινωνικές πρακτικές (social practices), στις οποίες ανήκουν θεσμοί, όπως η εκπαίδευση, η υγεία κλπ, και τα κοινωνικά γεγονότα (social events), όπως είναι μία ωριαία διδασκαλία, μία διάλεξη. Η σημειωτική διάσταση των κοινωνικών πρακτικών είναι οι τάξεις λόγων (order of discourse), δηλαδή ένα σύνολο κειμενικών ειδών, των κειμένων που ανήκουν σε αυτά και των λόγων που υφίστανται εγγενώς ή έχουν αναπλαισιωθεί στα κείμενα κάθε κειμενικού είδους πουν ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές. Κείμενα, λόγοι και κειμενικά είδη συνιστούν στοιχεία τα οποία συσχετίζονται στενά με τις ταυτότητες των μελών και των φορέων κάθε θεσμού μέσω της κατασκευής νοημάτων και του καθορισμού των μορφών δράσης στο πλαίσιο των θεσμών αυτών. Επομένως, μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου είναι δυνατό να διερευνηθεί η διαλογότητα (interdiscursivity) των προγραμμάτων σπουδών, τα οποία συνιστούν βασικό κειμενικό είδος που συνδέεται με τη λειτουργία εκπαιδευτικού θεσμού (Fairclough 2014). Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών εμπεριέχουν τα κειμενικά είδη που πρόκειται να διδαχθούν στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, εφόσον, όπως υποστηρίχτηκε στην ενότητα 2 της παρούσας μελέτης, τα κειμενικά είδη διέπονται από ιδεολογικό υπόβαθρο και αντίστοιχες επιλογές, καθώς σχετίζονται με παράγοντες κοινωνικής ισχύος και επιβολής, η κριτική ανάλυση λόγου των προγραμμάτων σπουδών με άξονα τα κειμενικά είδη αναδεικνύει τους λόγους που έχουν αναπλαισιωθεί (recontextualized) σε αυτά, οι οποίοι υφίστανται παράλληλα με τους λόγους που εγγενώς ενυπάρχουν στα εκπαιδευτικά κείμενα (επιστημονικός, παιδαγωγικός).

ii. Η κριτική ανάλυση λόγου ως διάσταση της κριτικής ανάλυσης της κοινωνίας και της κοινωνικής πραγματικότητας (critical social reality analysis), η οποία διέπεται από την υλική και από τη σημειωτική διάσταση, υφίσταται σε δύο επίπεδα: κανονιστικό (normative) και ερμηνευτικό (explanatory). Η ανάλυση και στα δύο επίπεδα διακρίνεται από ιδεολογικό υπόβαθρο και ιδεολογικά χαρακτηριστικά: ως προς το πρώτο επίπεδο, η ιδεολογική διάσταση συνδέεται με την καταγγελία των κακώς κειμένων και των προβλημάτων ενός κοινωνικού συνόλου και την ταυτόχρονη κατάθεση προτάσεων επίλυσης των προβλημάτων από συγκεκριμένη σκοπιά, και, ως προς το δεύτερο επίπεδο, η ερμηνεία της κοινωνικής κατάστασης επιχειρείται βάσει δεδομένης οπτικής γωνίας. Αυτό συμβαίνει, διότι και τα ίδια τα κοινωνικά προβλήματα έχουν ιδεολογικό πρόσημο, όπως και η απόπειρα διατήρησης μιας υπάρχουσας κατάστασης από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες.

4. Αποτελέσματα της έρευνας και ερμηνεία τους

Όπως αναφέρθηκε και στην πρώτη ενότητα του άρθρου, στόχος της παρούσας μελέτης είναι ο εντοπισμός και η ανάλυση των κειμενικών ειδών που διδάσκονται στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της πρότυπης νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βάσει του σχετικού προγράμματος σπουδών, με στόχο την ανάδειξη του ιδεολογικού υποβάθρου και των αξιακών συνιστωσών του μαθήματος. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν τα προγράμματα σπουδών του 2011 με κεντρικό άξονα την καταγραφή και ανάλυση των κειμενικών ειδών τα οποία προβλέπεται να διδαχτούν στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και αναλύθηκαν από διαφορετικές σκοπιές, με επιδίωξη να διαφανεί η αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητα της κριτικής ανάλυσης λόγου στην ανάδειξη του ιδεολογικού πλαισίου ενός προγράμματος σπουδών και, γενικότερα, ενός γνωστικού αντικειμένου.

4.1. Ανάλυση λόγου των προγραμμάτων σπουδών του 2011 με βάση τα κειμενικά είδη

Στην ενότητα 2.3 των προγραμμάτων σπουδών του 2011 για τη νεοελληνική γλώσσα στο γυμνάσιο προβλέπεται η διδασκαλία συγκεκριμένων κειμενικών ειδών με στόχο την καλλιέργεια της κειμενικής ικανότητας των μαθητών σε παραγωγικό και προσληπτικό επίπεδο. Με άξονα τη λειτουργία που πραγματώνουν τα κειμενικά είδη, η οποία συνδέεται με τον τρόπο ανάπτυξής τους, δηλαδή τις δομικές και τις γλωσσικές συμβάσεις τους, τα προβλεπόμενα για διδασκαλία κειμενικά είδη θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά, διαδικαστικά και πληροφοριακά, όπως φαίνεται στον πίνακα 2 (Rose 2014, Κουτσογιάννης 2017):

Πίνακας 2: κατηγοριοποίηση κειμενικών ειδών βάσει του τρόπου ανάπτυξης

Αφηγηματικά	Περιγραφικά	Πληροφοριακά	Επιχειρηματολογικά	Διαδικαστικά
Αινίγματα Ανέκδοτα Απομνημονεύματα Αυτοβιογραφία Αφηγήσεις προσωπικές Αφηγήματα Βιογραφικά Γελοιογραφίες Διάλογοι Διηγήματα Ειδήσεις Ευθυμογραφήματα Ημερολόγια Θεατρικά έργα Κόμικς Μυθιστορήματα Παραμύθια Πεζοτράγουδα Ποιήματα Τραγούδια Χρονικά Χρονογραφήματα	Μικρές αγγελίες Τουριστικοί οδηγοί Εγχειρίδια γραμματικής Λεξικά	Ανακοινώσεις Αναφορές Αρχικές σελίδες ιστοτόπων Δελτία καιρού Διακηρύξεις Ηλεκτρονικά μηνύματα Κατάλογοι Λεζάντες Πινακίδες Παρουσιάσεις Προσκλήσεις Ρεπορτάζ Σημειώματα Συνεντεύξεις Τιμολόγια κοινωφελών οργανισμών Χάρτες Πιστοποιητικά	Κείμενα γνώμης Γραφήματα Διαλέξεις Διαγράμματα Διαφημίσεις Δοκίμια Επιστολές Επιφυλλίδες Έρευνες Κριτικές Μελέτες Πίνακες Πρακτικά συνεδριάσεων Συζητήσεις Συστατικές επιστολές Σχόλια Υπομνήματα	Αιτήσεις Νομοθετικά κείμενα Οδηγίες χρήσεις Συμβόλαια Συνταγές Φόρμες αιτήσεων

Επιπρόσθετα, με βάση επιμέρους άξονες και υπο – άξονες η πιο πάνω κατηγοριοποίηση θα μπορούσε να επεκταθεί σε περισσότερες υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα, τα αφηγηματικά κείμενα θα μπορούσαν να ταξινομηθούν περαιτέρω σε αφηγηματικά λογοτεχνικά (literary) και σε αφηγηματικά χρηστικά (factual). Στα πρώτα θα μπορούσαν να ενταχθούν τα παραμύθια, τα διηγήματα, τα τραγούδια και τα πεζοτράγουδα, τα χρονογραφήματα και τα ευθυμογραφήματα, τα απομνημονεύματα, τα θεατρικά έργα, τα ποιήματα και τα μυθιστορήματα, όπως και οι αυτοβιογραφίες, ενώ οι ειδήσεις, οι γελοιογραφίες και τα βιογραφικά σημειώματα διακρίνονται από χρηστικό χαρακτήρα. Μάλιστα, βάσει μιας ταξινόμησης σε μεγαλύτερη έκταση και βάθος, τα αυτοβιογραφικά κείμενα και τα απομνημονεύματα, όπως και τα χρονικά, θα μπορούσαν να θεωρηθούν ιστορικές αφηγήσεις, σε αντίθεση με τα παραμύθια, τα ευθυμογραφήματα και τα μυθιστορήματα, τα οποία συνιστούν μυθοπλασίες, και τις προσωπικές αφηγήσεις, οι οποίες συνιστούν ρεαλιστική αφήγηση, η οποία παραπέμπει σε καθημερινά, πραγματικά γεγονότα. Επίσης, με βάση την επιλογή του χρονικού άξονα (temporal order) ως τρόπου ανάπτυξης των αφηγηματικών κειμένων, τα τελευταία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε κείμενα που διέπονται από χρονική διάταξη του περιεχομένου τους (παραμύθια, διηγήματα, αυτοβιογραφικά κείμενα, μυθιστορήματα, απομνημονεύματα, πεζοτράγουδα, θεατρικά έργα, προσωπικές αφηγήσεις) και σε κείμενα, όπως οι ειδήσεις, που δεν χαρακτηρίζονται υποχρεωτικά από τη συγκεκριμένη διάταξη. Επιπρόσθετα, με βάση της ταξινόμησης των αφηγηματικών κειμένων τη μορφή του σημειωτικού τρόπου, δηλαδή, την υπαγωγή τους στον γραπτό ή στον προφορικό λόγο, τα αινίγματα, τα ανέκδοτα, οι ειδήσεις, τα τραγούδια και τα πεζοτράγουδα, τα παραμύθια και οι προσωπικές αφηγήσεις ανήκουν στον γραπτό λόγο, ενώ το μυθιστόρημα, τα χρονογραφήματα, τα χρονικά και τα ευθυμογραφήματα, τα απομνημονεύματα, τα βιογραφικά σημειώματα, οι αυτοβιογραφίες και τα ποιήματα στον γραπτό.

Αντίστοιχες επιμέρους υποκατηγοριοποιήσεις, όπως αυτές που πραγματοποιήθηκαν στα κείμενα αφηγηματικού λόγου, είναι δυνατό να γίνουν και στα περιγραφικά, τα πληροφοριακά, τα επιχειρηματολογικά και τα διαδικαστικά κείμενα. Για παράδειγμα, οι συζητήσεις και οι διαλέξεις ως κειμενικοί τύποι του επιχειρηματολογικού κειμενικού είδους ανήκουν στον προφορικό λόγο, ενώ τα κείμενα γνώμης, τα δοκίμια, οι επιφυλλίδες, τα σχόλια, οι έρευνες, τα γραφήματα και οι πίνακες στον γραπτό.

Παρόλο που η πιο πάνω κατηγοριοποίηση και οι επιμέρους κατηγοριοποιήσεις των κειμενικών ειδών που προβλέπονται από το πρόγραμμα σπουδών του 2011 ως διδακτέα ύλη στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει ουσιαστικά πλεονεκτήματα, καθώς συνδέεται με βασικές και ουσιώδεις διακρίσεις της γραμματικής των κειμενικών ειδών, οι οποίες αφορούν του ρητορικούς τρόπους, από τους οποίους απορρέουν οι δομικές και οι γλωσσικές συμβάσεις, την προθετικότητα και το ύφος των κειμενικών ειδών και των κειμένων που ανήκουν σε αυτά, η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση στο πλαίσιο της ανάλυσης λόγου χαρακτηρίζεται και από ένα σημαντικό μειονέκτημα: δεν αναδεικνύεται μέσω αυτής η ιδεολογική διάσταση του προγράμματος σπουδών και το ιδεολογικό πλαίσιο της διδασκαλίας της πρότυπης γλώσσας στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

4.2. Κριτική ανάλυση λόγου των κειμενικών ειδών του προγράμματος σπουδών του 2011 με βάση τα κειμενικά είδη

Όπως αναφέρθηκε διεξοδικά στη δεύτερη ενότητα της παρούσας μελέτης, ο καταλληλότερος τρόπος ανάδειξης της ιδεολογικής διάστασης της διδασκαλίας της πρότυπης γλώσσας στην εκπαίδευση είναι η κριτική ανάλυση λόγου των προγραμμάτων σπουδών ή άλλων θεσμικών και επιστημονικών κειμένων, τα οποία παρουσιάζουν συγκεκριμένη συνάφεια με το πεδίο αυτό. Μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου εντοπίζονται οι λόγοι και οι κοινοί τόποι που είναι εγγενείς ή έχουν αναπλαισιωθεί στα προγράμματα σπουδών ή τα άλλα θεσμικά και επιστημονικά κείμενα (η τάξη των λόγων που συνθέτουν τις κοινωνικές πρακτικές, όπως είχε τονιστεί και στην ενότητα 2) και μέσω της ερμηνείας της αναπλαισίωσης των λόγων αυτών στα συγκεκριμένα κείμενα προσδιορίζεται το ιδεολογικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας (Fairclough 2014).

Επομένως, μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου των κειμενικών ειδών που έχουν προβλεφθεί από τα προγράμματα σπουδών του 2011 να διδαχθούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος αναδεικνύονται οι λόγοι (discourses) με στους οποίους συνδέεται κάθε κειμενικό είδος και, συνεπώς, οι λόγοι που αναπλαισιώνονται στη γλωσσική διδασκαλία. Με τον όρο «λόγοι» στην παρούσα υποενότητα αναφερόμαστε στις γλωσσικές και σημειωτικές επιλογές που συνδέονται με συγκεκριμένες διαστάσεις και πεδία της κοινωνικής πραγματικότητας και της καθημερινής ζωής (π.χ. επιστημονικός λόγος, δημοσιογραφικός λόγος, πολιτικός λόγος κ.λπ.) και όχι στη δεύτερη διάσταση του όρου «λόγοι», η οποία αναφέρεται στην κατασκευή νοήματος μέσω συγκεκριμένων γλωσσικών και σημειωτικών επιλογών από δεδομένες πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες παρατηρούν και αναλύουν την πραγματικότητα από συγκεκριμένη οπτική γωνία (π.χ. νεοφιλελεύθερος λόγος, ακροδεξιός λόγος, σοσιαλδημοκρατικός λόγος κ.λπ.).

Μέσω της κριτικής ανάλυσης λόγου των κειμενικών ειδών που προβλέπονται ως διδακτέα ύλη στο γλωσσικό μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών του 2011 αναδεικνύονται οι ακόλουθοι λόγοι με τους οποίους συνδέονται τα επιλεγμένα για διδασκαλία κειμενικά είδη, όπως φαίνεται στον πίνακα 3:

Πίνακας 3: κατηγοριοποίηση κειμενικών ειδών βάσει κριτικής ανάλυσης λόγου

<table>
<tr><th colspan="8">Λόγοι</th></tr>
<tr><th>Κοινωνικός / Καθημερινός</th><th>Επιστημονικός</th><th>Τεχνολογικός</th><th>Οικονομικός</th><th>Διοικητικός</th><th>Δημοσιογραφικός</th><th>Ιστορικός</th><th>Λογοτεχνικός</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Αινίγματα
Ανέκδοτα
Διάλογοι
Επιστολές
Προσωπικές αφηγήσεις
Συζητήσεις
Ημερολόγια
Ηλεκτρονικά μηνύματα
Κόμικς
Προσκλήσεις
Σημειώματα
Συνταγές</td><td>Γραφήματα
Διαγράμματα Διαλέξεις
Έρευνες
Κριτικές
Μελέτες
Παρουσιάσεις
Πίνακες
Πρακτικά συνεδριάσεων</td><td rowspan="3">Αρχικές σελίδες ιστοτόπων
Κόμικς
Γραφήματα
Οδηγίες χρήσης</td><td rowspan="3">Διαφημίσεις
Τιμολόγια κοινωφελών οργανισμών
Κατάλογοι
Μικρές αγγελίες
Πινακίδες
Συμβόλαια
Συστατικές επιστολές
Τουριστικοί οδηγοί
Χάρτες</td><td>Αιτήσεις
Αναφορές
Βιογραφικά
Επιστολές
Νομοθετικά κείμενα
Πινακίδες
Πιστο-ποιητικά
Πρακτικά συνεδριάσεων
Συμβόλαια
Φόρμες αιτήσεων
Υπομνήματα</td><td rowspan="3">Ανακοινώσεις
Γελοιογραφίες
Γραφήματα
Δελτία καιρού
Διάλογοι
Διαφημίσεις
Δοκίμια
Ειδήσεις
Επιφυλλίδες
Έρευνες
Κείμενα γνώμης
Κριτικές
Λεζάντες
Παρουσιάσεις
Πίνακες
Ρεπορτάζ
Συζητήσεις
Συνεντεύξεις
Σχόλια</td><td rowspan="3">Απομνημονεύματα
Αυτο-βιογραφίες
Χρονικά
Χρονογραφήματα
Χάρτες</td><td rowspan="3">Αφηγήματα
Διηγήματα
Δοκίμια
Ευθυμογραφήματα
Ημερολόγια
Θεατρικά έργα
Μυθιστορήματα
Πεζο-τράγουδα
Ποιήματα
Τραγούδια</td></tr>
<tr><td>Γλωσσολογικός</td><td>Πολιτικός</td></tr>
<tr><td>Εγχειρίδια γραμματικής
Λεξικά</td><td>Διακηρύξεις
Επιστολές
Νομοθετικά κείμενα
Συζητήσεις</td></tr>
</table>

Από τη διεξοδική μελέτη του ανωτέρω πίνακα προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

i. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διδάσκεται μια μεγάλη ποικιλία κειμενικών ειδών, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά πεδία (οικονομία, πολιτική, τεχνολογία, ιστορία, επιστήμη, κοινωνική πραγματικότητα, λογοτεχνία, δημοσιογραφία, διοίκηση). Συνεπώς, δεν διδάσκονται αποκλειστικά λογοτεχνικά κείμενα ή κείμενα με στόχο την επιστημονική απόλαυση και την παρουσίαση εμπειριών και συναισθημάτων από λογοτέχνες (literary texts), αλλά χρηστικά κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου (factual texts), τα οποία λόγω του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν και του κοινού στο οποίο απευθύνονται, χαρακτηρίζονται από απαιτητικότητα ως προς τις γλωσσικές επιλογές και θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρότυπα λόγου αφενός και αφετέρου να συμβάλουν στην καλλιέργεια πρακτικών κοινωνικού γραμματισμού (social literacy) των μαθητών ως προς τη λειτουργική του διάσταση (functional literacy). Με άλλα λόγια, μέσω της διδασκαλίας των συγκεκριμένων κειμένων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις γλωσσικές, τις υφολογικές και τις δομικές συμβάσεις που διέπουν καθορισμένα κειμενικά είδη, η παραγωγή και η πρόληψη των οποίων από τους μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες αποτελεί σημαντικό εφόδιο για την εξασφάλιση της κοινωνικής τους ανέλιξης, της ακαδημαϊκής τους προόδου και της επαγγελματικής τους αναβάθμισης (Trask 2007). Επομένως, η επιλογή των συγκεκριμένων κειμενικών ειδών ως διδακτικών αντικειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας δεν αποβλέπει αποκλειστικά στην καλλιέργεια της κειμενικής ικανότητας των μαθητών (textual / discourse competence) αλλά, κυρίως, στην κοινωνική ενδυνάμωσή τους, στην απόκτηση από μέρους τους κοινωνικής ισχύος, καθώς η γνώση και η επάρκεια στη σύνθεση και την κατανόηση κειμένων που ανήκουν στα είδη λόγου αυτά συμβάλλει στην απόκτηση κοινωνικής αναγνώρισης και καταξίωσης, στην ευχερέστερη και αποτελεσματικότερη αναρρίχηση σε υψηλές θέσεις της επαγγελματικής και κοινωνικής ιεραρχίας και στη δυνατότητα επηρεασμού των άλλων ατόμων (Hyland 2002).

ii. Το δεύτερο συμπέρασμα που συνάγεται από τη λεπτομερή εξέταση του πίνακα 3 αφορά τη σύγκρισή του με παλαιότερα προγράμματα σπουδών και παλαιότερες διδακτικές πρακτικές στο γνωστικό αντικείμενο της πρότυπης νεοελληνικής γλώσσας όσον αφορά τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Στα προηγούμενα διδακτικά εγχειρίδια του γυμνασίου (τα οποία είχαν συγγραφεί στα μέσα της δεκαετίας του ’80 και η διδακτική τους αξιοποίηση πραγματοποιούνταν βάσει του προγράμματος σπουδών του 1985), η καλλιέργεια της κειμενικής ικανότητας των μαθητών επιδιωκόταν βάσει των λογοτεχνικών κυρίως κειμένων, τα οποία θεωρούνταν πρότυπα κείμενα με όρους καλλιέπειας, εκφραστικής δεινότητας και ποιότητας λόγου και ύφους. Η διδασκαλία της πρότυπης γλώσσας βάσει των λογοτεχνικών κειμένων απηχεί την ελληνικής αλλά και την ευρωπαϊκή γλωσσοδιδακτική παράδοση των τελευταίων δεκαετιών του 19ου αιώνα και του μεγαλύτερου μέρους του 20ού αιώνα. Η παράδοση αυτή συνδέεται με το κλασικό πρότυπο του σχολικού γραμματισμού, βάσει του οποίου η επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, στην εμπέδωση της αίσθησης της εθνικής ενότητας και του εθνικού μεγαλείου μέσω της μελέτης λογοτεχνικών δημιουργημάτων υψηλής καλλιτεχνικής ποιότητας και διεθνούς ακτινοβολίας, τα οποία περιγράφουν και αναδεικνύουν τα επιτεύγματα του έθνους, όπως και στη μεταλαμπάδευση της υψηλού επιπέδου γλωσσικής μορφής στην οποία συντέθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα, που προβάλλονται ως πρότυπα λόγου και ως μέσα ηθικής καλλιέργειας μέσω της προβολής των αξιών, των αρετών, των κυρίαρχων αντιλήψεων και των πατροπαράδοτων ηθικών, πνευματικών και κοινωνικών αρχών του έθνους (Κουτσογιάννης 2017). Μέσω της σύγκρισης του παραδοσιακού και του σύγχρονου γλωσσοδιδακτικού πλαισίου είναι φανερή η διαφορά ως προς την ιδεολογική διάσταση της αντιμετώπισης του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου: ενώ στα παλαιότερα εγχειρίδια και προγράμματα σπουδών μέσω των κειμενικών ειδών που διδάσκονταν αναπλαισιωνόταν ο εθνικός, ο λογοτεχνικός και ο ηθικός λόγος και οι αντίστοιχοι κοινοί τόποι (του ηρωισμού, της αυταπάρνησης, της εθνικής ενότητας και συνέχειας κ.λπ.), στα σύγχρονα εγχειρίδια αναπλαισιώνονται πέρα του εγγενούς στη γλωσσική διδασκαλία γλωσσολογικού λόγου οι κυρίαρχοι λόγοι που συνδέονται με την κοινωνική πρόοδο και την αποδοχή των κυρίαρχων ιδεολογικών πλαισίων και παραμέτρων: ο οικονομικός λόγος, ο διοικητικός

λόγος, ο επιστημονικός και ο τεχνολογικός λόγος, ο δημοσιογραφικός λόγος, οι οποίοι πλαισιώνονται τόσο από τους κυρίαρχους στη διδακτική παράδοση λογοτεχνικό και ιστορικό λόγο όσο και από τους λόγους και τόπους της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Ο παραδοσιακός γλωσσοδιδακτικός λόγος αναπαράγεται ακόμη και σήμερα από συντηρητικούς κύκλους, οι οποίοι ασκούν κριτική με αντικείμενο το ιδεολογικό υπόβαθρο της γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο αναδεικνύεται από τα κειμενικά είδη που διδάσκονται και έχουν αντικαταστήσει τα λογοτεχνικά και τα θρησκευτικά κείμενα.

iii. Η ιδεολογική μεταστροφή στη γλωσσική διδασκαλία αντανακλά τη γενικότερη ιδεολογική μεταστροφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσον αφορά το σύνολο των διδασκόμενων αντικειμένων: στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης δεν είναι αποκλειστικά η καλλιέργεια της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης, όπως και της ηθικής διάπλασης των μαθητών, αλλά η κοινωνικοποίησή τους στο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο μέσω της κατανόησης ή της αποδοχής των αρχών και των όρων λειτουργίας των κοινωνικών διαδικασιών στην εποχή μας, όπως και η ενίσχυσή τους με τον απαραίτητο νοητικό και γνωστικό εξοπλισμό για την επαγγελματική και κοινωνική αναβάθμισή τους. η κοινωνική κινητικότητα με όχημα την εκπαίδευση συνιστά βασικό στόχο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων πολλών αναπτυγμένων χωρών του πλανήτη.

5. Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο έγινε προσπάθεια αφενός να αναδειχθεί ο ρόλος της επεξεργασίας και της μελέτης των κειμενικών ειδών που διδάσκονται στην εκπαίδευση ως εργαλείων και παραγόντων ανάδειξης της κυρίαρχης ιδεολογικής γραμμής και του αξιακού πλαισίου του γνωστικού αντικειμένου της πρότυπης γλώσσας και αφετέρου της κριτικής ανάλυσης λόγου ως μεθοδολογικού εργαλείου διερεύνησης του βαθμού ιδεολογικής επίδρασης και του ιδεολογικού υποβάθρου των προγραμμάτων σπουδών του γλωσσικού μαθήματος.

Μέσω της ερμηνείας της επιλογής συγκεκριμένων κειμενικών ειδών ως διδακτέας ύλης στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος στο γυμνάσιο, όπως αυτή φαίνεται στο πρόγραμμα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας του 2011, και μέσω της σύγκρισης της επιλογής αυτής με αντίστοιχες επιλογές σε παλαιότερες δεκαετίες έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί η ιδεολογική διαφοροποίηση στην αντιμετώπισης του γλωσσικού μαθήματος και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σύγχρονη εποχή: στόχος, λοιπόν, της σημερινής γλωσσικής εκπαίδευσης δεν είναι η καλλιέργεια της ηθικής, της εθνικής συνείδησης και του πατριωτικού συναισθήματος των μαθητών, αλλά η κοινωνική τους ενδυνάμωση μέσω της καλλιέργειας πρακτικών κοινωνικού γραμματισμού στη λειτουργική του διάσταση.

Βιβλιογραφία

Celce-Murcia, M. & Olsthain, E. (2000). *Discourse and Content in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (2014). “Critical discourse analysis”. In Gee, J. & Handford, M. (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 9-20. London & New York: Routledge Handbooks.

Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. London: Longman.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική Διδασκαλία Χθες Σήμερα Αύριο. Μια Πολιτική Προσέγγιση*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Rose, (2014). “Genre in the Sydney school”. In Gee, J. & Handford, M. (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 209-225. London & New York: Routledge Handbooks.

Trask, R. (2007). *Language and Linguistics*. New York: Routledge.

Η ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Αικατερίνη Κασιμάτη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσουμε τις μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης σπουδαστών και σπουδαστριών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ερευνητική μας υπόθεση αποτέλεσε ότι η επίγνωση των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης επηρεάζεται και εξελίσσεται με την ολοκλήρωση του Προγράμματος του ΕΠΠΑΙΚ και ότι αυτή η επίγνωση σχετίζεται με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που εφαρμόζονται σε αυτό. Μεθοδολογικά συνιστά μελέτη περίπτωσης, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα αντλούν από ένα μόνο ΕΠΠΑΙΚ, μια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή χρονιά και από συγκεκριμένο πληθυσμό. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε Ερωτηματολόγιο MARSI (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory) (Mokhtari&Reichard, 2002),το οποίο περιλαμβάνει τριάντα (30) ερωτήσεις και αποδίδει με ένα συνολικό δείκτη,το επίπεδο επίγνωσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, και με επιμέρους δείκτες, τρεις κατηγορίες στρατηγικών, τις γενικές στρατηγικές, τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και τις υποστηρικτικές στρατηγικές. Στην παρούσα έρευνα επικεντρωθήκαμε μόνο στον συνολικό δείκτη επίγνωσης, καθώς και στην κατά ερώτημα μεταγνωστική εξέλιξη. Έγινε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, από τα οποία προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα που αφορούν στην ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης στους σπουδαστές/ στριες ως κυρίαρχης μεταγνωστικής δεξιότητας, καθώς και τη θετική επίδραση του προγράμματος στην εξέλιξη της επίγνωσης των μεταγνωστικών στρατηγικών σε έναν πληθυσμό ιδιαίτερα υψηλού μορφωτικού επιπέδου και σχετικά μεγαλύτερης ηλικίας από τον συνήθη εκπαιδευόμενο πληθυσμό.

Λέξεις-κλειδιά: *μεταγνωστική επίγνωση, αυτοαξιολόγηση, μεταγνωστικές στρατηγικές, ανάγνωση, MARSI*

ABSTRACT

In our study we investigate the metacognitive strategies in reading comprehension of the students who participated the Pedagogical Training Program (EPPAIK) of ASPAITE during the year 2017-18. Our research assumption was that the awareness of metacognitive strategies in reading comprehension is affected and it evolves during the implementation of the Program. Also, we investigate if there is a relationship between self-evaluation and the level of metacognitive awareness in reading comprehension. Methodologically, this study is a case study, as the research data derive from one Department of EPPAIK, the one in Athens, during a specific academic year and a specific population. The questionnaire "Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory" (Mokhtari&Reichard, 2002) was used as a research tool, which includes thirty (30) questions and attributes with an overall index, the level of awareness of metacognitive reading strategies, and sub-indices, three categories of strategies, general strategies, problem-solving strategies and support strategies. In our study we focused only on the overall index of awareness, as well as on the metacognition in each question. Both quantitative and qualitative analysis of the data was conducted. Concerning the effect of training on their metacognitive awareness, there has been a statistically significant increase in the overall average of MARSI, which indicates the positive impact of the training on a population of high educational level and of relatively older age than the normal trainee population.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θεωρητικά στηριζόμαστε στους Mokhtari&Reichard (2002), οι οποίοι οδηγήθηκαν στην κατασκευή ενός εργαλείου αυτό-αναφοράς *Metacognitive Awareness Inventory* (MARSI), καθώς έως τότε υπήρχαν ελάχιστα εργαλεία που να επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν ενημερότητα και αντίληψη για τις αναγνωστικές τους στρατηγικές

1. Η Αικ.Κ. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). Επικοινωνία: kkasimati@hotmail.com

και τη χρήση τους. Οι Mokhtari&Reichard επικεντρώθηκαν σε μελέτες αρχαρίων και ειδημόνων αναγνωστών, οι οποίες ανέδειξαν ένα πλήθος μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι ειδήμονες έναντι των αρχαρίων (Jacobs & Paris, 1984· Snow, Burns & Griffin, 1998).

Η πρόσληψη της ανάγνωσης εκείνη την περίοδο, έδινε έμφαση στη διαδραστική, εποικοδομητική φύση της ανάγνωσης, υποδεικνύοντας την ανάγκη για όλους τους μαθητές να γίνουν «εποικοδομητικά ανταποκρινόμενοι» αναγνώστες (Pressley & Afflerbach, 1995, 83) και ενεργά άτομα που σκέφτονται όταν διαβάζουν (Allington, 2000, 94).Αναδεικνύεται δηλαδή, η έννοια της *εποικοδομητικά ανταποκρινόμενης ανάγνωσης* (Pressley & Afflerbach, 1995), η οποία βρίσκεται σε συνέπεια με τη θεωρία της ανάγνωσης της Rosenblatt (1992), αφού τονίζεται η δράση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Τηρουμένων των αναλογιών, καθώς το μοντέλο της *Συναλλακτικής Θεωρίας* (Rosenblatt, 1938/1970: viii-i)[2] αναφέρεται στη λογοτεχνική εμπειρία, η αναγνωστική εμπειρία περιγράφεται ως ένα είδος έντονης προσωπικής δραστηριότητας, ένα μέσο προσωπικής εξερεύνησης από μέρους του ίδιου του αναγνώστη, της φύσης του, των διανοητικών και συναισθηματικών δυνατοτήτων του, του εξωτερικού κόσμου, των συνανθρώπων του, καθώς και εναλλακτικών τρόπων ζωής.

Το *Ερωτηματολόγιο MARSI* (*Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*) (Mokhtari&Reichard, 2002) είχε σχεδιαστεί με κεντρικό στόχο να βοηθά τους εκπαιδευόμενους/τις εκπαιδευόμενες να αυξήσουν τη μεταγνωστική τους ενημερότητα και να μάθουν να αναγνωρίζουν τις στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν ενόσω αναγιγνώσκουν. Περιλαμβάνει τριάντα (30) ερωτήσεις και αποδίδει με ένα συνολικό δείκτη, *το επίπεδο επίγνωσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης*, και με επιμέρους δείκτες, τρεις κατηγορίες στρατηγικών, τις *γενικές στρατηγικές*, τις *στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων* και τις *υποστηρικτικές στρατηγικές*. Στην παρούσα έρευνα επικεντρωθήκαμε *μόνο στο συνολικό δείκτη επίγνωσης*, καθώς και *στην κατά ερώτημα μεταγνωστική εξέλιξη*.

Στην Ελλάδα το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, MARSI, προσαρμόστηκε για χρήση από έφηβους μαθητές και μαθήτριες με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με ικανοποιητική εγκυρότητα και αξιοπιστία (Κουλιανού, Ρούσσος & Σαμαρτζή, υπό έκδοση). Στην περίπτωσή μας, έχει ενδιαφέρον η ερευνητική αξιοποίησή του σε πληθυσμό ενηλίκων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως αυτά των σπουδαστών και σπουδαστριών του ΕΠΠΑΙΚ.

2. Ερευνητικό μέρος

Μεθοδολογικά η παρούσα έρευνα συνιστά *μελέτη περίπτωσης*, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα αντλούνται από ένα μόνο ΕΠΠΑΙΚ, μια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή χρονιά και από συγκεκριμένο πληθυσμό. Ηχρήση της μελέτης περίπτωσης αποτελεί μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας «που περιλαμβάνει την εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης», σύμφωνα με τον Yin (1981 και 1994), όπως παρατίθεται από τον Robson (2007: 212). Στην περίπτωσή μας, οι πολλαπλές πηγές απόδειξης διασφαλίζονται από τα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία του *Ερωτηματολογίου*, με το οποίο απευθυνθήκαμε στον συγκεκριμένο ερευνώμενο πληθυσμό.

Συγκεκριμένα, διαμοιράστηκαν 245 Ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από σπουδαστές και σπουδάστριες του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) Αθήνας σε δύο φάσεις στη διάρκεια των εξεταστικών περιόδων του χειμερινού και εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2017-18.Από αυτά τα 240 ήταν πλήρη, ενώ στα 5 έλειπαν οι ποιοτικές ερωτήσεις. Στα 100 από αυτά δεν απαντήθηκαν οι ποιοτικές ερωτήσεις (κατανεμημένα στα Τμήματα ως εξής: Τ6:16, Τ7:29, Τ3:8, Τ5:11, Τ1:11, Τ4:14, Τ6:11)[3].

---

2. Rosenblatt, L.M. (1938/1970) *Literature as Exploration* (with a foreword by Denys Thompson), London: Heinemann.

3. Τ1: Επαγγελμάτων Υγείας (Λογοθεραπεία, Εργοθεραπεία, Φυσικοθεραπεία, Κοινωνική Εργασία), Τ2: Θεωρητικών Επιστημών (Κοινωνιολογία, Πολιτικές Επιστήμες, Ξένων Γλωσσών, Παιδαγωγικό κ.ά.), Τ3: Λογιστικών - Οικονομικών, Τ4: Μηχανολόγων (Αρχιτέκτονες, Τοπογράφοι κ.ά.), Τ5: Πληροφορικής, Τ6: Γεωπόνων (Φυσικοί, Βιολόγοι, Χημικοί κ.ά.), Τ7: Νοσηλευτών και Ιατρών.

2.1 Στόχος – Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος μας ήταν να ερευνήσουμε τις μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης των σπουδαστών και σπουδαστριών και πώς η επίγνωση των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης σχετίζεται με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που εφαρμόζονται σε αυτό.

Έτσι, ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν τα εξής:

1) Ποιο το επίπεδο επίγνωσης μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης των σπουδαστών/σπουδαστριών του ΕΠΠΑΙΚ (συνολικά και ανά ερώτημα) και πώς αυτό εξελίσσεται στη διάρκεια των σπουδών στο ΕΠΠΑΙΚ;

2) Δεδομένου ότι το ΕΠΠΑΙΚ αφορά τη διδακτική επάρκεια, πώς επιδρά η υπάρχουσα διδακτική εμπειρία των σπουδαστών και σπουδαστριών σε αυτή την εξέλιξη;

3) Ποια η σχέση αυτής της εξέλιξης με την αυτοαξιολόγηση των σπουδαστών και σπουδαστριών;

2.2 Μέθοδος ανάλυσης

Έγινε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, οι μεταβλητές κλίμακες περιγράφονται με χρήση της μέσης τιμής, ενώ οι διατακτικές με αναφορά στον ολικό δείκτη MARSI. Διενεργήθηκε παραμετρικός έλεγχος εξαρτημένων δειγμάτων t-test[4] (η ανάλυση κανονικότητας επιβεβαιώνει τη χρήση παραμετρικών μεθόδων), ενώ για την εξέλιξη ανά ερώτημα διενεργήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon–sign rank test[5]. Επιπροσθέτως, έγινε ποιοτική ανάλυση ανοικτών ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης[6].

3. Αποτελέσματα

Ως προς το φύλο ο ερευνώμενος πληθυσμός είναι κατανεμημένος ως εξής: άνδρες 62, γυναίκες 151. Ως προς την ηλικία: σε ποσοστό 4,7% οι σπουδαστές/σπουδάστριες είναι κάτω από 25 ετών, σε ποσοστό 50,5%, είναι ανάμεσα στα 26-35 ετών, σε ποσοστό 44,9% είναι μεγαλύτερο των 35 ετών. Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης σε ποσοστό 50,4% είναι πτυχιούχοι χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ σε ποσοστό 49,6% έχουν μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές.

Η *ειδικότητα* συσχετίζεται με την *αρνητική τοποθέτηση απέναντι στον αναστοχασμό*, κυρίως αυτή των νοσηλευτών/νοσηλευτριών (Τ1, Τ7) (όπου έχουμε πολύ υψηλό ποσοστό που δεν απαντά καθόλου και πολύ υψηλό ποσοστό αρνητικών τοποθετήσεων απέναντι στην επιρροή Ερωτηματολογίου και ΕΠΠΑΙΚ) και ακολουθούν οι ειδικότητες των Τμημάτων Τ6 και Τ4. Εδώ διαφαίνεται *η ανάγκη να διερευνηθούν περαιτέρω οι αναπαραστάσεις των διαφορετικών* ειδικοτήτων για τις αναγνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά συνολικά το επίπεδο *επίγνωσης μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης* και το *πώς αυτό εξελίσσεται στη διάρκεια των σπουδών:* Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων φανέρωσε το υπάρχον υψηλό επίπεδο επίγνωσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης (περίπου 70% των σπουδαστών αναγνωρίστηκε με επίπεδο υψηλό, δηλαδή M>3,5) το οποίο συμφωνεί με το υψηλό ποιοτικά μορφωτικό επίπεδο των σπουδαστών και σπουδαστριών στο ΕΠΠΑΙΚ Αθήνας (49,6%

---

4. Το t-test χρησιμοποιείται για την σύγκριση των *μέσων όρων* δυο συνόλων τιμών που διαφέρουν όσον αφορά ένα χαρακτηριστικό. Π.χ. θέλουμε να συγκρίνουμε τη μέση επίδοση αγοριών κοριτσιών σε κάποιο μάθημα, θέλουμε να συγκρίνουμε τη μέση στάση αγοριών και κοριτσιών απέναντι στους Η/Υ κ.λπ. Για τη χρήση του t-test η εξαρτημένη μεταβλητή είναι ποσοτική (ή τα αποτελέσματα μιας κλίμακας Likert) ενώ η ανεξάρτητη είναι ποιοτική με δυο όμως μόνο τιμές. Η διατύπωση των υποθέσεων ενός ερευνητή/μιας ερευνήτριας γενικά έχει την εξής μορφή: Μηδενική υπόθεση (H0): οι μέσοι όροι των δυο ομάδων δεν διαφέρουν μεταξύ τους Εναλλακτική υπόθεση (H1): οι μέσοι όροι διαφέρουν μεταξύ τους (Deviant, S. (2011). *Practically Cheating Statistics Handbook*, Kindle Edition.

5. Μπατσίδης, Α. (2014). *Εισαγωγή στη Μη Παραμετρική Στατιστική*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Μαθηματικών, Τομέας Πιθανοτήτων, Στατιστικής και Επιχειρησιακής Έρευνας (Διδακτικές Σημειώσεις), 66-76.

6. Βλέπε Παράρτημα.

κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου), καθώς και με την ηλικία των σπουδαστών/σπουδαστριών (M=35, SD=7).

Σχετικά με την επίδραση του προγράμματος του ΕΠΠΑΙΚ Αθήνας στην εξέλιξη των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης των σπουδαστών και σπουδαστριών, αν και το επίπεδο δεν μεταβλήθηκε στατιστικώς σημαντικά[7], ωστόσο υπήρξε στατιστικώς σημαντική αύξηση *στη συνολική μέση τιμή* στο MARSI[8], πράγμα που υποδεικνύει τη θετική επίδραση του προγράμματος, ακόμη και σε έναν πληθυσμό ιδιαίτερα υψηλού μορφωτικού επιπέδου και σχετικά υψηλότερης ηλικίας από τον συνήθη εκπαιδευόμενο πληθυσμό.

	Διάμεσος (αρχικά)	Διάμεσος (τελικά)	*P*
15. *Χρησιμοποιώ εργαλεία αναφοράς, όπως λεξικά, για να με βοηθήσουν να καταλάβω τι διαβάζω.*	**3.00**	**3.00**	**0,002**
6. *Κάνω μία σύνοψη αυτού που διαβάζω (=summarize) για να σκεφτώ σημαντικές πληροφορίες του κειμένου.*	**3.00**	**4.00**	**<0,001**
9. *Συζητώ με άλλους αυτό που διαβάζω για να ελέγξω τι καταλαβαίνω.*	**3.00**	**3.00**	**0,068**
28. *Κάνω στον εαυτό μου ερωτήσεις που θα ήθελα να απαντώνται μέσα στο κείμενο.*	**3.00**	**3.00**	**0,037**
17. *Χρησιμοποιώ πίνακες, αριθμούς και φωτογραφίες στο κείμενο για να αυξήσω την κατανόησή μου.*	**3.00**	**4.00**	**0,002**
5. *Όταν το κείμενο γίνεται δύσκολο, κάνω ανάγνωση δυνατά για να με βοηθήσει να καταλάβω τι διαβάζω.*	**3.00**	**4.00**	**0,001**
29. *Ελέγχω αν οι υποθέσεις που έκανα για το κείμενο είναι σωστές ή λανθασμένες.*	**3.00**	**3.00**	**0,288**

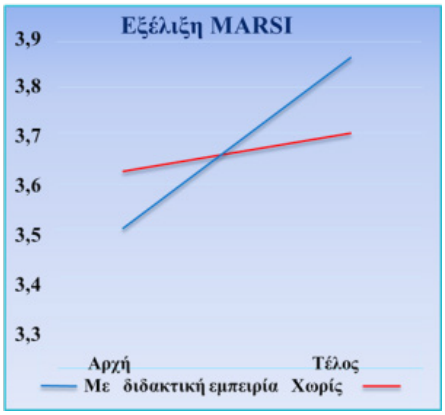
Όσον αφορά *το επίπεδο ανά ερώτημα μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης των σπουδαστών/σπουδαστριών του ΕΠΠΑΙΚ* και *πώς αυτό εξελίσσεται στη διάρκεια των σπουδών* στο ΕΠΠΑΙΚ: Σε επίπεδο ερωτημάτων επιβεβαιώνονται τα προηγούμενα ευρήματα με 7 μόλις ερωτήματα να έχουν διάμεσο '3' (δηλαδή, «Το κάνω αυτό μερικές φορές (περίπου 50% των φορών)»). Δηλαδή, σε 23 από τα 30 ερωτήματα ήδη οι σπουδαστές και σπουδάστριες του ΕΠΠΑΙΚ δήλωσαν '4' ή '5', δηλαδή αντίστοιχα «Συνήθως το κάνω αυτό| και «Πάντα ή σχεδόν πάντα το κάνω αυτό». Από αυτά, τα 3 ερωτήματα ενισχύθηκαν στατιστικώς σημαντικά σε διάμεσο '4', φανερώνοντας και την ανά ερώτημα θετική συνέπεια του προγράμματος. Σε άλλα δύο ερωτήματα, αν και η διάμεσος δεν άλλαξε, υπήρξε στατιστικώς σημαντική βελτίωση. Συνολικά λοιπόν σε 5 από τα 7 ερωτήματα παρατηρείται *στατιστικώς σημαντική θετική μεταβολή στη διάρκεια του προγράμματος*.

Όσον αφορά την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στις μεταγνωστικές εμπειρίες των σπουδαστών και σπουδαστριών του ΕΠΠΑΙΚ Αθήνας, από την στατιστική ανάλυση δεν προέκυψε σημαντική στατιστική διαφοροποίηση σε σχέση με τις σπουδές των σπουδαστών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον μελλοντικό σχεδιασμό του Προγράμματος έχει το γεγονός ότι η προαναφερθείσα θετική διαφοροποίηση συσχετίζεται μόνο με εκείνους τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες που έχουν διδακτική εμπειρία σε θεσμούς εκπαίδευσης ή στην άτυπη εκπαίδευση.

Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι συνειδητό *ένα ήδη διαμορφωμένο αναγνωστικό προφίλ*, ούτε είναι συνειδητό ότι και *οι περιπτώσεις αρνητικής τοποθέτησης απέναντι στις επιρροές* που αποτιμώνται με το *Ερωτηματολόγιο* (τωρινές ή μελλοντικές) συνιστά *μεταγνωστική διεργασία*. Παραδείγματος χάριν: «Δεν επηρεάστηκε από την ΑΣΠΑΙΤΕ ο τρόπος μελέτης μου. Διατήρησα τον τρόπο που προκύπτει από τις απαιτήσεις μου, τον οποίο εφαρμόζω από τα σχολικά μου χρόνια» (γυναίκα, οικονομολόγος, 39 χρονών με μισό χρόνο σε σχολική δομή). Άλλη μαρτυρία: «Καμία. Η ΑΣΠΑΙΤΕ επηρέασε τον τρόπο σκέψης μου, έγινα πιο ανεκτική, αλλά δεν επηρέασε

7. [Mdnpre=3,0, Mdnpost=3,0 (όπου '3'=υψηλό), z=-0,536, P=0,607].

8. [Mpre=3,62, Mpost=3,75 (στην κλίμακα '1' έως και '5'), t(243)=-2,507, P=0,013].



τον τρόπο μελέτης μου» (όπ.π.). Σε ένα *Ερωτηματολόγιο* συσχετίζεται το ήδη διαμορφωμένο αναγνωστικό προφίλ με *το εκπαιδευτικό επάγγελμα* που ασκεί ο γράφων. Σε άλλο συσχετίζεται με *την προχωρημένη του ηλικία* (>36 χρονών, άνδρας, εκπαιδευτικός) *που δεν θα του επιτρέψει αλλαγές* (εδώ φαίνεται πώς μπορεί να επηρεάζουν τις μεταγνωστικές διεργασίες κοινωνικές αναπαραστάσεις, όπως αυτή *της συσχέτισης της ηλικίας με τη μάθηση*). Σε μία μόνο περίπτωση - γυναίκα, πολιτικός μηχανικός, >34 χρονών, υποαπασχολούμενη, συνειδητοποιεί, απαντώντας στο δεύτερο ερώτημα συνειδητοποιεί: «Μερικώς ναι, *διότι κατονομάζοντας ορισμένες πρακτικές με βοηθά στο να τις διακρίνω* και ακολούθως να τις βελτιώσω ή να τις αποφύγω».

Όσον αφορά τη συσχέτιση της βελτίωσης των αναγνωστικών δεξιοτήτων με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών: Σε 21 *Ερωτηματολόγια* (Τ6:4, Τ4:6, Τ3:6, Τ6:4, Τ7:1, Τ1:0, Τ5:0), συσχετίζεται η βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά τις σπουδές στο ΕΠΠΑΙΚ με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών με τις οποίες εξοικειώθηκαν σπουδαστές και σπουδάστριες. Η αναφορά στις ψηφιακές τεχνολογίες γίνεται με διάφορες διατυπώσεις: *τεχνολογίες*, *ίντερνετ*, *διαδίκτυο*, *Η/Υ*, *website*, *Wikipedia*, *scholar*. Σημειώνεται *αρνητικός συσχετισμός της ειδικότητας* με *τις ψηφιακές τεχνολογίες*, στις παρακάτω περιπτώσεις: Νοσηλευτών/Νοσηλευτριών και Ηλεκτρολόγων Μηχανικών. Δεν μνημονεύονται καθόλου στα Τμήματα αυτά οι ψηφιακές τεχνολογίες (με εξαίρεση μία νοσηλεύτρια στο Τμήμα Τ7, που επικαλείται τη σημασία των ιστοτόπων).

Όσον αφορά την *Αυτοαξιολόγηση* και τη συσχέτισή της με τη μεταγνωστική ενημερότητα των σπουδαστών και σπουδαστριών του ΕΠΠΑΙΚ Αθήνας, επισημαίνουμε τα εξής: στα περισσότερα Ερωτηματολόγια, με εξαίρεση τα παραδείγματα που θα παραθέσουμε παρακάτω, επαναλαμβάνεται αυτούσια, χωρίς ρηματοποιημένη επεξεργασία, η διατύπωση του Ερωτηματολογίου, με σειρά προτίμησης στις απαντήσεις την παρακάτω: 8,13,16,2, 17,16,2,18,20.

Παραδείγματα επεξεργασμένων μεταγνωστικών εμπειριών σπουδαστών/σπουδαστριών και πεδία στα οποία παραπέμπουν:

α) Γυναίκα >36, με Μάστερ: Στο 1ο: «Σίγουρα με βοήθησε να καταλάβω κάποιες ενέργειες που έκανα ακούσια», Στο 2ο: «Θα προσπαθήσω να καταργήσω την τυφλή ανάγνωση που κάνω κάποιες φορές, *δηλαδή το να διαβάζω το κείμενο που δεν καταλαβαίνω, πηγαίνοντας παρακάτω χωρίς να προσπαθήσω επιτόπου να αντιλαμβάνομαι τι λέει σ' αυτό το σημείο*, αλλά θα επιμένω στο σημείο μέχρι να κατανοήσω τι λέει» (Τ6, 110) (*αλλαγή στον τρόπο μελέτης*).

β) Στο 1ο: «Η αλλαγή που έκανα σχετικά με τον τρόπο μελέτης μου, ήταν ότι επικεντρώθηκα περισσότερο στο *πώς η θεωρία που μελετούσα συνδέεται με την πράξη* και απέκτησα μια περισσότερο κριτική σκέψη ως προς το περιεχόμενο όλων των ενοτήτων που διδάχθηκα». Στο 2ο: Πολλές από τις συνήθειες που έχουν καταγραφεί στο ερωτηματολόγιο τις είχα υιοθετήσει πριν την παρουσία μου στο ΕΠΠΑΙΚ, παρόλα αυτά ορισμένα τα έκανα ασυνείδητα. Πιστεύω ότι *πλέον εφόσον μπήκαν σε μια σειρά στο μυαλό μου*, θα χρησιμοποιώ περισσότερο συνειδητά μερικούς πολύ βοηθητικούς τρόπους μελέτης» (Τ6, 114) (*σύνδεση θεωρίας με πράξη*).

γ) Γυναίκα, >36, με Μάστερ και Διδακτορικό, καθηγήτρια Μουσικής/Μουσικολόγος: Στο 1ο: «Καθώς κάποια από τα θέματα που πραγματεύθηκαν σε μαθήματα του ΕΠΠΑΙΚ, *μου ήταν τε-*

λείως άγνωστα (π.χ. δημιουργία website), αφιέρωσα περισσότερο χρόνο στη συλλογή και μελέτη πιο ειδικών κειμένων σχετικών με το προαναφερόμενο θέμα. Ως προς *τις συνήθειες μελέτης*, η μόνη αλλαγή που εντοπίζω είναι *ότι κάθε φορά προσπαθούσα να συνδυάσω τις πληροφορίες των νέων «ακαδημαϊκών κειμένων» (των σχετικών με τα μαθήματα του ΕΠΠΑΙΚ) από την αρχή, με τα μαθήματα που διδάσκω (πού και με ποιον τρόπο θα μπορούσα να τις χρησιμοποιήσω)*. Στο 2ο: «Δεν νομίζω ότι θα υπάρξει περαιτέρω τροποποίηση» (Τ6, 518) (*Σύνδεση θεωρίας και πράξης για να συνδυαστούν τα «ακαδημαϊκά κείμενα» με τη διδακτική πράξη*).

δ) Άνδρας, 26 χρονών, γεωπόνος, βιοκαλλιεργητής/μουσικός στο επάγγελμα: Στο 1ο: «Ο τρόπος μελέτης μου δεν άλλαξε, διότι θεωρώ ότι ήταν αποτελεσματικός». Στο 2ο: «Θεωρώ πώς είχα πραγματοποιήσει και συνεχώς πραγματοποιώ αναστοχαστικές διαδικασίες τόσο στον τρόπο μελέτης, όσο και γενικότερα, οπότε δεν γνώρισα κάτι καινούργιο στο ΕΠΠΑΙΚ σε αυτό το επίπεδο, *παρά μόνο ότι απέκτησα μια ορολογία και επιστημονική δομή σε όλα όσα έκανα μέχρι τώρα*» (Τ4, 615) (*συνείδηση ότι αποκτά επιστημονική ορολογία και επιστημονική σκέψη*).

ε) Γυναίκα που παραδίδει «ιδιαίτερα» μαθήματα, «από την 1η Γυμνασίου ως την 3η Λυκείου»: Στο 2ο: «Δεν μου αρέσει να μελετώ, *μου αρέσει να ακούω*. Δεν μπορούσα να είμαι με τις σημειώσεις στο χέρι και το καλύτερο από όλα ήταν η διδασκαλία των καθηγητών μου και ο τρόπος που τα επεξηγούσαν. *Έμαθα μέσα από τα στόματα των καθηγητών*, όχι όλων βέβαια» (Τ4, 624) (*Δεν μαθαίνουμε μόνο διαβάζοντας, μπορεί να αξιοποιηθεί για να σχολιαστούν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ*)

στ) Γυναίκα 37 χρονών, ΤΕΙ, άνεργη: Στο 1ο: «*Οργανώνω καλύτερα το χρόνο μου, δεν αφήνω πράγματα για αργότερα*». Στο 2ο: «Θα προσπαθώ να είμαι πιο οργανωτική, και να μην αναβάλω πράγματα για το μέλλον» (Τ3, 339). Αυτό είναι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα παραδείγματα καθώς φαίνεται πώς *ολόκληρη η ζωή μπορεί να επηρεαστεί από τη μεταγνώση,* αφού η εκπαιδευόμενη κάνει λόγο για τη μελλοντική οργάνωση *της προσωπικής ζωής*.

στ) Γυναίκα, 49, Κοινωνικής Εργασίας, Μάστερ, Κοινωνική Λειτουργός: Στο 1ο: «Θα αναφερθώ σε κάτι που έπιασα τον εαυτό μου να προσθέτει. Πιθανό έμαθα να διαβάζω με λέξεις-κλειδιά. Στο β΄ εξάμηνο, ίσως συνέβαλε και ο τρόπος που έγιναν κάποια μαθήματα, μπόρεσα να καταλάβω *πως τα πάντα γύρω μου είναι γνώση. Ακόμη και ο περίπατος από τον ηλεκτρικό προς την αίθουσα*» (Τ1, 716). Εδώ δηλαδή, η εκπαιδευόμενη με τον αυτοαξιολογητικό αναστοχασμό καταλήγει στη διατύπωση μιας επιστημολογικής και οντολογικής παραδοχής πολύ σημαντικής για την εκπαίδευση: *όλα γύρω μου είναι γνώση*.

ζ) Γυναίκα, >36, εκπαιδευτικός ΠΕ70, με Μάστερ, που παρακολουθεί στα 23 χρόνια δουλειάς, μία επιμόρφωση το χρόνο: Στο 1ο: «Η φοίτησή μου στο ΕΠΠΑΙΚ με βοήθησε *στην οργάνωση σε επιστημονικό επίπεδο των δράσεών μου και της διδασκαλίας μου*. Η μελέτη μου δεν επηρεάστηκε ιδιαίτερα για το λόγο ότι πάντα εμβάθυνα στο κείμενο, *έκανα συνειρμούς για να θυμάμαι ό,τι διαβάζω και να καταλαβαίνω ουσιαστικά και σε βάθος τις πληροφορίες του κειμένου*». Στο 2ο: «Πιστεύω ότι η μελέτη μου είναι σύμφωνη με τα ζητήματα που πραγματεύεται το Ερωτηματολόγιο σχετικά με τον τρόπο μελέτης και αναζήτησης πληροφοριών από ένα ανάγνωσμα. Η πορεία της μελέτης μου είναι πάντα ουσιαστική, προσεκτική, σε βάθος, κατανοώντας τις πληροφορίες, *αναστοχαζόμενη σε πολλά σημεία τα νοήματα, έτσι ώστε να οικοδομείται η νέα γνώση στη μακρόχρονη μνήμη*» (Τ6, 508). Σε αυτό το παράδειγμα η εκπαιδευόμενη αποκτά *μεταγνωστική συνειδητότητα της σημασίας των συνειρμών, απόκτησης προσωπικού νοήματος για να εγκαθιδρυθεί κάτι στη μακροχρόνια μνήμη*, βασική παιδαγωγική και θεωρητική παραδοχή για τις διαδικασίες με τις οποίες μαθαίνουμε.

η) Άνδρας, εκπαιδευτικός, 26-35: Στο 1ο: «Άρχιζα να διαβάζω έχοντας συγκεκριμένο στόχο στο μυαλό μου και εντοπίζοντας στοιχεία που με αφορούσαν *σαν σπουδαστή* αλλά και *σαν επαγγελματία*»(Τ6, 531). Εδώ ο εκπαιδευόμενος επισημαίνει το ρόλο της *μεταγνωστικής επίγνωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη*.

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων φανέρωσε το υπάρχον υψηλό επίπεδο της επίγνωσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης (περίπου 70% των σπουδαστών αναγνωρίστηκε με επίπεδο υψηλό, δηλαδή $M>3,5$), το οποίο είναι και σε συμφωνία με το υψηλό ποιοτικά

μορφωτικό επίπεδο των σπουδαστών στο ΕΠΠΑΙΚ (49,6% κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου), καθώς και με την ηλικία των σπουδαστών (*M*=35). Σχετικά με την επίδραση του προγράμματος, αν και το επίπεδο δεν μεταβλήθηκε στατιστικώς σημαντικά, υπήρξε στατιστικώς σημαντική αύξηση στην συνολική μέση τιμή στο MARSI, το οποίο υποδεικνύει τη θετική επίδραση του προγράμματος, ακόμη και σε έναν πληθυσμό ιδιαίτερα υψηλού μορφωτικού επιπέδου και σχετικά υψηλότερης ηλικίας από το συνήθη εκπαιδευόμενο πληθυσμό. Το εύρημα αυτό εξειδικεύεται σε επίπεδο ερωτημάτων, η ανάλυση εξέλιξης του επιπέδου στα οποία φανέρωσε ότι στα δέκα ερωτήματα στα οποία το επίπεδο ήταν μεσαίο (δηλαδή, μεταξύ 2,5 και 3,4) υπήρξε εξέλιξη προς το υψηλό για πέντε από αυτά. Συνεπώς, στο τέλος του προγράμματος φάνηκε ότι σε 25 από τα 30 ερωτήματα (από 20 στα 30) οι σπουδαστές δηλώνουν υψηλό επίπεδο μεταγνωστικής επίγνωσης στην ανάγνωση.

Η ποιοτική ανάλυση των ανοικτών ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης φανέρωσε την ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης στους σπουδαστές και τις σπουδάστριες ως κυρίαρχης μεταγνωστικής δεξιότητας.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για έναν μελλοντικό σχεδιασμό του Προγράμματος, καθώς επιβεβαιώνεται ερευνητικά - έστω και σε περιορισμένο δείγμα - η θετική συνεισφορά του Προγράμματος στην ανάπτυξη και εξέλιξη της μεταγνωστικής επίγνωσης των σπουδαστών και σπουδαστριών του ΕΠΠΑΙΚ Αθήνας, όσον αφορά τις μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης. Επίσης, στον σχεδιασμό του Προγράμματος μπορεί να ληφθεί υπόψη ο ρόλος της προϋπάρχουσας διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων στο Πρόγραμμα στην τυπική ή άτυπη εκπαίδευση, που συγκαταλέγεται στους παράγοντες που επηρεάζουν τη μεταγνωστική ενημερότητα και τις αυτοαξιολογητικές διεργασίες των εκπαιδευομένων. Γενικότερα, προτείνεται ο εμπλουτισμός του Προγράμματος με *πρακτικές αυτοαξιολόγησης,* ώστε να συμβάλει στην ευρύτερη βελτίωση της μεταγνωστικής επίδοσης όλων των σπουδαστών και σπουδαστριών του Προγράμματος. Τέλος, προτείνεται να εφαρμοστεί η έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο αξιόπιστα και να μπορούν να γενικευθούν.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κουλιανού, Μ. Ρούσσος, Π., & Σαμαρτζή. Σ. (υπό δημοσίευση). Μεταγνωστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης: Ελληνική Προσαρμογή του Εργαλείου MARSI και συγκριτική μελέτη σε έφηβους μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Ψυχολογία*.

Μπατσίδης, Α. (2014). *Εισαγωγή στη Μη Παραμετρική Στατιστική*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Μαθηματικών, Τομέας Πιθανοτήτων, Στατιστικής και Επιχειρησιακής Έρευνας (Διδακτικές Σημειώσεις), 66-76.

Ξενόγλωσση

Allington, R. (2000). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. New York: Longman.

Deviant, S. (2011). *Practically Cheating Statistics Handbook*, Kindle Edition.

Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students, metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259.

Pressley, M. & Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction could be. Comprehension instruction*: Research-based best practices,* 383-392.

Robson. C. (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students.* Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Rosenblatt, L. M. (1938/1970). *Literature as Exploration* (with a foreword by Denys Thompson), London: Heinemann.

Rosenblatt, L. M. (1992). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work.* 2nd ed. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: National Academy Press.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΣΥΓΚΑΛΥΨΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι μια συνεχής, τυπική, θεσμική διαδικασία, που κυρώνει την κατάκτηση σχολικών γνώσεων και την κοινωνικό-πολιτική συγκρότηση μελλοντικών πολιτών καταγράφοντας ή καλύτερα αποτιμώντας ατομικά χαρακτηριστικά και προσωπικές δεξιότητες. Αποτελεί μια πραγματικότητα με κοινωνικό-οικονομικές διαστάσεις και συναφείς επιπτώσεις, καθώς εγγράφεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία έχει τη δική της πολυσύνθετη δυναμική έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται και εξελίσσεται υπό τις συνθήκες που επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση. Η αξιολόγηση των μαθητών, ως οργανική εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργεί, σύμφωνα με την πρόσφατη θεσμική της ρύθμιση του Π.Δ. 126/2016, με τρόπο αναποτελεσματικό και παραπλανητικό. Αναποτελεσματικό γιατί η διαδικασία της αξιολόγησης δεν αξιοποιείται παιδαγωγικό-μαθησιακά, ως «δείκτης» ή στοιχείο ανατροφοδότησης, πληροφόρησης και αυτογνωσίας και ως «σήμα» ή θέμα συλλογικής και εξειδικευμένης προσέγγισης και προβληματισμού των διδασκόντων. Παραπλανητικό γιατί οι βαθμοί προκύπτουν όχι μόνο από αδικαιολόγητες και ατεκμηρίωτες «επιχορηγήσεις ή ανατιμήσεις» στρεβλώνοντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και γιατί, αποφεύγοντας ή προσπερνώντας την όποια (αυτο)κριτική και παιδαγωγική διαχείριση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ξεπλένουν την πραγματικότητα των κοινωνικών ανισοτήτων ευτελίζοντας και το θεσμό της υποστηρικτικής διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση των μαθητών, παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση, Π.Δ. 126/2016, παιδαγωγική διαχείριση εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ευτελισμός της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης.*

ABSTRACT

Student assessment is a continuous, conventional institutional process which sanctions the acquisition of school knowledge and the formation of the socio-political identity of future citizens, through the evaluation of individual characteristics and personal skills. It constitutes a reality with socio-economic dimensions and repercussions, which is registered in the educational reality, that has its own complex dynamics, and evolves under conditions that have been imposed by globalization. Student assessment, as a fundamental educational process, is functioning, under the recent institutional regulation of P.D. 126/2016, in an inefficient and misleading way. Inefficient, because the assessment process is not utilized in a learning-oriented manner, i.e., as an index or a means to generate feedback, information and self-awareness and as a «signal» of a specialized approach and a source of concern for teachers. Misleading, because grades are the result of undocumented and unjustified "subsidies or reappraisals", which distort educational reality and, by avoiding or bypassing any (self-)criticism and pedagogical management of educational inequalities, they rinse off the reality of social inequalities and devaluate the institution of supportive teaching.

Key-words*: student assessment, globalization in education, P.D. 126/2016, pedagogical management of educational inequalities, devaluation of compensatory education*

«Με όσα κι αν πω
κι ό,τι κι αν δείτε,
να μη μου παραξενευτείτε.
Όσα χωράνε στην αλήθεια,
δεν τα βαστούν τα παραμύθια.»

Ιάκωβος Καμπανέλλης

1. Ο Π.Π. είναι τ. Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επικοινωνία: ppapakost@uoi.gr

1. **Αφετηριακές επισημάνσεις**

Είναι αλήθεια ότι το εκπαιδευτικό έργο, ως κατ' εξοχήν κοινωνικό έργο, έχει αναλάβει, από τις λειτουργίες που ιστορικά επιτελεί, μια αναντικατάστατη διπλή υπηρεσία: α) να μεταδίδει και να κυρώνει γνώσεις, που κατανέμονται με βάση συγκεκριμένα θεσμικά κριτήρια στους μαθητευόμενους, οι οποίοι αξιολογούνται σύμφωνα με τις όποιες επιδόσεις τους, δηλαδή κατατάσσονται σε διάφορα «επίπεδα», όπως και σε εκπαιδευτικές «βαθμίδες» κατακτώντας αντίστοιχους «τίτλους», αναγνωρίσιμους στην αγορά εργασίας και β) να εξασφαλίζει τη μετάδοση ορισμένων αρχών, αξιών, αντιλήψεων, ιδεών και πεποιθήσεων δηλαδή ιδεολογικών παραδοχών, που λειτουργούν νομιμοποιητικά και συνεκτικά σε δεδομένα ιστορικά, κοινωνικά, θεσμικά και πολιτικά πλαίσια (Παπακωνσταντίνου, 2005 και 2017).

Απόληξη και «αποδεικτικό» των κοινωνικών αυτών λειτουργιών του σχολείου αλλά και του εκπαιδευτικού έργου, του οποίου οι συντελεστές συγκροτούν μια ανάποδη πυραμίδα, είναι οι εξετάσεις, η αξιολόγηση και η απεικόνισή τους στη βαθμολογία. Όσοι συμμετέχουν από διάφορες θέσεις εξουσίας ή κοινωνίας, είτε ως δρώντα υποκείμενα, είτε ως αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, είναι στην πραγματικότητα κομπάρσοι ενός έργου, που «παίζεται», εκτελείται και λαμβάνει χώρα καθημερινά και αδιάλειπτα. Έτσι, το σημερινό σχολείο συμβαίνει να βιώνει σε μόνιμη βάση τη θεμελιώδη αντίφαση να συνέχει τα μέλη μιας κοινωνίας, κυρίως μέσω της γενίκευσης της φοίτησης αλλά και της όποιας διεύρυνσης του ενιαίου σχολείου, και την ίδια στιγμή να κατατάσσει τους μαθητές και, αποτιμώντας την αξία τους, να τους σφραγίζει ανεξίτηλα.

Το γεγονός, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση των μαθητών αναδεικνύεται σε αποφασιστικό «δείκτη» της επίδοσης και, συνεπώς, σημαντικό στοιχείο για τη διεκδίκηση μιας θέσης στην επίπονη διαδρομή προς τη σχολική και κοινωνική επιτυχία, όλοι γίνονται «μάρτυρες» του έργου, που επιτελεί συστηματικά το σχολείο. Προφανώς, πρόκειται πρωτίστως για την κοινωνική επιλογή που διενεργεί το σχολείο, αλλά και τη σημασία που αυτή έχει για την κοινωνική ένταξη του σημερινού μαθητή και αυριανού πολίτη στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας (Παπακωνσταντίνου, 2017).

Αν, λοιπόν, το όλο εκπαιδευτικό και κυρίως το διδακτικό έργο χαρακτηρίζεται και σηματοδοτείται από τη διδασκαλία και την επιδιωκόμενη μάθηση, δηλαδή από την «προσφορά», τη μεθόδευση και εντέλει τη μετάδοση γνώσεων, φαίνεται ότι το κύριο και καίριο στοιχείο της κατάκτησης των γνώσεων επισκιάζει ή καλύτερα κρύβει τη σημασία που επέχει η αξιολόγηση των μαθητών ως συστατικό στοιχείο της διδακτικής πράξης[2]. Όμως, στην αξιολόγηση παραστατικοποιείται, αποτυπώνεται και συμπυκνώνεται το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης, αποτέλεσμα που συνοψίζει μια συνεχή διαδικασία ελέγχου και καταγράφει κωδικοποιημένα, δηλαδή σε συγκεκριμένη κλίμακα, με ορισμένα κριτήρια, με προβλεπόμενες διαδικασίες και κυρίως περιεκτικά, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά που κατέκτησαν οι μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία, μ' άλλα λόγια, η αξιολόγηση συνοψίζει την πρόοδο των μαθητών.

Προσπερνώντας τη διάκριση των όρων «βαθμολογία» και «αξιολόγηση»[3], όπως και την ανά-

---

2. Για τις θεωρίες που υποβαστάζουν την αξιολόγηση και ειδικότερα την αξιολόγηση των γνώσεων βλ. τα σχετικά λήμματα (Van Zanten, 2008).

3. Επιχειρώντας τη λεξιλογική ανάλυση των όρων αυτών αντιλαμβάνεται κανείς τη σημαντική τους διαφοροποίηση: α) ο παραδοσιακός όρος «βαθμολογία» σημαίνει με βάση την ετυμολογία του την απονομή βαθμού και η σχετική πράξη αποδίδεται με τη λέξη «βαθμολόγηση». Και οι δύο αυτές λέξεις προέρχονται από το ρήμα «βαθμολογώ», που σημαίνει τη λελογισμένη απόδοση, σε μια ορισμένη κλίμακα, ενός βαθμού, ο οποίος συνοψίζει την ποσότητα των γνώσεων που κατακτήθηκαν. β) ο σύγχρονος όρος «αξιολόγηση», που αποδίδει τη σχετική πράξη, προέρχεται από το ρήμα «αξιολογώ», το οποίο σημαίνει τη λελογισμένη αποτύπωση της «αξίας» συνολικά του μαθητή, τόσο για τις κατακτηθείσες γνώσεις, όσο και για μια σειρά δεξιοτήτων, που ο/η μαθητής/τρια ανέπτυξε, εκδήλωσε και διαμόρφωσε σε χαρακτηριστικά του/της. γ) και στις δύο παραπάνω πράξεις είναι ολοφάνερο ότι πρόκειται για υποκειμενικές ενέργειες, καθώς οι βαθμοί προκύπτουν από τη διαδικασία της μετάφρασης των γνώσεων που αποκτήθηκαν σε μια ορισμένη θεσμικά κλίμακα. δ) στην περίπτωση της βαθμολογίας η μετάφραση της ποσότητας των γνώσεων είναι θέμα καθαρά υποκειμενικό, ενώ στην περίπτωση της αξιολόγησης η απόδοση του βαθμού είναι διπλά υποκειμενική, καθώς η αναγωγή δεν αφορά μόνο τις γνώσεις, αλλά και τα προσωπικά χαρακτηριστικά, που καλλιεργούνται και κατακτώνται στην αναπτυξιακή και μεταβατική περίοδο της μαθητικής ζωής. Και η αξιολόγηση αυτών των χαρακτηριστικών,

γκη της παιδαγωγικής θεμελίωσης[4], που ξεχάστηκε κιόλας, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών έχει «εργαλειοποιηθεί» μέσα από τον «πληθωρισμό» και την εικονικότητα των βαθμών.

Είναι, πλέον, φανερό ότι η αξιολόγηση των μαθητών χαρακτηρίζεται από ένα εκπαιδευτικό παράδοξο: οι βαθμοί να θεωρούνται και να λειτουργούν ως βασικός μηχανισμός επιλογής, που κάποιοι θεωρούν ότι εντείνεται περνώντας από τάξη σε τάξη με αποφασιστικό κορύφωμα και τελική κρίση τους βαθμούς στις Γενικές Εξετάσεις, και αυτοί να διανέμονται «πληθωρισμένοι» και πλασματικοί στη διάρκεια της σχολικής διαδρομής.

Το παράδοξο αυτό δεν μπορεί να εξηγηθεί ακολουθώντας το μονόδρομο της επίκλησης των ομολογημένων παραδοσιακών εκκρεμοτήτων στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου,2005). Δεν αρκεί επίσης η όποια αναφορά, ενοχοποιητική…, σε αδιαφορία και αμεριμνησία των εκπαιδευτικών.

Έτσι, η ψήφιση του Π.Δ. 126/11.11.2016 επικαιροποιεί το προαναφερθέν παράδοξο και επιτάσσει την ανάλυση, κατανόηση και εξήγηση-ερμηνεία του στα πλαίσια των εξελίξεων που χαρακτηρίζουν σήμερα τη νεοελληνική εκπαίδευση.

Λαμβάνοντας υπόψη καίριες διαστάσεις και συναρτήσεις του θέματος της αξιολόγησης των μαθητών, όπως π.χ. τον οργανικό χαρακτήρα του μηχανισμού της κοινωνικής επιλογής στο σχολείο, της ποικιλίας των διαδικασιών, των μορφών (τυπική, αλφαβητική, αριθμητική, περιγραφική ή όποιος συνδυασμός τους), της περιοδικότητας (τρίμηνη ή τετράμηνη), και γενικότερα των τρόπων αποτύπωσης και διαχείρισης των μαθητικών επιδόσεων, της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών να επωφεληθούν αλλά και να αξιοποιήσουν διδακτικά τη βαθμολογία, των πολιτικό-ιδεολογικών παραμέτρων της διαδικασίας των αξιολογήσεων, το κείμενο αυτό έχει συγκεκριμένο στόχο. Επιχειρεί με την κριτική θεώρηση που διενεργείται να καταδείξει και να εξηγήσει την «παράλυση» των αξιολογικών διαδικασιών, την αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας τους και εντέλει τη συγκάλυψη των συντελούμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων, με αποτέλεσμα τη συνέχιση και διαιώνιση των κοινωνικών λειτουργιών τους.

2. **Η αξιολόγηση στα δίχτυα «των αγορών»**

Με αφετηρία τη διαπίστωση ότι κάθε ώρα διδασκαλίας, κάθε κύκλος μαθημάτων, κάθε τάξη, κάθε σχολικό δίκτυο ή εκπαιδευτική βαθμίδα, κάθε κατάρτιση ή επιμορφωτική και δια βίου μάθηση είναι αξιολογήσιμα, αναγνωρίζεται αβίαστα ότι η αξιολόγηση ή η αποτίμηση ή πιο παραδοσιακά και ίσως ακριβέστερα «ο βαθμός» συνιστούν ένα κρίσιμο «δείκτη» του οικονομικό-κοινωνικού πλαισίου των σύγχρονων πολιτειών[5]. Από την οικογενειακή εστία στο σχολείο, από το σχολείο στο Πανεπιστήμιο και μετά στην αγορά εργασίας, αλλά και στην οικονομικό-επαγγελματική εξέλιξη, η αξιολόγηση αποτελεί μια κατεξοχήν διαδικασία και ένα επιδραστικό «στοιχείο» μεγάλης κοινωνικό-οικονομικής σημασίας.

Η «εργαλειοποίηση» των βαθμών και ιδίως της αξιολόγησης, όπως αυτή πιστοποιείται από την ύπαρξη – κατάκτηση γνώσεων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας[6] των μαθητών του Γυμνασίου, από «την κατανόηση εννοιών και φαινομένων, τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, τις επικοινωνιακές δεξιότητες...»[7] και, κυρίως, από τη λειτουργική τους αξιοποίηση στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας όταν εξαργυρώνονται σε ευκαιρίες ή θέσεις απασχόλησης, αποτελεί στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες μια πραγματικότητα.

επειδή ακριβώς δεν υπάρχει κάποια κλίμακα αναφοράς, εναπόκειται απολύτως στην κρίση, στην επιείκεια και στην «κατανόηση» των εκπαιδευτικών.

4. Για την παιδαγωγική χρήση, αλλά και κατάχρηση…, της βαθμολογίας και της αξιολόγησης στο νεοελληνικό σχολείο, βλ. Παπακωνσταντίνου, 2017.

5. Μια περιεκτική, αναλυτική και «τρέχουσα» θεώρηση, με ειδικότερες και επώνυμες προσεγγίσεις, της αξίας των βαθμών στη Γενική Εκπαίδευση της Γαλλίας παρέχεται σε ειδικό dossier του μηνιαίου περιοδικού Le Monde de l'Education, 2006.

6. Βλ. π.χ. το άρθρο 1, παράγρ. 3 του Π.Δ. 409/1994 για την «*Αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου*».

7. Βλ. το άρθρο 3, παράγρ. 1Αα του Π.Δ. 126/2016 «*Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου*».

Οι βαθμοί, λοιπόν, είναι ένα «εργαλείο», αφού διαμορφώνουν αποδεδειγμένα –γι' αυτό και η βαθμοθηρία!– την αυτοεικόνα, την ετεροεικόνα και την ανταλλαξιμότητά τους στην αγορά εργασίας. Στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτυπώνεται το πραγματικό περιεχόμενο που φέρει, κατέχει και διαθέτει ο τιτλούχος, αλλά ενδιαφέρει μόνο το κέλυφος, ο βαθμός, το σύμβολο δηλαδή, ο τίτλος, το προϊόν. Αυτό συμβαίνει γιατί το εκπαιδευτικό αγαθό έχει σταδιακά μετασχηματιστεί σε εφόδιο, προσόν, τίτλο και η ουσιαστική σχολική επίδοση/επένδυση έχει μεταλλαχθεί σε αποτίμηση χαρακτηριστικών και ατομικών δεξιοτήτων.

Σε τελευταία ανάλυση, το σύμβολο, δηλαδή ο τίτλος ή ο βαθμός και το πτυχίο, ως επικάλυψη, περίβλημα ή «χαρτί», συνιστά ουσιαστικά τεκμήριο γνώσεων και όποιων δεξιοτήτων, που αποδίδονται στον τιτλούχο και τυγχάνουν αξιοποίησης στο κοινωνικό πεδίο. Έτσι οι βαθμοί και οι τίτλοι απώλεσαν την ουσία τους και αφυδατωμένοι αναδείχθηκαν σε αποφασιστικής σημασίας κριτήρια επιλογής, προώθησης, αναγνώρισης και επιτυχίας.

Η προαναφερθείσα μετάλλαξη των κοινωνικών λειτουργιών του πλέγματος βαθμοί, εξετάσεις, τίτλος σπουδών είναι μια διαδικασία εκφυλιστική, μακροχρόνια και αναπόδραστη, που επισυμβαίνει διευρυνόμενη, γενικευόμενη και επιβεβαιωμένη από τη δεκαετία του 1980 και εξής και σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης[8] προσλαμβάνει τις σημερινές της διαστάσεις και στις τρεις (3) εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στη νέα αυτή περίοδο της εξέλιξης των κοινωνιών διαμορφώνεται μια νέα πραγματικότητα στο εκπαιδευτικό τοπίο, που χαρακτηρίζεται από τρεις (3) οργανικές διεργασίες[9]:

α. Αποθεσμοποίηση (désinstitutionalisation)

Η λεξιλογική ανάλυση του όρου αυτού δηλώνει την «άρνηση» ή τη διαδικασία «διάλυσης αυτού που εκφράζει το β΄ συνθετικό»[10], δηλαδή ενός θεσμού, που, στα πλαίσια της συγκεκριμένης ανάλυσης, η διαδικασία αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, ως «θεμελιώδες στοιχείο της πολιτειακής οργάνωσης… με θεμελιώδη ρόλο στις λειτουργίες και τις δραστηριότητες του κοινωνικού συνόλου και χαρακτηρίζει τη δομή μιας κοινωνίας»[11].

Η έννοια αυτή αποτυπώνει τη σημερινή κατάσταση στο νεοελληνικό σχολείο με τους ακόλουθους «δείκτες»:

- «υποχώρηση» του σχολείου από το παιδαγωγικό του έργο,
- «αποδυνάμωση» των κοινωνικοποιητικών του λειτουργιών
- «ελάφρυνση» της διδακτικής ύλης
- παρελκυστική τακτική αναφορικά με την εφαρμογή αξιολόγησης πτυχών του εκπαιδευτικού έργου
- ο Σχολικός Σύμβουλος αποκαθηλώθηκε και υπάρχει πλέον ως διακοσμητικό στοιχείο, σ' ένα είδος τιμητικής αποστρατείας
- η διοίκηση των Σχολικών Μονάδων υπό «πελατειακή» αντίληψη και διαχειριστική (managerial) λογική
- τα πρώην Π.Ε.Κ. μετονομάσθηκαν «μεταρρυθμισμένα» και υπάρχουν ως δομές χωρίς νόημα και έργο

---

8. Για την «παγκοσμιοποίηση» (mondialisation ή για τους αγγλοσάξωνες globalization) υπάρχει διεθνώς μια άφθονη και αδιαλείπτως εμπλουτιζόμενη βιβλιογραφία, που εξετάζει το θέμα αυτό από ποικίλες οπτικές γωνίες, θεωρητικές παραδοχές, ιστορικές παραμέτρους, επιστημονικές απόψεις και κριτικές αναλύσεις. Ο όρος «παγκοσμιοποίηση» «σηματοδοτεί μια νέα φάση πλανητικής ολοκλήρωσης οικονομικών, χρηματιστηριακών {χάρη στην ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας}, οικολογικών και πολιτισμικών φαινομένων» (Brunel, 2007). Άλλωστε, ο ιστορικός F. Braudel παρατήρησε ότι οι διαδοχικές διαδικασίες που γνώρισε η ανθρωπότητα ξετυλίχθηκαν σε τέσσερεις δυναμικά διαπλεκόμενες φάσεις/περιόδους: οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και τέλος πολιτική (Braudel, 2005). Για μια συνθετική θεώρηση του θέματος, εξειδικευμένου στο πεδίο της εκπαίδευσης βλ. το σχετικό λήμμα (Van Zanten, 2008).

9. Για τις έννοιες αυτές βλ. Chr. Laval (2003, 2004), L΄ école n΄ est pas une entreprise. Le néo-liberalisme à l΄ assaut de l΄ enseignement public, Paris, Editions La Découverte, pp. 14-15.

10. Βλ. Γ. Μπαμπινιώτης (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

11. Στο ίδιο.

- η εσωτερική υπονόμευση του δημόσιου σχολείου και η ανταγωνιστική ανάπτυξη της ιδιωτικής εκπαίδευσης, των φροντιστηρίων και των ιδιαιτέρων μαθημάτων
- η υποταγή σε δήθεν, νομιμοποιητικού και ακτιβίστικου χαρακτήρα, καινοτομίες και ποικίλους «εκσυγχρονισμούς».

β. Απαξίωση (dévalorisation)

Στην έννοια αυτή μπορούν να εγγραφούν «πραγματικότητες», καταστάσεις, διαδικασίες και πρακτικές, που περιγράφουν ό,τι ρεαλιστικά χαρακτηρίζει τη σημερινή λειτουργία του νεοελληνικού σχολείου:

- δραματικές ελλείψεις διδακτικού προσωπικού, που οφείλονται είτε, καταφανώς, σε ανεπάρκεια διορισμών, είτε σε πλήρη ανορθολογισμό στη διαχείριση του υπάρχοντος δυναμικού και που καλύπτονται από «ευκαιριακές» αναθέσεις μειωμένης, συνεπώς, ευθύνης·
- μισθοδοσία καθηλωμένη για τους μονίμους και παντελώς ανεπαρκής για τους αναπληρωτές, οι οποίοι καλούνται να εργαστούν σε συνθήκες «επιστράτευσης»·
- το 30%, περίπου, των υπηρετούντων εκπαιδευτικών είναι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι, ενώ καλούνται να αναλάβουν «υπηρεσία» σε «δύσκολες» ή απομακρυσμένες σχολικές μονάδες και τμήματα·
- η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση είναι ελλιπής, αν όχι ανύπαρκτη, «εμπειροτεχνική» και «παραδοσιακή», η επιμόρφωση αγνοείται ή αποτελεί προσωπική υπόθεση ή αγωνία, η εισαγωγική επιμόρφωση αναζητείται, ενώ η συνεχής είναι «ξεχασμένη»·
- «ευκαιριακά» εκπαιδευτικά προγράμματα χωρίς πόρους, ψυχοπαιδαγωγική στήριξη, καθοδήγηση και συνέχεια, αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους, ανατροφοδότηση και, ενδεχόμενα, κάποια διόρθωση. Το μήνυμα που προκύπτει για την κατάσταση αυτή είναι ότι κυριαρχεί η προχειρότητα και ο ακτιβισμός, που τους διαδέχεται η απογοήτευση από την εμπλοκή και, εντέλει, η απόσυρση του ενδιαφέροντος, η αδιαφορία, η ματαίωση, η εγκατάλειψη της όποιας πρωτοβουλίας ή καινοτομίας.

γ. Αποδιάρθρωση (désintégration)

Με τον όρο αυτό περιγράφεται η γενικότερη «υποχώρηση» και αποδυνάμωση των δομικών στοιχείων, που συγκροτούν το σχολικό σύστημα, αλλά και των ειδοποιών εκείνων χαρακτηριστικών και λειτουργιών που αυτό καλείται να διασφαλίσει.

Για λόγους τεκμηρίωσης, ως ενδείξεις αποδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, μπορεί να καταγραφούν:

- η συνεχώς επιτεινόμενη ανάγκη των γονέων για προσφυγή σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα προκειμένου να υποστηριχθεί και να συμπληρωθεί η παρεχόμενη από το σχολείο γνώση. Η ιδιωτική εκπαίδευση στοιχίζει ακριβά, αντλεί την «πελατεία» της από οικονομικά επιλεγμένους και προετοιμάζει κατάλληλα, ικανοποιώντας όχι μόνο τη μοναδικότητα του «καταναλωτή» μαθητή, αλλά και την πρόσβασή του σε προνομιούχες σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας ή του εξωτερικού. Έτσι καλλιεργείται η γενικότερη αντίληψη στην οποία ο νεοφιλελευθερισμός ομνύει προβάλλοντας το σύγχρονο νεοατομικισμό που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες του γενικευμένου ανταγωνισμού·
- η συνέχιση της εξάρτησης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης με την εμβάθυνση της απο(συγ)κέντρωσης, καθώς οι αρμοδιότητές τους έχουν εισηγητικό, διεκπεραιωτικό, δηλαδή γραφειοκρατικό, και ελάχιστα αποφασιστικό χαρακτήρα·
- η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πεδίου που αρδεύεται από τα «απόνερα» της κακώς νοούμενης αντιαυταρχικής παιδαγωγικής και εκδηλώνεται με την αναγνώριση του παιδιού ως βασιλιά (enfant – roi), την αποφυγή διορθώσεων στο μαθησιακό έργο που εκτελεί, τη μαθησιακή χαλάρωση και την «ήσσονα» προσπάθεια, που συνοδεύεται από μια προκλητική ανοχή στην κακώς νοούμενη και συχνά απαιτούμενη «κατανόηση», η οποία επενδυμένη με ισχυρή δόση ψυχολογίας, ακυρώνει οποιαδήποτε θεσμική ρύθμιση ή κανόνα μάθησης, γραφής, γραμματικής, συμπεριφοράς, αγωγής κ.ά.·

- το αφήγημα, καταλυτικής επίδρασης και αυξημένης νομιμοποιητικής ισχύος στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ότι η αξιολόγηση είναι περίπου «περιττή» σε όλα τα ειδικότερα πεδία εφαρμογής της, αφού, τελικά, ως μόνος κριτής προβάλλεται η ίδια η κοινωνία, η οποία στο όνομα του λαού διασφαλίζει αυτομάτως τις σχετικές διαδικασίες από την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι την αξιολόγηση των μαθητών. Έτσι, το κάθε «δρον» υποκείμενο, η όποια διαδικασία, ο όποιος μηχανισμός και θεσμός, οι όποιες συνθήκες και καταστάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται αυτοπροσδιοριζόμενες ως παραδεκτές και επαινετέες, καθώς τελούν υπό τη διαβρωτική επίδραση, τον έλεγχο και την επιδοκιμασία του ηθικού πλεονεκτήματος της πολιτικής και θεσμικής εξουσίας.

Η παρατεθείσα, βεβαίως, θεωρητική αυτή πλαισίωση επηρεάζεται αναπόφευκτα και από την ευρωπαϊκή πραγματικότητα, η οποία, όσο και αν αρμενίζει στο πέλαγος της παγκοσμιοποίησης, δεν παύει να λειτουργεί ακολουθώντας την ιδιαίτερη δική της δυναμική και τους δικούς της προσανατολισμούς.

Η εξέλιξη της ευρωπαϊκής περιπέτειας κατέγραψε και για την Ελλάδα το ενδιαφέρον της για την εκπαίδευση και την κατάρτιση μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ (1992). Και αυτό έγινε με διάφορα προγράμματα δράσεων, καινοτομίας, ανταλλαγών εμπειρίας, επιμόρφωσης αλλά και με την οικονομική συμμετοχή και ενίσχυση, προκειμένου να υποστηριχθεί η όποια βελτίωση, ο εκσυγχρονισμός και η σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η πολύπλευρη αυτή προσπάθεια υπηρετούσε την πολιτική προτεραιότητα της μέχρι σήμερα επιδιωκόμενης ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Μεταξύ των διαφόρων προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν έκτοτε περιλαμβάνονται και τα προγράμματα αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας εκείνων των μαθητών, που προέρχονται από ευάλωτες οικονομικό-κοινωνικά και πολιτισμικά κοινωνικές κατηγορίες.

Τα διαπολιτισμικά προγράμματα, που από το 1997 χρηματοδοτήθηκαν κατά βάση από ευρωπαϊκά κονδύλια και λειτουργούν με στόχο την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο και συνεπώς στην κοινωνία, εξακολουθούν να υλοποιούνται, παρά τις αναστολές και τις ποικίλες «αντιστάσεις» που γνώρισαν, ενώ τα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης που «μεταφυτεύθηκαν» από το εξωτερικό και ευκαιριακά λειτούργησαν, έχουν σταδιακά ατονήσει, υποβαθμιστεί και ξεχαστεί. Και γι' αυτό δεν ευθύνεται μόνο η οικονομική κρίση στη δίνη της οποίας βρέθηκε η χώρα…

Ειδικά, τα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης[12] αποτέλεσαν τα ύστατα θεσμικά μέτρα για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την καταπολέμηση των ποικίλων μορφών σχολικής αποτυχίας των μαθητών, αποτυχία που ανάγεται κατεξοχήν σε οικονομικό-κοινωνικούς παράγοντες.

Έτσι η αντισταθμιστική εκπαίδευση συγκροτήθηκε, εν είδει «υποστυλώματος» στον κύριο κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος, από την Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου μέχρι στην Γ΄ Γυμνασίου ως ενισχυτική διδασκαλία και συνεχίστηκε στο Λύκειο ως πρόσθετη διδακτική στήριξη.

Επρόκειτο για τα τελευταία θεσμικά υποσυστήματα που η εκπαιδευτική πολιτική συντόνιζε προκειμένου να διαχειριστεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες στην Γενική Εκπαίδευση.

Όμως, από τις παραμονές του 2000 το ευρωπαϊκό ενδιαφέρον επικεντρώνεται, καθώς εντείνεται ο διεθνής ανταγωνισμός στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση εστιάζοντας στη σύγκλιση γενικότερα των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη «Στρατηγική της Λισσαβόνας», που υπαγόρευε την ανάγκη προσήλωσης στον στόχο της «οικονομίας της γνώσης». Έτσι, επικαιροποιείται η στοχοθεσία της Ε.Ε. και εκσυγχρονίζεται η παιδαγωγική –αλλά και ιδεολογική- ορολογία με το νέο και λειτουργικό λεξιλόγιο που διακηρύττει ότι η εκπαίδευση δεν είναι «αγαθό», αλλά «προϊόν».

---

12. Στην ίδια λογική εγγράφονται και οι Σχολικές Μονάδες που εντάχθηκαν στο δίκτυο των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) προκειμένου να αντιμετωπιστούν θεσμικά οι τοπικές και κοινωνικό-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Η θεώρηση αυτή συνιστά μια παραδοχή της παγκοσμιοποιημένης ευρωπαϊκής πολιτικής στην εκπαίδευση, που, στο όνομα του διεθνούς ανταγωνισμού η εκπαίδευση αποτελεί όχι μόνο ιδιωτική υπόθεση χωρίς σύνορα, αλλά και διαδικασία που έχει απολέσει όση δύναμη είχε για τη σφυρηλάτηση της κοινωνικής συνοχής. Και ενώ η συνεκτική συμβολή της εκπαίδευσης δεν έχει «ανοιχτά» αμφισβητηθεί, η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών συνεχής, καθημερινή, θεσμικά προβλεπόμενη, όσο γίνεται αμερόληπτη, φαίνεται ότι απαξιώνεται, υποβαθμίζεται και περιθωριοποιείται, και την ίδια στιγμή ευνοείται, προβάλλεται ή καλλιεργείται η αντίληψη ότι «όλοι έχουν δικαίωμα» στην επιτυχία, στην προαγωγή, στην εκπαιδευτική πορεία και διαδικασία. Έτσι, καταλύοντας οποιοδήποτε φραγμό ή αξιολογικό κριτήριο, πρυτανεύει η λογική και η «λαϊκή» αντίληψη του δικαιώματος, που ο καθένας έχει και δικαιούται να κάνει χρήση και να προχωρεί στη σχολική κλίμακα χωρίς κριτήρια, έλεγχο και λογαριασμό.

Η διαμόρφωση ενός τέτοιου κλίματος «δικαιωματισμού» δεν αναστέλλει μόνο τις όποιες αξιολογικές διαδικασίες στην αποτύπωση των επιδόσεων αλλά αφήνεται ανοικτό το πεδίο για την ασύγγνωστη χρήση της αξιολόγησης των επιδόσεων, αν δεν ενθαρρύνεται κιόλας με τη διοικητική «κατακεραύνωση» της κάθε μορφής αξιολόγησης. Γιατί, ακριβώς, η αξιολόγηση εμπεριέχει και την ύπαρξη κριτηρίων και κυρίως την παραδοχή της οποιασδήποτε σύγκρισης. Και η αξιολόγηση είναι κριτήρια και σύγκριση.

Έτσι, η κριτική θεώρηση που προηγήθηκε αποτελεί το πλαίσιο για την ανάλυση του Π.Δ.126/2016 «Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου» (ΦΕΚ 211/11.11.2016) που ακολουθεί.

3. **Ο τύπος και η ουσία του μηχανισμού της αξιολόγησης των μαθητών**

Η συγκεκριμένη ανάλυση απαιτεί ορισμένες, πραγματολογικού χαρακτήρα, διευκρινίσεις:

- η αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου εξακολουθεί να διέπεται κατά βάση από τις διατάξεις των Προεδρικών Διαταγμάτων 8/1995 (Φ.Ε.Κ. 3/10.01.1995) και 121/1995 (Φ.Ε.Κ.75/18.04.1995) διαγράφοντας μια αδιάκοπη μέχρι σήμερα πορεία εφαρμογής. Η χρονική αυτή διάρκεια είναι ενδεικτική της λειτουργικότητάς τους, ασχέτως του τρόπου εφαρμογής τους
- η νεότευκτη επεξεργασία του Π.Δ.126/2016 (Φ.Ε.Κ. 211/11.11.2016) «υποβαθμίζει» την αξιολόγηση των μαθητών καθώς, σύμφωνα με τον τίτλο του, την εγγράφει και την παραθέτει σε μια σειρά λειτουργικών ρυθμίσεων της εν γένει εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. διάρκεια σχολικού και διδακτικού έτους, υποχρεώσεις επιτηρητών και μαθητών που εξετάζονται, βαθμολόγηση, φύλαξη και αναβαθμολόγηση γραπτών δοκιμίων, κ.ά.). Συγκριτικά με το προηγούμενο αντίστοιχο Π.Δ.409/1994 διαπιστώνεται ότι διατηρούνται: α) ο ανακεφαλαιωτικός χαρακτήρας των εξετάσεων, β) «η εξεταστέα ύλη δεν μπορεί να είναι λιγότερη από το μισό της διδακτέας», γ) η ενημέρωση των γονέων και των κηδεμόνων με ευθύνη του Διευθυντή ορίζοντας πρόγραμμα συναντήσεων και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, ενώ καταργούνται[13]: α) «οι παιδαγωγικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών με θέματα αξιολόγησης των μαθητών», που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης και «η ανταλλαγή απόψεων και η αλληλοενημέρωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα αξιολόγησης, καθώς, και η λήψη μέτρων για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας[14], β) η δυνατότητα συμμετοχής των Σχολικών Συμβούλων στις παραπάνω παιδαγωγικές συναντήσεις[15], και γ) «η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού έργου σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο...»[16].

Η εξειδίκευση των μηχανισμών αξιολόγησης των μαθητών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα δεν υπηρετεί μόνο τη λειτουργικότητά τους, αλλά επιτρέπει μια πιο εστιασμένη ανάλυση που αναδεικνύει την «παράλυση» των εκπαιδευτικών δεσμεύσεων. Η ανάλυση αυτή αρθρώνεται στα τρία ακόλουθα υποκεφάλαια.

---

13. Βλ. το άρθρο 18, παρ. 1 του Π.Δ. 126/2016.
14. Βλ. συγκριτικά το άρθρο 5, παρ. 1 του Π.Δ. 409/1994.
15. Βλ. στο ίδιο, παρ. 3.
16. Βλ. στο ίδιο, άρθρο 2, παρ. 6.

α. Η γραμματική της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων

Με τον όρο «γραμματική» δηλώνεται ένα σύνολο κανόνων, τύπων, δομών και λειτουργιών, που συνιστούν συστατικά στοιχεία του θέματος μελέτης.

Όσο και αν η λειτουργικότητα ενός θεσμικού πλαισίου, όπως αυτό του Π.Δ.126/2016, αποτελεί ένα απαραίτητο και εκτιμητέο στοιχείο για την εφαρμογή του, όπως και ο διακανονισμός εκκρεμοτήτων και «ασαφειών», που παρεμποδίζουν το καθημερινό διοικητικό-διεκπεραιωτικό εκπαιδευτικό έργο[17], δεν μπορεί να αγνοηθεί η ολοφάνερη και προκλητική αδυναμία της παιδαγωγικής τεκμηρίωσης. Ακριβώς γιατί η αδυναμία αυτή υπονομεύει καθοριστικά το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του, δηλ. την εγκύκλια μόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού της χώρας.

Σύμφωνα με το ισχύον Π.Δ. 126/2016 «η διαδικασία αξιολόγησης ορίζεται»[18], χωρίς να ορίζεται, δηλ. να περιγράφεται:

- τί ακριβώς είναι
- για ποιό σκοπό προβλέπεται η σχετική διαδικασία
- ποιοί είναι οι επιδιωκόμενοι στόχοι και σε ποιό βαθμό (πώς) επιτυγχάνονται
- η παρακολούθηση από παιδαγωγική άποψη της πορείας μάθησης και του αποτελέσματος της διδακτικής πράξης
- η αξιοποίηση (του γεγονότος) της αξιολόγησης των μαθητών για τους γονείς (ενημέρωση), τους εκπαιδευτικούς (ανατροφοδότηση του εκτελεσθέντος έργου) και για τους μαθητές (ενημέρωση – επίγνωση)
- η ποσοτική (κατάκτηση γνώσεων) και ποιοτική (αξιοποίηση δυνατοτήτων και δεξιοτήτων) που διαπιστώθηκε από την διδακτική – μαθησιακή διαδικασία.

Η παράλειψη αναφοράς των παραπάνω παιδαγωγικών παραμέτρων[19] δεν αφήνει μόνο παιδαγωγικά μετέωρη και εντέλει ανούσια ουσιαστικά τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, αλλά κυρίως δεν παρέχει το συγκρίσιμο μέτρο προς το οποίο θα προκύψει ο βαθμός. Όσο και αν αυτό διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να «συνεκτιμήσουν» και να «σχηματίσουν εικόνα»[20] μέσα από μια ευρεία παράθεση αξιολογικού χαρακτήρα πρακτικών, είναι προφανές ότι συγκεκριμένα κριτήρια δεν υπάρχουν.

Η ολοφάνερη, όμως, απαξίωση της Παιδαγωγικής[21], πλέον, προκύπτει και από την παράλειψη οποιασδήποτε αναφοράς σε «παιδαγωγικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών για θέματα αξιολόγησης των μαθητών»[22], που «αποτελούν αντικείμενα συχνών και συστηματικών συζητήσεων του συλλόγου διδασκόντων. Σκοπός των συζητήσεων αυτών είναι η ανταλλαγή απόψεων και η αλληλοενημέρωση των εκπαιδευτικών για ζητήματα αξιολόγησης, καθώς και η λήψη μέτρων για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας»[23].

Η συγκεκριμένη παράλειψη αναγνωρίζει και καθιστά τους εκπαιδευτικούς ουδέτερους «παρατηρητές» σημαντικών και δυσεπίλυτων εκπαιδευτικών προβλημάτων, που, ενώ αυτά υπάρχουν και αυτοί καθημερινά δεν μπορεί παρά να διαπιστώνουν, όχι μόνο δεν τα αντιμετωπίζουν συλλογικά, αλλά και δεν συντονίζονται για τη διαχείρισή τους όντας ουσιαστικά αμέτοχοι, εξουδετερωμένοι και εντέλει ανεύθυνοι. Ως ανήμποροι και μοιραίοι. Συνεπώς, αγνοείται και το εκ-

---

17. Βλ. π.χ. τα άρθρα 11, 13, 14 και 15 του Π.Δ. 126/2016.

18. Βλ. στο ίδιο, άρθρο 3.

19. Προκειμένου να γίνει πιο εύληπτη η παρατήρηση αυτή πρβλ. το άρθρο 1 του Π.Δ. 409/1994.

20. Βλ. τις λεξιλογικές αυτές αποδόσεις στο άρθρο 3, παρ. 1Α του Π.Δ. 216/2016.

21. Η ανακοίνωση διεξαγωγής, η διοργάνωση και η πραγματοποίηση του Συνεδρίου αυτού γίνεται προς τιμή του κ. Μιχάλη Κασσωτάκη, ομότιμου καθηγητή του Ε.Κ.Π.Α. (Τμήμα Φ.Π.Ψ.).

Τιμώντας το έργο και τη συμβολή του και στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ως καίριου κλάδου των Επιστημών της Αγωγής/Εκπαίδευσης, ας μου επιτραπεί να σημειώσω ότι ο τιμώμενος ήταν ο «ιθύνων νους» στην επεξεργασία των αρχών και των παραμέτρων των Π.Δ. 409/’94 και 8/’95. Ειδικότερα, η πολύτιμη συμβολή του εντοπίζεται στην παράθεση και τεκμηρίωση των παιδαγωγικών διαστάσεων της αξιολόγησης των μαθητών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, το σύλλογο των διδασκόντων της σχολικής μονάδας και το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά.

22. Βλ. το άρθρο 5, παρ. 3 του Π.Δ. 409/1994.

23. Βλ. στο ίδιο, παρ. 1.

παιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αφού ο σχολικός θεσμός, χωρίς αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του, μπορεί έτσι απλά να λειτουργεί αδυνατώντας να αναλάβει τις κοινωνικές ευθύνες που του αναλογούν.

β. Η ανυπαρξία ελέγχου των εκπαιδευτικών

Το θέμα της επεξεργασίας ενός συστήματος αξιολόγησης του έργου, που επιτελείται από εκπαιδευτικούς αλλά και στις σχολικές μονάδες σε τοπικό (διευθύνσεις), περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, αποτελεί όχι μόνο μια διαχρονική εκκρεμότητα, αλλά και μια εθνική ιδιαιτερότητα διαρκείας δεκαετιών[24]. Η όποια αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος έχει εναποτεθεί σε διεθνείς οργανισμούς ή σε προσωπικές διαπιστώσεις / αποτιμήσεις αυτόκλητων έμπειρων παρατηρητών ή ερευνητών.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συνεπώς του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, που «σερνόταν» μεταπολιτευτικά ως παραδοσιακή «απειλή» ή «πίεση» στους εκπαιδευτικούς, υπέστη με την πάροδο του χρόνου και την κοινωνικό-πολιτική «τριβή», μια σειρά από αλλαγές στο «καμίνι» της πολιτικό-συνδικαλιστικής διαπάλης[25].

Έτσι, μέχρι την ψήφιση του Ν.3848/2010, οι θεσμικές προτάσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εστίαζαν στον ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα δίνοντας περιθώρια βελτίωσης και ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού έργου και διασώζοντας τον ιεραρχικό και εντέλει κρατικό έλεγχο[26].

Με την ψήφιση του Ν.3848/2010 επιχειρείται, στα πλαίσια μιας πολιτικής που εκχωρεί τη δυνατότητα διοικητικής αυτονομίας και «διαμόρφωσης προφίλ» στη σχολική μονάδα, η προώθηση της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων σε μια λογική «απολογισμικότητας» αλλά και εναρμόνισης με διεθνή πρότυπα υπερεθνικών οργανισμών. Η θεσμοθέτηση νέων μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συντελείται με την ψήφιση του Ν.4142/2013 και του Π.Δ.152/2013, που συνοδεύονται από σχετικές εγκυκλίους διευκρινίζοντας πτυχές εφαρμογής τους. Με συγκροτημένο το πλαίσιο αλλά και την εποπτεύουσα διοικητική αρχή (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ως ετεροαξιολόγηση, και η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ως λειτουργική αποτύπωση του έργου που επιτελείται από τον σύλλογο διδασκόντων, τελικά δεν εφαρμόζονται, παρά μόνο σε κάποιες «πρόθυμες» σχολικές μονάδες στη διάρκεια του 2014. Οι εκλογές του Ιανουαρίου 2015 αλλάζουν το πολιτικό σκηνικό, ο σχηματισμός της συγκυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ έχει άλλους προσανατολισμούς και το Υπουργείο Παιδείας αποφασίζει την αναστολή εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου.

Παρόλο που η αναστολή συνοδευόταν (Απρίλιος 2015) από τη δέσμευση επεξεργασίας ενός νέου «συστήματος αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, με δημοκρατικό και συλλογικό τρόπο .... για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης», εντούτοις η αναστολή είναι διαρκείας.

Η αναστολή αποτελεί ένα καλό πρόσχημα για την παραπομπή του θέματος στις ελληνικές καλένδες. Συγκεκριμένα:

- Στο Μνημόνιο Συνεννόησης που συνήφθη τον Αύγουστο του 2015 στο πλαίσιο του τρίτου προγράμματος οικονομικής προσαρμογής (ενότητα 4.1, όπως επικαιροποιήθηκε τον Ιούνιο του 2016) η εκπαίδευση αποτελεί μέρος της μελλοντικής εθνικής αναπτυξιακής στρατηγικής. Στο κείμενο αναφέρεται ότι ο ΟΟΣΑ θα κληθεί να προβεί σε επανεξέταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι το τρίτο τρίμηνο του 2016. Η επανεξέταση πρέπει να καλύψει όλα τα «επίπεδα εκπαίδευσης» .... και μεταξύ άλλων, «την αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών ...».

  Πρόκειται για δέσμευση εθνικού χαρακτήρα, σύμφωνα με «συστάσεις πολιτικής.... που ακο-

24. Η παρ. 6 του άρθρου 2 του Π.Δ. 409/1994, απ' ό,τι είναι μέχρι σήμερα γνωστό δεν ενεργοποιήθηκε.

25. Για το ιστορικό αυτών των εξελίξεων βλ. Π. Παπακωνσταντίνου, Τ. Κολυμπάρη (2017), *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίχτυα της τεχνογραφειοκρατικής πολιτικής*, Νέα Παιδεία, τεύχ. 163, σσ. 23-48.

26. Βλ. στο ίδιο, σ. 18.

λουθούνται στις χώρες της Ε.Ε. και του ΟΟΣΑ... που θα αποτελέσουν βάσεις για την υλοποίηση των απαραίτητων νομοθετικών και ρυθμιστικών αλλαγών...»[27].

- Μετά από την έκφραση δυσαρέσκειας των θεσμών σχετικά με την καθυστέρηση εφαρμογής του μνημονίου για την Παιδεία «που ψηφίστηκε στη Βουλή πριν δύο χρόνια και υπογράφηκαν συμπληρωματικές δεσμεύσεις πέρσι»[28] τον Μάιο του 2017 η Ελλάδα εξέδωσε τριετές σχέδιο για την εκπαίδευση, όπως προβλέπεται στο δεύτερο Συμπληρωματικό Μνημόνιο Συνεννόησης για την Ελλάδα που συνήφθη από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, την ΕΚΤ και το ΔΝΤ. Το σχέδιο αυτό «χρησιμεύει ως χάρτης πορείας για μεταρρυθμίσεις σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και παρέχει ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης για την περίοδο 2016-2019». Ως ζήτημα προτεραιότητας τέθηκε «η ανάπτυξη ενός προγράμματος για την αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών δομών»[29].
- Οι αντιστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, με προεξάρχοντες τους συνδικαλιστές, τα στελέχη και το πολιτικό «δυναμικό», αφήνουν να παρέλθει ένα ακόμη εξάμηνο προκειμένου να αποφασιστεί η «αμετάκλητη» κατάργηση[30] του Π.Δ.152/2013 με τον υπουργό να θεωρεί ότι αυτό ήταν «άλλοθι για απολύσεις... και υπονομευτικό της δημοκρατίας»[31]. Η κατάργηση αυτή κυρώνεται με την ψήφιση του Ν.4547 του 2018[32].
- Στον προαναφερόμενο νόμο περιλαμβάνονται διατάξεις που αφορούν στον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων[33]. Μετά από ένα εξάμηνο δημοσιεύεται η απόφαση με αριθμό 1816/ΓΔ4 (ΦΕΚ 16/11.01.2019) του Υπουργού Παιδείας με τους θεματικούς άξονες αναφοράς για το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων. Κοινοποιώντας την προαναφερόμενη Υ.Α. στις εκπαιδευτικές δομές και στα σχολεία το Υ.Π.Ε.Θ. ενημερώνει «ότι η εφαρμογή των διατάξεων αυτής [της Υ.Α.] ισχύει από την έναρξη του σχολικού έτους 2019-20»[34].

Η προηγηθείσα αναλυτική παράθεση του ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους υπηρετεί μια διπλή στόχευση:

α. να καταδείξει τι σημαίνει πολιτική διαχείριση μιας μακρόχρονης εκπαιδευτικής εκκρεμότητας που υποβαστάζεται από την υπουργική παραδοχή «Οι μάχιμοι» εκπαιδευτικοί δεν θα αξιολογηθούν, θα αξιολογούν»[35]

β. να αναδείξει όχι μόνο πως «ροκανίζεται» ο χρόνος για να μην εφαρμοστεί μια κοινωνικοπολιτική δέσμευση που έχει υπογραφεί και ληφθεί, αλλά, κυρίως, η ανειλημμένη δέσμευση να διολισθήσει σε κατευθύνσεις που με τις κατάλληλες «λειάνσεις» θα γίνουν ευκολότερα αποδεκτές. Έτσι, η ετεροαξιολόγηση[36] εγγράφεται σε μια λογική οργάνωσης δομών και επιλογής στελεχών εκπαίδευσης μέσα από τη λειτουργία συλλογικών οργάνων και τον ορισμό κριτηρίων και η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων[37] μετακενώνεται ουσιαστικά στη συλλογικότητα της σχολικής μονάδας, όπου ο προγραμματισμός θα ευημερεί και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου θα πλέει σε πελάγη βαθμολογικής πλειοδοσίας και συλλογικής απάθειας για τη σχολική

---

27. Βλ. Ε.Ε. (2016) Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2016 [για την] Ελλάδα (ανακτήθηκε στις 15.11.2016 από ec.europa.eu/education/monitor, σελ. 2).

28. Βλ. Ε.Ε. (2017) Πιέζουν οι θεσμοί (τρόϊκα) για αξιολόγηση και αύξηση ωραρίου των εκπαιδευτικών (ανακτήθηκε στις 21.12.2017 από https//www.esos.gr).

29. Βλ. Κομισιόν: Το συμπληρωματικό μνημόνιο για την Παιδεία που υπογράφηκε με τους θεσμούς (τρόϊκα) (ανακτήθηκε στις 21.12.2017 από https//www.esos.gr).

30. Βλ. Υπουργός: Το Π.Δ. 152/2013 ήταν ένα άλλοθι για απολύσεις (ανακτήθηκε στις 04.06.2018 από https//www.esos.gr).

31. Βλ. στο ίδιο.

32. Βλ. το άρθρο 110, παρ. 1, εδάφιο κα του Ν. 4547 (ΦΕΚ 102/12.06.2018).

33. Βλ. τα άρθρα 47-49 του Ν. 4547/2018.

34. Βλ. την εγκύκλιο με αρ. πρωτ. Φ1/7924/ΓΔ4 της 18.01.2019.

35. Βλ. τη βιντεοσκοπημένη δήλωση του υπουργού Παιδείας που αναρτήθηκε στις 14.12.2016 και ανακτήθηκε στις 12.12.2017 από τον ιστότοπο www.esos.gr).

36. Βλ. παραπάνω την υποσημείωση 25.

37. Στο ίδιο.

αποτελεσματικότητα και ποιότητα. Και, πάλι, η εκπαιδευτική πραγματικότητα θα ξετυλίγεται καθημερινά χωρίς έλεγχο, στο «πεδίο» του P. Bourdieu, δηλαδή στο σχεσιοδυναμικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας με τη δυναμική του κοινωνικού περιβάλλοντος[38] και την επικράτηση της λαϊκιστικής παραδοχής ότι «οι εκπαιδευτικοί κρίνονται καθημερινώς από τους μαθητές και τους γονείς τους». Γι' αυτό και οι «υποψιασμένοι» γονείς αναζητούν εκτός δημόσιου σχολείου, όσο μπορούν, να αντισταθμίσουν το έργο του υπολειπόμενου και διεκδικούμενου πραγματικού σχολείου, ενώ η κοινωνία αναζητεί εναγωνίως τους τρόπους λογοδοσίας για το επιτελούμενο έργο και την παραπλανημένη απολογισμικότητα.

γ. Ο ευτελισμός ενός βολικού «άλλοθι»

Το νεοελληνικό υποχρεωτικό σχολείο της μεταπολίτευσης είχε από τις αρχές της δεκαετίας του '80 επεξεργαστεί και διαμορφώσει ένα κάποιο «υποστύλωμα» των υπηρεσιών του από τη στιγμή που αντιλήφθηκε και συνειδητοποίησε τις ελλείψεις στο έργο που υπόσχεται. Πρόκειται για τις ποικίλες θεσμικές δομές της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, που, παρά την πολυκύμαντη διαδρομή της στη μεταπολιτευτική δημόσια υποχρεωτική ή προαιρετική εκπαίδευση (Δημοτικό, Γυμνάσιο,Λύκειο), δεν μπόρεσε να έχει διάρκεια και συνέχεια ώστε να ανθίσει και να καρποφορήσει.

Έχοντας σταθερά ως πρόσημο τον προνοιακό (κοινωνικά και εκπαιδευτικά) χαρακτήρα της, η ενισχυτική διδασκαλία, ειδικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ξετυλίχθηκε διαδοχικά από τη σύλληψη της ιδέας[39], στις θεσμικές αποτυπώσεις της και τις οργανικές της λειτουργίες, κατέληξε αρχικά σε εικονικές και παραπλανητικές αποκρυσταλλώσεις στα Π.Δ. 462/1991 και 429/1991 για να φτάσει στη συνέχεια να αποτελεί διακοσμητικό ψιμύθιο στα Π.Δ. 8/1995 και 409/1994.

Με την εικονικότητα της ύπαρξης ενισχυτικής διδασκαλίας πορεύτηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση για περισσότερο από είκοσι χρόνια, αφού τυπικά εξακολουθούσε να υπάρχει, ενώ ουσιαστικά είχε ξεχαστεί στα γραφειοκρατικά κατάβαθα της εκπαίδευσης. Η ύπαρξή της σε θεσμικά κείμενα και η όποια σποραδική – ευκαιριακή της λειτουργία εξυπηρετούσαν, ως βολικό «άλλοθι», τη σχολική ιδεολογία ότι η σχολική αποτυχία είναι σε τελευταία ανάλυση ευθύνη των παιδιών, των οικογενειών και της κοινωνίας, αθωώνοντας εύκολα και για κάποιους πειστικά την παιδαγωγικό-διδακτική πράξη, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το εκπαιδευτικό σύστημα και την ασκούμενη πολιτική.

Την «εξαφάνιση» κάθε μορφής αντισταθμιστικής εκπαίδευσης επιδίωξε να ενεργοποιήσει η εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου να διευθετήσει λειτουργικές εκκρεμότητες στο Γυμνάσιο, αλλά και να διαχειριστεί ζητήματα που συνδέονται τόσο με την αποτύπωση των επιδόσεων των μαθητών όσο και με την καταγραφή της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Έτσι, τακτοποιεί το πεδίο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης[40], «φρεσκάρει» την ιδεολογική επικάλυψη και επιστρατεύει την ενισχυτική διδασκαλία[41] για να σηματοδοτηθεί και ο τρόπος διαχείρισης του προβλήματος της αξιολόγησης των μαθητών, ως δείκτη της ποιότητας του σχολείου.

Από τη μελέτη του προαναφερόμενου Π.Δ.216 προκύπτει ότι η αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου προσεγγίζεται με τρόπο γενικά «χαλαρό», διαπιστωτικό και σ' ένα πνεύμα αντιαυταρχικό, ενώ προβλέπεται «επαναληπτική εξέταση» σε μαθήματα «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα», δηλ. των ομάδων Α΄ και Β΄[42]. Ειδική πρόβλεψη υπάρχει για τους μαθητές που παραπέμπονται σε «πρόγραμμα υποστηρικτικής διδασκαλίας για κάθε μάθημα των ομάδων Α΄ και Β΄ στο οποίο έχει παραπεμφθεί μαθητής. Συγκεκριμένα για κάθε μάθημα προσφέρεται πρόγραμμα διάρκειας πέντε έως δέκα (5-10) διδακτικών ωρών ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών»[43].

Είναι προφανές ότι η υποστηρικτική διδασκαλία, ως επίσημη μορφή ή ξεχωριστή δομή ή ακό-

38. Για μια αναλυτική και εμπεριστατωμένη ανάλυση της έννοιας του πεδίου, σύμφωνα με τη θεωρία του P. Bourdieu, βλ. στην Επιθεώρηση «Κοινωνικές Επιστήμες», 2014.

39. Βλ. το άρθρο 4 του Ν. 1824/1988.

40. Βλ. το άρθρο 26 του Ν. 4368/2016 (ΦΕΚ 21/21.02.2016).

41. Βλ. Π.Δ. 126 (ΦΕΚ 211/11.11.2016).

42. Βλ. στο ίδιο άρθρο 12, παρ. 4β.

43. Στο ίδιο.

μη ως εναλλακτική διατύπωση αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, κινείται στο πλαίσιο αντίληψης και λειτουργίας που έχει καταγράψει παραδοσιακά η ενισχυτική διδασκαλία:

- να αποτελεί ένα «πρόσχημα» εξάντλησης των δυνατοτήτων που έχει το σχολείο για να βελτιώσει τις επιδόσεις και δεξιότητες των μαθητών και
- να νομιμοποιήσει το επιτελούμενο έργο αποσείοντας τις ευθύνες που επέχει το σχολείο για την ποιότητα των παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών του υπηρεσιών.

Ωστόσο, εύκολα συμπεραίνει κανείς ότι η διαχείριση αυτή έχει δύο επακόλουθα. Το πρώτο αφορά στον ευτελισμό της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, αφού αυτή δεν λειτουργεί αμέσως μετά τη διαπίστωση της μειωμένης επίδοσης του μαθητή κατά τη σχολική του διαδρομή (Δημοτικό και Γυμνάσιο)[44] και το δεύτερο αφορά στην «ταχυδακτυλουργική» νομιμοποίηση της σχετικής διεργασίας.

Οι παιδαγωγικές διαστάσεις της υλοποίησης του προγράμματος υποστηρικτικής διδασκαλίας δεν φαίνεται να έχουν ληφθεί υπόψη μειώνοντας αλλά και απαξιώνοντας ουσιαστικά τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς και μαθητές). Στην πραγματικότητα η απαξίωση αυτή συνοδεύει τη μαθησιακή διαδικασία, το εκπαιδευτικό έργο και εντέλει συνολικά το υποχρεωτικό σχολείο.

4. **Αντί επιλόγου**

Στην ανάλυση που προηγήθηκε επιχειρήθηκε η κριτική θεώρηση της αξιολόγησης των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση ως μηχανισμός συγκάλυψης της αναποτελεσματικότητας του σημερινού σχολείου. Συγκεκριμένα, καταληκτικά και περιεκτικά, τεκμηριώθηκε ότι το νεοελληνικό σχολείο και συνεπώς η λειτουργία του αλλά και οι μηχανισμοί που το απαρτίζουν:

- τελεί υπό την επιρροή και τον έλεγχο διεθνών αλλά και ευρωπαϊκών συγκλίσεων, προδιαγραφών και υποδείξεων,
- εγγράφει την πολιτική του στα ήδη γνωστά από το παρελθόν τεχνογραφειοκρατικά πλαίσια,
- εμμένει στην ιδεοληψία άρνησης των αξιολογικών διαδικασιών νομιμοποιώντας είτε τη «χαλαρότητα» στην αποτύπωση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου στο δημοτικό σχολείο, είτε τη διαβρωτική παραδοχή ενός άκρατου «δικαιωματισμού» όλων αδιακρίτως των μαθητών για την απόκτηση του γυμνασιακού τίτλου.

Η διάχυτη στο εκπαιδευτικό αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον αντίληψη ότι η απαίτηση για την καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων επιτάσσει την παράκαμψη, παραποίηση, άμβλυνση και ακύρωση των αξιολογικών διαδικασιών εκπαιδευτικών και μαθητών δεν σημαίνει αυτόματα ότι δεν υπάρχει στην πραγματικότητα σύγκριση, διάκριση, ανισότητα και κατάταξη. Γιατί η πραγματικότητα δεν μπορεί να εξαφανιστεί παρά μόνο σε ονειρώξεις, παραμύθια και αυταπάτες. Και μια τέτοια ιδεολογική αυταπάτη καθιστά σήμερα την αξιολόγηση των μαθητών έναν μηχανισμό συγκάλυψης της αναποτελεσματικότητας του σχολείου.

Η εκπαιδευτική πολιτική, αδυνατώντας ή αρνούμενη να διαχειριστεί παιδαγωγικά τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών, απώλεσε τη δυνατότητα ανίχνευσης και αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και επέλεξε, ακούγοντας τις σειρήνες του εκπαιδευτικού λαϊκισμού, την εύκολη, ανέξοδη και βολική διαχείριση του ζητήματος με το «κουκούλωμα» της αναποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η συγκάλυψη, μάλιστα, της αναποτελεσματικότητας του σχολείου επιτελείται σήμερα είτε με το ανεξέλεγκτο των πρακτικών αξιολόγησης, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και την αδυναμία οποιασδήποτε επιστημονικό-διοικητικής στήριξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, είτε με τον ευτελισμό της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, που με την τωρινή της εκδοχή της υποστηρικτικής διδασκαλίας λειτουργεί ως βολικό «άλλοθι» για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

---

44. Σε πολλές χώρες έχει δοκιμαστεί και επιβεβαιωθεί ότι όσο πιο νωρίς στη σχολική διαδρομή των μαθητών εφαρμοστεί ένα καλά οργανωμένο και υποστηριγμένο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας, τόσο τα αποτελέσματά του είναι καλύτερα για την εκπαιδευτική τους πορεία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Bourdieu, P. & κ.ά. (2014). Μικρόκοσμοι: Θεωρία του Πεδίου, *Κοινωνικές Επιστήμες*, 4-5, 5-155.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Παπακωνσταντίνου Π., (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2017). Ανακτήθηκε στις 19.03.2018 από http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=467 (σημειώσεις 3 και 4).

Παπακωνσταντίνου, Π., Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η αξιολόγηση τω ν εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίχτυα της τεχνογραφειοκρατικής πολιτικής, *Νέα Παιδεία,* 163, 23-48.

Ξενόγλωσση

Braudel, F. (2005). *la Dynamique du capitalisme*, Paris: Flammarion (*réédition).*

Brunel, S. (2007). Qu' est-ce que la mondialisation?, *Sciences Humaines*, Nº. (special) 180. Ανακτήθηκε στις 10.06.2013 από http://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lg=fr&idarticle=15307.

(Dossier collectif) (2006). Que valent les notes? *Le Monde de l' éducation,* Nº 344, pp. 20-40.

Laval, Chr. (2003, 2004), *L´ école n´ est pas une entreprise. Le néo-liberalisme à l´ assaut de l´ enseignement public,* Paris: Editions La Découverte.

Van Zanten, A. (Sous la direction de) (2008). *Dictionnaire de l' éducation*, Paris: PUF.

Νόμοι

Ν. 4368/2016 (ΦΕΚ 21/21.02.2016).

Ν. 4547/2018 (ΦΕΚ 102/12.06.2018).

Προεδρικά Διατάγματα

Π.Δ. 409/1994 (Φ.Ε.Κ. 226/22.12.1994).

Π.Δ. 8/1995 (Φ.Ε.Κ. 3/10.01.1995).

Π.Δ. 121/1995 (Φ.Ε.Κ. 75/18.04.1995).

Π.Δ. 152/2013 ήταν ένα άλλοθι για απολύσεις (ανακτήθηκε στις 04.06.2018 από το www.esos.gr).

Π.Δ. 126/2016 (Φ.Ε.Κ. 211/11.11.2016) «*Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου*».

Εγκύκλιοι

Εγκύκλιος με αρ. πρωτ. Φ1/7924/ΓΔ4 της 18.01.2019.

Ιστοσελίδες

Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2016 [για την] Ελλάδα (ανακτήθηκε στις 15.11.2016 από ec.europa.eu/education/monitor.).

Κομισιόν: Το συμπληρωματικό μνημόνιο για την Παιδεία που υπογράφηκε με τους θεσμούς (τρόϊκα) (ανακτήθηκε στις 21.12.2017 από https//www.esos.gr).

Πιέζουν οι θεσμοί (τρόϊκα) για αξιολόγηση και αύξηση ωραρίου των εκπαιδευτικών (ανακτήθηκε στις 21.12.2017 από https//www.esos.gr).

Η ΔΥΣΤΟΠΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΚΑΙ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΤΗΣ

Δημήτριος Ματθαίου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας της επί σαράντα περίπου χρόνια αδυναμίας εφαρμογής κάποιου συστήματος αξιολόγησης στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εστιάζεται στους τρεις βασικούς πρωταγωνιστές της πολιτικής διελκυστίνδας ως προς το ζήτημα αυτό: α) την πολιτεία και το πολιτικο-γραφειοκρατικό κατεστημένο του υπουργείου, β) τους αποδέκτες του μορφωτικού αγαθού, τους γονείς κυρίως και γ) στους εκπαιδευτικούς, τους βασικούς παρόχους εκπαίδευσης. Η αδυναμία αυτή αποδίδεται στο συγκεντρωτικό και δυσκίνητο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, στοιχείο που έχει σχέση με την οργάνωση και λειτουργία της πολιτείας. Ως προς τους γονείς, το ενδιαφέρον τους για την ποιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών τους σπάνια μετασχηματίζεται σε ουσιαστική παρέμβαση σε ζητήματα γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία της κατάστασης αυτής διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αντιδρούν στην αξιολόγηση είτε για ιδεολογικοπολιτικούς λόγους είτε γιατί δεν έχουν εμπιστοσύνη στην αξιοπιστία του κράτους είτε γιατί διεκδικούν να έχουν την ίδια μεταχείριση με άλλα ελευθερία επαγγέλματα (π.χ. γιατρούς, δικηγόρους κτλ), το έργο των οποίων δεν υπόκειται σε δημόσιο έλεγχο.

The political dystopia of educational work's assessment at school level: Thoughts for their characteristics and their transcendance

D. Mathtaiou

ABSTRACT

In this paper an attempt is made to interpret the over forty years or failure to implement an evaluation system in the Greek Education. It focuses on the three main factors of the political tug of war on this issue: a) the state and the political-bureaucratic establishment of the Greek state, b) the recipients of cultural property, especially their parents c) teachers, the principal education providers. This weakness is attributed to centralized and cumbersome nature of the education system, data related to the organization and functioning of the Greek State. As for the parents, their interest in the quality of their children's education rarely transformed into meaningful intervention in general education policy issues. Finally, a key role in creating this situation played by teachers, who react to assess either for ideological reasons or because they do not have confidence in the credibility of the State or because they claim to have the same treatment as other free professions (eg doctors, lawyers, etc.), whose work is not subject to public scrutiny.

1. Το πρόβλημα

Το ζήτημα της αξιολόγησης της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας παραμένει εγγεγραμμένο στη μεταρρυθμιστική ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα για 4 περίπου δεκαετίες τώρα, καθώς καμιά από τις επανειλημμένες προσπάθειές της να καθιερώσει ένα κοινά αποδεκτό θεσμικό πλαίσιο δεν έχει ευοδωθεί. Έτσι, μαζί με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και την ανεκπλήρωτη προσδοκία της επιμόρφωσης,το ζήτημα έχει συμβάλει στη διαμόρφωση μιας δυστοπικής εικόνας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως και με το γιοφύρι της Άρτας, 45 μάστοροι της πολιτικής και 60 μαθητάδες απ' την κοινότητα των τεχνοκρατών της αξιολόγησης εξακολουθούν να αναρωτιούνται γιατί το σχετικό οικοδόμημα γκρεμίζεται κάθε φορά, κι ας είναι χτισμένο πάνω σε δοκιμασμένα διεθνή και ευρωπαϊκά πρότυπα.

---

1. Ο Δ.Μ. είναι Ομότιμος Καθηγητής του Ε.Κ.Π.Α. Επικοινωνία: dmatth@primedu.uoa.gr

Η αναζήτηση αυτής της χρονίζουσας δυσπραγίας αποτελεί από μόνη της μια ενδιαφέρουσα όσο και απαιτητική ακαδημαϊκή άσκηση. Πολύ σχηματικά και συνοπτικά και γι' αυτό ελλειπτικά,θα επιχειρήσω στη συνέχεια να καταθέσω μια σειρά από αλληλένδετες ερμηνευτικές υποθέσεις του φαινομένου. Θα εστιάσω λοιπόν προς τούτο στους τρεις βασικούς πρωταγωνιστές της πολιτικής διελκυστίνδας για το ζήτημα: την πολιτεία και το πολιτικο-γραφειοκρατικό κατεστημένο του υπουργείου,τους αποδέκτες του μορφωτικού αγαθού,τους γονείς κυρίως και τέλος τους εκπαιδευτικούς,τους βασικούς παρόχους εκπαίδευσης.

Είναι σε όλους γνωστό ότι δεν ήταν λίγοι οι υπουργοί που δεσμεύτηκαν να δώσουν λύση στο πρόβλημα. Μερικοί μάλιστα απ' αυτούς προχώρησαν κιόλας στη θεσμοθέτηση συγκεκριμένων συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας. Ήταν κυρίως εκείνοι που ήταν εξοικειωμένοι με την ευρωπαϊκή εμπειρία και ένιωθαν αμήχανοι κάθε φορά που βρίσκονταν στην ανάγκη να δικαιολογήσουν στους ομολόγους τους την αδυναμία εφαρμογής σχετικών μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών. Ήταν επίσης κι εκείνοι που έβλεπαν στην αξιολόγηση τη λυδία λίθο της απελευθέρωσης των δημιουργικών δυνάμεων της εκπαίδευσης από τα δεσμά αναχρονιστικών αντιλήψεων και πρακτικών. Όποια κι αν ήταν τα κίνητρά τους,η εφαρμογή σκόνταψε πάντοτε σε έντονες αντιδράσεις και οι στόχοι εγκαταλείφθηκαν. Η εγκατάλειψη των μεταρρυθμιστικών σχεδίων αποδίδεται συχνά στο φόβο του πολιτικού προσωπικού για το πολιτικό κόστος που συνεπάγεται μια μεταρρυθμιστική πολιτική που δεν έχει αρκούντως ωριμάσει στις συνειδήσεις των ενδιαφερομένων. Πράγματι, η δυσκολία επανεκλογής μιας σειράς πολιτικών που αποφάσισαν να ταράξουν τα λιμνάζοντα ύδατα της ελληνικής εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει λειτουργήσει αποτρεπτικά για όσους –και δεν είναι λίγοι αυτοί– προσέρχονται στον πολιτικό στίβο αποφασισμένοι να απολαύσουν εν ηρεμία και γαλήνη υπουργικά αξιώματα.

2. Τα αίτια

2.1. Ο ρόλος του κράτους

Η αποτυχία του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος δεν μπορεί όμως να αποδοθεί αποκλειστικά στην ατολμία ή την υστερόβουλη σκέψη της πολιτικής ηγεσίας. Υπήρξαν άλλωστε και υπουργοί που τόλμησαν να συγκρουστούν με κατεστημένες αντιλήψεις. Θεωρώ γι' αυτό πιο σημαντικό για την κατανόηση και ερμηνεία της αποτυχίας το θεσμικό παράγοντα. Αναφέρομαι στην προσέγγιση που σ 'ένα συγκεντρωτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, θέλει κάθε μεταρρύθμιση, άρα και την καθιέρωση συστήματος αξιολόγησης,να απαιτεί την καθολική και ταυτόχρονη εφαρμογή του. Μια τέτοια προσέγγιση όμως απαιτεί την κινητοποίηση ενός μηχανισμού, από τη φύση του δυσκίνητου, αδρανούς και συντηρητικού, να διεκπεραιώσει άμεσα και ταυτόχρονα ένα εξαιρετικά σύνθετο έργο. Να διαμορφώσει δηλαδή τις απαιτούμενες νέες δομές` να αναδιατάξει προτεραιότητες` να αφομοιώσει καινούριες πρακτικές` να αξιοποιήσει πόρους και να κινητοποιήσει ανθρώπινο δυναμικό `κυρίως όμως να διαχειριστεί τις επιφυλάξεις και τις αντιδράσεις που συνεπάγεται η μετάβαση από το παλιό στο νέο ιδεολογικό και παιδαγωγικό καθεστώς. Καλείται προς τούτο να ξεκαθαρίσει και να εξηγήσει τη σκοπιμότητα, τα οφέλη αλλά και τις αναμενόμενες παρενέργειες και δυσκολίες από την εισαγωγή του νέου συστήματος αξιολόγησης` να πείσει όλους τους ενδιαφερομένους για την ειλικρίνεια των προθέσεών του, τη σοβαρότητα και τη συνεχή υποστήριξη του εγχειρήματος` να δείξει ότι έχει συμπεριλάβει όλους τους εμπλεκομένους σε συγκεκριμένους ρόλους και σε όλες τις φάσεις. Καλείται κυρίως να αποκαλύψει και να αναδείξει –και αυτή είναι ίσως η πιο λεπτή ουσιώδης πτυχή της δράσης του- την πολυσημία εννοιών που συνδέονται με την αξιολόγηση. Να εξηγήσει,για παράδειγμα, ότι η μετοικεσία του όρου ποιότητα από τον κόσμο των επιχειρήσεων δεν εισάγει καινά δαιμόνια στην εκπαίδευση. Ότι ακόμη και όταν ο όρος ποιότητα ήταν άγνωστος στο εκπαιδευτικό λεξιλόγιο, υπήρχαν στη θέση του άλλοι συναφείς και ισοδύναμοι: ήταν το καλό σχολείο, η προσφορά του φωτισμένου δασκάλου, ο μαθητής που είχε μάθει γράμματα και είχε πετύχει στη ζωή. Καλείται να ξεκαθαρίσει επίσης ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με την τελειότητα, την οποία μπορούν να πετύχουν μόνο οι νέοι από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα,αλλά ότι αντίθετα η ποιότητα του έργου μιας σχολικής μονάδας μπορεί να αποτιμηθεί και ως προστιθέμενη αξία στο μορφωτικό κεφάλαιο που

κουβαλάει μαζί του ο μαθητής. Ότι δηλαδή, από την άποψη αυτή, πιο ποιοτική είναι συμβολή της σχολικής μονάδας που ανέβασε τις επιδόσεις των μαθητών της από το 12 στο 14, από εκείνη που διατήρησε το επίπεδο αριστείας των δικών της στο 20.

Ο απαιτητικός χαρακτήρας του έργου αυτού μας επιβάλλει, νομίζω, να επανεκτιμήσουμε την ικανότητα της κεντρικής γραφειοκρατίας να ανταποκριθεί. Να ξαναδούμε σε ποιο βαθμό η βασική λογική, που για λόγους ισότητας θέλει τις νέες πολιτικές να εφαρμόζονται πάντοτε καθολικά και ταυτόχρονα, βάζει εμπόδια στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην αξιοποίηση ευκαιριών που προσφέρονται σε τοπικό επίπεδο. Υπό το πρίσμα αυτό, και στην περίπτωση της αξιολόγησης θα πρέπει ίσως να ξαναδούμε το όλο ζήτημα σε μικρότερη κλίμακα` εντοπισμένο δηλαδή στο ιδιαίτερο περιβάλλον κάθε περιοχής ή και σχολικής μονάδας, υπό την προϋπόθεση βέβαια της εκχώρησης σ' αυτές αυξημένων βαθμών πρωτόβουλης δράσης.

2.2 Ο ρόλος των γονέων

Παρά τις δυσκολίες που προφανώς συνεπάγεται η οικειοποίηση και εμπέδωσή της, η μετάβαση από την οπτική της καθολικής και ταυτόχρονης εφαρμογής ενός ομοιόμορφου συστήματος αξιολόγησης στην αποκεντρωμένη, ελαστική, πλουραλιστική και ασύγχρονη μορφή της αναμένεται να επηρεάσει μακροπρόθεσμα το ρόλο και την πολιτική συμπεριφορά και των άλλων δύο πρωταγωνιστών: γονέων και εκπαιδευτικών. Κατ' αρχάς οι γονείς. Το εύλογο ενδιαφέρον τους για την ποιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών τους σπάνια ως γνωστόν μετασχηματίζεται στη δημόσια σφαίρα σε ουσιαστική παρέμβαση σε ζητήματα γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι γονείς άλλωστε δεν αποτελούν μια συμπαγή και ομοιογενή ομάδα με κοινές ιδεολογικές προτιμήσεις, παιδαγωγικές αντιλήψεις, επιδιώξεις και σχεδιασμούς και με ενιαία θεσμική εκπροσώπηση. Αλλά και σε τοπικό επίπεδο, ο μακροχρόνιος ασφυκτικός εναγκαλισμός του συγκεντρωτικού κράτους έχει συστηματικά αποθαρρύνει τη γονεϊκή παρέμβαση. Έχει δημιουργήσει ένα κλίμα παθητικής αποδοχής των αποφάσεων της πολιτείας, ακόμη και σε ζητήματα που άμεσα τους αφορούν (βλέπε φροντιστήρια) και τους έχει οδηγήσει σε αντιλήψεις που θέλουν τα εκπαιδευτικά θέματα να αποτελούν αποκλειστική υπόθεση των ειδικών. Έτσι, αποκομμένοι από το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και χωρίς θεσμοθετημένη συμμετοχή στο δημόσιο προβληματισμό για κρίσιμα ζητήματα της εκπαίδευσης, πολλοί γονείς αδιαφορούν για το δημόσιο σχολείο και επιλέγουν το δρόμο του ατομισμού στις αποφάσεις τους` ή εναλλακτικά εκτονώνουν κατά περίπτωση τη σωρευμένη δυσαρέσκειά τους με αμφισβήτηση του κύρους και του έργου του σχολείου και των εκπαιδευτικών, πρόχειρων πάντοτε στόχων της δημόσιας κριτικής. Η μετάβαση σ'ένα καθεστώς αποκεντρωμένης, ελαστικής και πλουραλιστικής θεώρησης της αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας, έργο που εξ αντικειμένου βρίσκεται στο επίκεντρο του γονεϊκού ενδιαφέροντος, μπορεί να αλλάξει τα πράγματα. Μπορεί δυνάμει να ενεργοποιήσει τους γονείς προς την κατεύθυνση στήριξης πρωτοβουλιών αξιολόγησης, αλλά και γενικότερα ενίσχυσης της δημιουργικής συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς σε ρόλους από τη φύση τους διακριτούς και συμπληρωματικούς. Μια τέτοια συνεργασία είναι βέβαιο ότι θα συμβάλει στην εκτόνωση των εντάσεων που ενίοτε δημιουργούν σε βάρος του σχολείου η γονεϊκή άγνοια των όσων συμβαίνουν εντός των σχολικών τειχών και η αβασάνιστη κριτική. Και από την άλλη, θα διασκεδάσει την παραδοσιακή επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή συμμετοχή. Γιατί, με τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν το πάνω χέρι σε γνώση και παιδαγωγική εμπειρία απέναντι στους γονείς, η κοινή προσπάθεια και των δύο μερών να βελτιώσουν την ποιότητα του σχολικού έργου είναι αναμενόμενο να οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας άτυπης ιεραρχίας υπέρ των πρώτων στη μεταξύ τους σχέση.

2.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η τύχη της όποιας πολιτικής αξιολόγησης εξαρτάται βέβαια κατά κύριο λόγο από τη στάση των εκπαιδευτικών. Μέχρι σήμερα οι οργανώσεις τους στάθηκαν αρνητικές σε κάθε πρόταση. Τις αντιδράσεις τους μπορούμε να τις αποδώσουμε σχηματικά σε τρεις λόγους. Ο πρώτος αποτελεί έκφραση δυσπιστίας απέναντι σε ένα αναξιόπιστο κράτος. Πράγματι, πώς θα μπορούσε κάποιος

να εμπιστευτεί τις αξιολογικές πρακτικές ενός κράτους που συστηματικά και στοχευμένα παρακάμπτει συχνά τις αξιοκρατικές διαδικασίες κατά την επιλογή του ανώτερου στελεχιακού δυναμικού της εκπαίδευσης προς χάριν κομματικών φίλων και έμπιστων παρατρεχάμενων; Και τι εχέγγυα θα μπορούσε να προσφέρει ένα τέτοιο κράτος για την ειλικρίνεια των προθέσεών του, για την τήρηση διακηρυγμένων στόχων, για τη συνέχεια και συνέπεια μιας πολιτικής αξιολόγησης ή για το σεβασμό του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και των ιδιαίτερων κοινωνικών πολιτισμικών και γεωγραφικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής λειτουργίας; Πώς μπορεί να πείσει για όλα αυτά,όταν είναι γνωστές οι συχνές ανατροπές της εκπαιδευτικής πολιτικής που συνοδεύουν αλλαγές κυβερνήσεων και υπουργών ή η ευκολία με την οποία δίνονται διασταλτικές ερμηνείες σε κανόνες,ώστε αυτοί να προσαρμόζονται σε ιδεολογικές προτιμήσεις και παιδαγωγικές αντιλήψεις ή όταν περιθωριοποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής;

Ο δεύτερος λόγος των αντιδράσεων έχει ιδεολογική χροιά. Συνδέεται με αντιλήψεις που θέλουν την αξιολόγηση να αποτελεί μηχανισμό συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών με τις επιλογές του αστικού κράτους και τις ανάγκες της καπιταλιστικής οικονομίας που συντηρούν τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Όσοι επιχειρηματολογούν σ' αυτή τη βάση, επικαλούνται το προηγούμενο του επιθεωρητισμού, που παρά την ηλικία του εξακολουθεί φαίνεται να φοβίζει ορισμένους. Τονίζουν τον τιμωρητικό χαρακτήρα που κατά την άποψή τους υποκρύπτει η αξιολόγηση και αρνούνται να κάνουν διάκριση μεταξύ των αξιολογήσεων που αποβλέπουν στη βελτίωση, την απόδοση λόγου ή την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού.

Τέλος, σε κάποιο βαθμό, οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών είναι απότοκες και του επαγγελματικού χαρακτήρα του κλάδου, που έστω και υπόρρητα διεκδικεί για λογαριασμό του τις προνομίες των παραδοσιακών ελευθέριων επαγγελμάτων του γιατρού και του νομικού. Δύο λειτουργών, των οποίων η επιλογή του τρόπου άσκησης του επαγγέλματός τους και η ανεξαρτησία της κρίσης τους δεν υπόκεινται στον έλεγχο από κρατικούς φορείς, ενώ οι ίδιοι δεν υποχρεώνονται σε απόδοση λόγου στους αποδέκτες των υπηρεσιών τους. Ως επιστήμονες και οι ίδιοι και ως παιδαγωγοί, στους οποίους για δεκαετίες πολιτεία και γονείς έχουν εμπιστευτεί τη μόρφωση της νέας γενιάς, είναι φυσικό να δυσφορούν κάθε φορά που η πολιτεία έρχεται με την αξιολόγηση να αμφισβητήσει έμμεσα το έργο τους και την επαγγελματική ευσυνειδησία και ετοιμότητά τους να το βελτιώνουν διαρκώς οι ίδιοι χωρίς έξωθεν υποδείξεις και παρεμβάσεις.

3. Αντί επιλόγου

Αν η προηγούμενη ανάλυση είναι σωστή, τότε η μετάβαση προς το νέο καθεστώς αξιολόγησης διαμορφώνει τις προ υποθέσεις για την απάλειψη των δύο από τους τρείς λόγους που προκαλούν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Η έστω και μερική χαλάρωση της πανοπτικής και ασφυκτικής ρυθμιστικής παρουσίας του κράτους στην αξιολόγηση μπορεί να μην αποκαθιστά την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών απέναντί του. Ενισχύει όμως τη διαπραγματευτική τους ικανότητα. Απέναντι στους κεντρικούς σχεδιασμούς που ακολουθούν τη λογική one size fits all θα μπορεί να αντιπαραθέτει πλέον εναλλακτικές προσεγγίσεις δοκιμασμένες στην πράξη, προσαρμοσμένες στις ειδικές κάθε φορά συνθήκες και επικυρωμένες από την έξωθεν γονεϊκή μαρτυρία για την καταλληλότητά τους. Από την άλλη, οι ενισχυμένοι βαθμοί ελευθερίας στην αξιολόγηση της ποιότητας του έργου τους θα ενισχύει το επαγγελματικό τους προφίλ, την ίδια στιγμή που η αξιολογική διαδικασία θα λειτουργεί και ως μια μορφή πιστοποίησης της ίδιας της σχολικής μονάδας.

Όσο κι αν σαν σκέψη και προοπτική η υιοθέτηση μιας τέτοιας πολιτικής αξιολόγησης μοιάζει ενδιαφέρουσα, η εφαρμογή της είναι βέβαιο ότι θα συναντήσει δυσκολίες. Κάθε αλλαγή θεσμικού καθεστώτος άλλωστε συνεπάγεται αναδιάταξη πολιτικής ισχύος και υπερβάσεις κατεστημένων αντιλήψεων. Δεν είναι, ας πούμε, καθόλου βέβαιο ότι συγκεντρωτικό κράτος θα είναι πρόθυμο να εκχωρήσει αρμοδιότητές του, ακόμη και εκείνες που το ίδιο δεν μπορεί στην πράξη να ασκήσει. Ούτε είναι βέβαιο ότι οι γονείς και οι τοπικές κοινωνίες θα είναι έτοιμες να εγκαταλείψουν το ασφαλές λιμάνι της προσωπικής βεβαιότητας για τα πράγματα. Είναι πάντοτε δύσκολο να περάσει κανείς από την προσωπική άποψη στην κριτική της αναθεώρηση. Όσο για τους

εκπαιδευτικούς, η σωρευμένη απογοήτευση από τις επανειλημμένες διαψεύσεις υποσχέσεων και προσδοκιών, η μακροχρόνια υποβάθμιση της επαγγελματικής τους ταυτότητας σε υπαλληλική, αλλά και η περιορισμένη εμπειρία από την αδιαμεσολάβητη παρέμβασή τους σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής θα χρειαστούν χρόνο και προσπάθεια για να ξεπεραστούν.

Όμως,για να παραφράσω τον Λάο Τσε, το μακρύ ταξίδι της αλλαγής ξεκινάει πάντα με ένα βήμα, οσοδήποτε αβέβαιο και διστακτικό κι αν είναι αυτό.

ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1980 ΚΑΙ ΜΕΤΑ; ΜΥΘΟΣ Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ;

Δημήτρης Χατζηδήμου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζονται δύο θέματα: α) σε ποιο βαθμό οι διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης που έγιναν από το 1981 και εξής διασφάλιζαν την αξιοκρατία στην εκπαίδευση και β) με ποιο τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η αξιοκρατία στον τομέα αυτόν. Απάντηση στα ερωτήματα αυτά επιχειρείται να δοθεί μέσα από κριτικο-ερμηνευτική ανάλυση της σχετικής νομοθεσίας και τις προσωπικές εμπειρίες του εισηγητή από τη συμμετοχή του ως κριτή στις εν λόγω διαδικασίες. Ως προς το πρώτο ερώτημα, η απάντηση που δίνεται δεν συνηγορεί υπέρ της διασφάλισης της αξιοκρατίας εξαιτίας της κομματικοποίησης των σχετικών επίλογών και της πολυνομίας που υπήρξε. Αυτό προκύπτει από ποικίλα γεγονότα ή/και μέτρα που συνέβησαν ή ελήφθησαν κατά καιρούς, τα οποία σχετίζονται άμεσα με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης.

Ως προς το δεύτερο ζήτημα προτείνονται διάφορα αντικειμενικά κριτήρια, όπως είναι: η συγκρότηση διακομματικής επιτροπής, η αύξηση της βαρύτητας των μετρήσιμων κριτηρίων, η διενέργεια εξετάσεων παρόμοιων με τις πανελλαδικές, η αλλαγή των προϋποθέσεων για τη συμμετοχή στις κρίσεις επιλογής, η μετάθεση της συνέντευξης με επιτροπή ειδικών, αφού γίνει η αρχική επιλογή και άλλα παρόμοια.

Meritocracy in the selection of the staffs of education after the 80's: myth or truth

D. Chatzidimou

ABSTRACT

In the present paper two subjects are examined: a) if the processes of the selection of executives of education that became from 1981 until nowadays ensured the meritocracy in the education and b) with who way the meritocracy can be achieved in this sector. Answer in this question is attempted to given through a critical analysis of relative legislation and the writer's experiences as a member of the committees which have been made this selection. As for the first question, the answer that is given does not speak in favour the guarantee of meritocracy due to the implication of political parties in these process and the relative plethora of existing laws. This results from various events and/or measures that happened or were taken occasionally, which are related immediately with the choice of executives of education.

As for the second question are proposed various objective criteria, as they are: the constitution of interparties committee, the increase of gravity of objectively measurable criteria, the realisation of examinations similar with Pan-Hellenic exams, the change of conditions for the attendance in the crises of choice, the postponing the interview with a committee of experts, after becomes the initial choice and other similar measures.

Στην εισήγησή μου που έχει τίτλο «**Αξιοκρατία στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1980 και μετά; Μύθος ή πραγματικότητα;**» υποβάλω δύο ερωτήματα και τα απαντώ ευσύνοπτα και με όσο περισσότερη σαφήνεια γίνεται (ελπίζοντας να μην δυσαρεστήσω πολλούς από τους/τις παρευρισκόμενους/ες ή από αυτούς/ές που θα διαβάσουν αργότερα την εισήγησή μου): Το πρώτο σχετίζεται με το αν οι διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης που έχουν γίνει την περίοδο αυτή από το 1981 και εντεύθεν, συνέβαλαν ή όχι σε μία αξιοκρατική επιλογή, το δεύτερο με το πώς μπορεί αυτή (η αξιοκρατία) να επιτευχθεί. Οι απαντήσεις δίνονται κυρίως με την κριτικο-ερμηνευτική ανάλυση της σχετικής νομοθεσίας που εφαρμόστηκε μέχρι

1. Ο Δ. Χ. είναι Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ. Επικοινωνία: dimch@edlit.puth.gr

σήμερα,[2] καθώς και την εμπειρία μου ως προέδρου ή μέλους σχετικών συμβουλίων. Η ανάλυση του θέματος γίνεται από πολιτικο- εκπαιδευτική και εκπαιδευτικο- πολιτική οπτική. Διευκρινίζω ότι στην εισήγησή μου αναφέρομαι κυρίως στην επιλογή των διευθυντών εκπαίδευσης και των σχολικών συμβούλων, δεν αποφεύγω, όμως, σε ορισμένες περιπτώσεις, να παραθέσω και λίγες σκέψεις που αφορούν τα υπόλοιπα στελέχη εκπαίδευσης.

Πριν, όμως, αναφερθώ αναλυτικά στο υπό μελέτη θέμα, επιθυμώ να αιτιολογήσω, γιατί επέλεξα να μελετήσω το θέμα αυτό στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο 1982 μέχρι σήμερα και όχι από την περίοδο της δικτατορίας των συνταγματαρχών (1967-1974) και της μεταπολίτευσης (1974-1981). Αναφορικά με την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974) θα ήταν (παρ)άλογο και προκλητικό να μιλά κανείς για αξιοκρατία, γιατί τα στελέχη εκπαίδευσης (οι επόπτες, οι επιθεωρητές και οι γενικοί επιθεωρητές) διορίζονταν και, μάλιστα, λίγο-πολύ όλοι μπορούμε να υποθέσουμε τον τρόπο και τα προσόντα τους. Σε ό,τι αφορά την περίοδο της επιλογής των στελεχών από τη μεταπολίτευση (1974 μέχρι και το 1981) προτίμησα να μην αναφερθώ, γιατί η εκπαιδευτική πολιτική του πολιτικού κόμματος που κυβέρνησε τη χώρα την περίοδο εκείνη, απ' ό,τι φάνηκε αργότερα, όταν ανέλαβε την διακυβέρνηση της χώρας (τέλη δεκαετίας του 1980, αρχές του 1990 και μέσα της πρώτης δεκαετίας του 2010), δεν διαφοροποιήθηκε ως προς τον θεσμό της επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης που είχε καθιερωθεί το 1982 (Ν. 1304/1982).

Μετά τη διευκρίνιση αυτή, εισέρχομαι στην παρουσίαση του θέματός μου.

Οι περισσότεροι/ες από όσους/ές σχετίζονται με την εκπαίδευση γνωρίζουν ότι τα στελέχη εκπαίδευσης από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι και σήμερα διορίζονται από τον εκάστοτε υπουργό παιδείας, κατόπιν, όμως, επιλογής από τα διαφόρου μορφής υπηρεσιακά συμβούλια στα οποία συμμετέχουν εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής κοινότητας.[3] Αυτό συνεπάγεται ότι τα πολιτικά κόμματα και οι εκπαιδευτικοί φορείς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή των στελεχών. Αυτό συνέβη ιδιαίτερα στην περίοδο 1982-1985, όπου η επιλογή όλων των κατηγοριών των στελεχών εκπαίδευσης επελέγησαν από τα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια ΚΥΣΠΕ και ΚΥΣΔΕ· έτσι μπορεί κανείς να πει ότι οι συνδικαλιστικοί φορείς διαδραμάτισαν αν όχι καθοριστικό, τουλάχιστον, πολύ σπουδαίο ρόλο στην επιλογή τους (Ν. 1304/1982).

Από τη στιγμή, λοιπόν, που οι υποψήφιοι/ες επιλέγονται από συμβούλια στα οποία συμμετέχουν εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής κοινότητας, θα ανέμενε κανείς η επιλογή να είναι πιο αξιοκρατική απ' ό,τι στο παρελθόν. Συμβαίνει, όμως, κάτι τέτοιο; Οι πολύχρονες πάντως διαδικασίες και οι πολλοί και πολύ διαφορετικοί νόμοι που ψηφίζονται συνεχώς, φανερώνουν ότι η αξιοκρατία είναι δύσκολα εφικτή. Οι πολλοί νόμοι που ψηφίζονται για το υπό συζήτηση θέμα δείχνουν την πολιτικοποίηση του θέματος που σημαίνει ότι το υπό μελέτη αντικείμενο θεωρείται περισσότερο ως ένα πολιτικό-εκπαιδευτικό ή καλύτερα κομματικό-εκπαιδευτικό ζήτημα και λιγότερο ως ένα εκπαιδευτικό αξιοκρατικό. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να υπάρχουν δυσκολίες στο να επιλεγούν σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης υποψήφιοι/ες που δεν είναι κομματικά στελέχη, μέλη ή φίλοι των πολιτικών κομμάτων.

Έτσι, θα μπορούσε, ίσως, κανείς, δικαιολογημένα ως έναν βαθμό, να υποβάλει το ερώτημα σε ποιες ενέργειες προβαίνουν οι εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής κοινότητας των δύο σχολικών βαθμίδων που συμμετέχουν σήμερα στα συμβούλια αυτά, ώστε να αποτρέψουν το δυσάρεστο αυτό φαινόμενο της αναξιοκρατίας; Μήπως οι εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής κοινότητας λειτουργούν στις διαδικασίες επιλογής ανάλογα με τις θέσεις των πολιτικών κομμάτων στα οποία ενδεχομένως ανήκουν ή πρόσκεινται φιλικά, ανεξάρτητα αν δηλώνουν ότι με τη συμμετοχή τους εκπροσωπούν και προστατεύουν τα συμφέροντα όλων των εκπαιδευτικών;

Τα συμβούλια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης από το 1980 και μετά, εκτός των δύο εκπροσώπων της εκπαιδευτικής κοινότητας, των αιρετών, που συμμετέχουν σε αυτά εξ οφίτσιο, αποτε-

---

2. Στο κείμενό μου αυτό δεν αναφέρομαι στη νομοθεσία που αφορά τις «Νέες Δομές», γιατί η εισήγησή μου προηγήθηκε των διαδικασιών επιλογής των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου που διεξήχθησαν το καλοκαίρι του 2018.

3. ΚΥΣΠΕ, ΚΥΣΔΕ, ΑΠΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΔΕ, Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

λούνται συνήθως και από άλλα πέντε μέλη τα οποία διορίζονται από τον/την εκάστοτε υπουργό παιδείας. Μάλιστα, ο/η εκάστοτε υπουργός πριν αποφασίσει για τον διορισμό τους, ζητά από τους διάφορους φορείς (πανεπιστήμιο, πρώην παιδαγωγικό ινστιτούτο νυν ινστιτούτο εκπαιδευτικής έρευνας, σχολή δημόσιας διοίκησης, ΔΟΕ, ΟΛΜΕ κ.λπ.) να προτείνουν πρόσωπα τα οποία θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε αυτά. Η ζήτηση, όμως, των προσώπων αυτών για τη συγκρότηση των συμβουλίων επιλογής είναι, κατά κοινή ομολογία, τις περισσότερες φορές, τυπική, γιατί σε πολλές περιπτώσεις διορίζονται άλλα πρόσωπα από αυτά που προτείνονται από τους φορείς- αυτό παρατηρείται κυρίως στις προτάσεις που καταθέτουν τα πανεπιστήμια, δεδομένου ότι οι άλλοι φορείς (πρώην παιδαγωγικό ινστιτούτο νυν ινστιτούτο εκπαιδευτικής έρευνας, σχολή δημόσιας διοίκησης, εκτός της ΔΟΕ και ΟΛΜΕ) βρίσκονται ήδη λίγο πολύ υπό την επιρροή του/της υπουργού παιδείας και της κυβέρνησης γενικά ή των συνδικαλιστικών οργανώσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας των δύο σχολικών βαθμίδων. Έτσι, μπορεί κανείς να πει ότι, ανεξάρτητα αν ο/η εκάστοτε υπουργός παιδείας ζητά, πριν από τη συγκρότηση των συμβουλίων, προτάσεις από τους διάφορους σχετικούς φορείς, τις προτάσεις αυτές πολύ σπάνια τις λαμβάνει υπόψη.

Τα στελέχη εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση (1974) μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (επόπτες, επιθεωρητές, γενικοί επιθεωρητές) επιτελούσαν τόσο εποπτικό, διοικητικό όσο και παιδαγωγικό καθοδηγητικό έργο, ενώ από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και εντεύθεν τα στελέχη εκπαίδευσης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, σε στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης και σε στελέχη επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης (με τον χαρακτηρισμό επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση φαίνεται και η υποτίμηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης από την πολιτεία). Το έργο, δηλαδή, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των δύο κατηγοριών στελεχών εκπαίδευσης (των διευθυντών εκπαίδευσης και των σχολικών συμβούλων) διαφέρουν και δεν συμπίπτουν (σημειώνεται, ωστόσο, ότι η διαφοροποίηση αυτή δεν σημαίνει ότι καθίσταται εμπόδιο στη μεταξύ τους συνεργασία, η οποία δυστυχώς σπάνια καλλιεργείται. Τα στελέχη διοίκησης και, ειδικότερα, οι διευθυντές/τριες εκπαίδευσης θεωρούνται από την εκπαιδευτική κοινότητα, από τους/τις ίδιους/ες διευθυντές/ντριες αλλά και από την ίδια την πολιτεία πιο σημαντικά από τους σχολικούς συμβούλους· αυτό το διαπιστώνει κανείς πολύ εύκολα: Για παράδειγμα, οι χώροι στέγασης, το μόνιμο ή αποσπασμένο προσωπικό που διατίθενται στα στελέχη εκπαίδευσης των δύο κατηγοριών για την εκτέλεση του έργου τους, το επίδομα που λαμβάνουν κ.λπ. διαφέρουν κατά πολύ. Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών συμβούλων είναι σχεδόν ανύπαρκτη και το επίδομα που παίρνουν, σε σύγκριση με τους/τις διευθυντές/τριες εκπαίδευσης, είναι πολύ χαμηλό· είναι το ίδιο με αυτό των διευθυντών/τριών του δημοτικού σχολείου. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι τα πολιτικά κόμματα δεν δίνουν την ίδια βαρύτητα στο έργο που επιτελούν οι δύο κατηγορίες στελεχών εκπαίδευσης, γι' αυτό και δεν αποκλείεται τα πολιτικά κόμματα να παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια των επιλογών σε μεγαλύτερο βαθμό στα μέλη του συμβουλίου των διευθυντών εκπαίδευσης απ' ό,τι στα μέλη του συμβουλίου των σχολικών συμβούλων.

Γεγονότα και ενέργειες αυτού του είδους δείχνουν ότι το υπό συζήτηση αντικείμενο είναι ένα εκπαιδευτικο-πολιτικό ζήτημα, ένα κομματικο-εκπαιδευτικό ή καλύτερα ένα μονοκομματικο-εκπαιδευτικό ζήτημα, που σημαίνει πως η αξιοκρατία στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης είναι «όνειρο θερινής νυκτός». Δεν μπορεί, δηλαδή, η αξιοκρατία να αποτελεί πραγματικότητα, γιατί το ζήτημα αυτό έχει πολιτικοποιηθεί και κομματικοποιηθεί τόσο που η αξιοκρατία είναι ένα ζητούμενο.

Με την τοποθέτησή μου αυτή όπως διαπιστώνει ο ακροατής και η ακροάτρια και ο/η μετέπειτα αναγνώστης/στρια ότι δεν κομίζω «γλαύκας εν Αθήναις», γιατί σίγουρα δεν είμαι ούτε ο πρώτος αλλά και ούτε και ο τελευταίος και ο μοναδικός που υποστηρίζει μια τέτοια θέση. Τη θέση αυτή την υποστηρίζουν, άλλωστε, και αυτό με σιγουριά, όταν ολοκληρώνονται οι επιλογές των στελεχών εκπαίδευσης, τόσο τα ίδια τα πολιτικά κόμματα που βρίσκονται κάθε φορά στην αντιπολίτευση όσο και η κάθε συνδικαλιστική παράταξη που δεν πρόσκειται ή που δεν διάκεινται φιλικά στο πολιτικό κόμμα. Και οι δύο αυτοί φορείς το πρώτο που κάνουν, όπως ήδη προανέφερα, όταν ολοκληρωθούν οι διαδικασίες επιλογής και ανακοινωθούν τα αποτελέσματά τους, είναι να βγάλουν ανακοίνωση ότι οι επιλογές δεν έγιναν με αξιοκρατικά κριτήρια

Η έλλειψη της αξιοκρατίας στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης διαφαίνεται και από άλλα γεγονότα και από άλλες συμπεριφορές των πολιτικών κομμάτων, αλλά και των άλλων συμμετεχόντων στα συμβούλια: Για παράδειγμα, οι περισσότεροι/ες, ειδικοί και μη, γνωρίζουν ότι το πρώτο μέλημα κάθε πολιτικού κόμματος ή των πολιτικών κομμάτων είναι, όταν αναλαμβάνουν τη διακυβέρνηση της χώρας, στο όνομα δήθεν της αποκομματικοποίησης του δημόσιου τομέα, του κράτους, από την προηγούμενη κυβέρνηση, να καταθέσουν και να ψηφίσουν νόμο που αφορά την εποπτεία και τη διοίκηση της χώρας· ο νόμος αυτός αφορά και τον χώρο της εκπαίδευσης. Μάλιστα, όταν τη διακυβέρνηση της χώρας την ασκούν από κοινού πάνω από ένα πολιτικό κόμμα, φροντίζουν να διανέμουν τις θέσεις κάλυψης των ανώτατων στελεχών εκπαίδευσης (αυτό αφορά κυρίως τις περιφερειακές διευθύνσεις) ανάλογα με την εκλογική τους δύναμη που προέκυψε από τις εκλογές (αυτό συνέβη με όλα τα πολιτικά κόμματα που διακυβέρνησαν και διακυβερνούν μέχρι σήμερα τη χώρα). Οι θέσεις αυτές καλύπτονται στη συνέχεια από άτομα μέσω των επιτροπών και συμβουλίων, μέλη των οποίων είναι πρόσωπα που ανήκουν στο ίδιο κόμμα ή είναι φίλα προσκείμενα σε αυτά. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν διορίζονται και πρόσωπα που δεν ανήκουν στο κυβερνόν ή συγκυβερνώντα πολιτικά κόμματα, αλλά οι περιπτώσεις αυτές σπανίζουν.

Βέβαια, δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει τα αυξημένα προσόντα των συμμετεχόντων/ουσών στις επιτροπές και στα συμβούλια αυτά. Δεν παύει, όμως, να είναι μέλη ή φίλοι των πολιτικών κομμάτων που κυβερνούν τη χώρα. Γι' αυτό και δεν αποκλείεται κατά τη διαδικασία της επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης να ενεργούν και να αποφασίζουν κομματικά, λόγω της ιδεολογίας τους και όχι ουδέτερα, επιστημονικά. Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να αποκλείσει ότι δεν υπάρχουν και περιπτώσεις εξαιρέσεων.

Το πολιτικό ή τα πολιτικά κόμματα, λοιπόν, στις πρώτες ημέρες της διακυβέρνησης της χώρας, για να αποκομματικοποιήσουν δήθεν, όπως συνήθως διακηρύσσουν, το κράτος (εννοούν προφανώς τη δημόσια διοίκηση, την εκπαίδευση), αρχίζουν τα ίδια να το κομματικοποιούν, διορίζοντας δικά τους στελέχη και πρόσωπα σε ειδικές επιτροπές, ώστε να βρουν κριτήρια σχετικά με την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης. Στις επιτροπές αυτές συμμετέχουν κατά κανόνα διοριζόμενα άτομα και εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής κοινότητας των δύο σχολικών βαθμίδων εκπαίδευσης. Επισημαίνω ότι δεν υπάρχει επιτροπή που να ασχολείται με εκπαιδευτικά θέματα και να μην συμμετέχουν σε αυτές εκπρόσωποι των δύο εκπαιδευτικών κοινοτήτων, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας. Ξεχωρίζω ειδικά τη συμμετοχή των εκπροσώπων της εκπαιδευτικής κοινότητας στις επιτροπές για να τονίσω τον ρόλο τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, ανεξάρτητα αν τα πολιτικά κόμματα δεν λαμβάνουν συνήθως υπόψη τις προτάσεις, σε περίπτωση βέβαια που καταθέτουν συγκεκριμένες προτάσεις και δεν παρακολουθούν απλώς και μόνο τις συνεδρίες των επιτροπών για να μπορούν αργότερα να ασκούν κριτική.

Αφού, λοιπόν, προσδιοριστούν τα τελικά κριτήρια επιλογής και αφού στη συνέχεια ψηφιστούν στη βουλή και γίνουν νόμος ή προεδρικό διάταγμα κ.λπ., ακολουθεί η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης από συμβούλια. Από τα κριτήρια που επιλέγει και εφαρμόζει κάθε πολιτικό κόμμα και κάθε κυβέρνηση στην επιλογή των στελεχών φαίνεται και η πρόθεσή της αναφορικά με την αξιοκρατία στη επιλογή των στελεχών.

Για παράδειγμα, η επιλογή των σχολικών συμβούλων του 1992 έγινε με πρόεδρο που προέρχονταν από το δικαστικό σώμα (Ν. 2043/1992), ενώ αργότερα, το 1997 (Ν. 2188/1994), με πρόεδρο καθηγητή Παιδαγωγικής (Π.Δ. 398/1995). Πρόεδρος δικαστικός διορίστηκε προφανώς για την τήρηση του νόμου και των διαδικασιών επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης· δεν αποκλείεται πάντως να διορίστηκε, μεταξύ άλλων, και γιατί με τον τρόπο αυτό θεωρούσε το τότε πολιτικό κόμμα που ήταν στην κυβέρνηση ότι θα εξασφαλιζόταν, ίσως, πιο εύκολα η αξιοκρατία στην επιλογή των στελεχών. Διερωτάται, ωστόσο, κανείς αν η αξιοκρατία πετυχαίνεται καλύτερα με κάποιον/α που έχει νομικές γνώσεις και όχι παιδαγωγικές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, διδακτικές. Από την άλλη πάλι μεριά, στις επόμενες διαδικασίες επιλογής (1997/1998) διορίστηκε ως πρόεδρος του συμβουλίου καθηγητής Παιδαγωγικής, πιστεύοντας, προφανώς, το τότε πολιτικό κόμμα ότι θα συνέβαλε καλύτερα στην αξιοκρατική επιλογή των υποψήφιων στελεχών. Και το κριτήριο αυτό ίσχυσε μόνο για μία θητεία, δεδομένου ότι στην επόμενη επιλογή των στελεχών

εκπαίδευσης (2003) ως πρόεδρος συμβουλίου μπορούσε να διοριστεί καθηγητής πανεπιστημίου, οποιασδήποτε ειδικότητας (Π.Δ. 25/2002). Ίσως, θα μπορούσε να διερωτηθεί κανείς γιατί έγινε η αλλαγή αυτή; Ως προς το αν και κατά πόσο συμβάλει δικαστικός, παιδαγωγός ή οποιοσδήποτε άλλος καθηγητής πανεπιστημίου σε μία αξιοκρατική επιλογή των στελεχών είναι ένα ερώτημα που θα μπορούσε να διερευνηθεί εμπειρικά. Μια τέτοια έρευνα θα είχε ενδιαφέρον, αρκεί τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί που θα έπαιρναν μέρος σε μία τέτοιου είδους έρευνα να είναι σε θέση να υπερβούν το κομματικό τους πιστεύω σε περίπτωση που είχαν και έχουν.

Επίσης, ένα άλλο μέτρο που δείχνει ότι η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης κάθε άλλο παρά αξιοκρατική μπορεί να χαρακτηρισθεί, είναι το συνεκτιμώμενο κριτήριο, η συνέντευξη που εφαρμόζεται μέχρι σήμερα στις επιλογές. Σε ορισμένες, μάλιστα επιλογές τα μόρια του συνεκτιμώμενου αυτού κριτηρίου ήταν τόσο πολλά που τα μετρήσιμα κριτήρια (μεταπτυχιακό, διδακτορικό κλπ δίπλωμα,, κατοχή ξένης γλώσσας, επιμόρφωση κ.λπ.) στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης διαδραμάτιζαν δευτερεύοντα ρόλο. Αυτό φαίνεται να συνέβη τόσο το 2003 (Π.Δ.25/2002) όσο και, κυρίως, το 2007 (Ν. 3467/2006) και το 2012 (Ν. 3848/2010).

Ακόμη, στο όνομα δήθεν της αξιοκρατικής επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης έγινε προσπάθεια, να εισαχθεί το 2007 για την επιλογή των σχολικών συμβούλων ένα καινούριο μέτρο, οι εξετάσεις (οι εξετάσεις πράγματι είναι ένα αντικειμενικό κριτήριο, αρκεί στη διεξαγωγή τους να τηρηθούν βασικές προϋποθέσεις), που, όμως, ούτε λίγο ούτε πολύ, με τον τρόπο που έγιναν, έχασαν το νόημά τους. Η επιτυχία στις εξετάσεις αποτελούσε, μάλιστα, προϋπόθεση για να μπορούσε κανείς να διεκδικήσει στη συνέχεια μία θέση στελέχους εκπαίδευσης. Οι εξετάσεις με τον τρόπο που έγιναν γελοιοποίησαν τον ίδιο τον θεσμό των εξετάσεων. Σχεδόν όλοι/ες υποψήφιοι/ες (ποσοστό σχεδόν 98 %) πέτυχαν στις εξετάσεις και μάλιστα με βαθμό «άριστα», γεγονός που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα επιστημονικά ερευνητικά δεδομένα και τις επιστημονικές αρχές γύρω από τον θεσμό των εξετάσεων. Το μέτρο αυτό αναιρέθηκε σχεδόν από μόνο του και καλώς, μπορεί κανείς να υποστηρίξει, καταργήθηκε και δεν εφαρμόστηκε στις επόμενες επιλογές στελεχών εκπαίδευσης. Δεν μπορεί, όπως είναι γνωστό και αποδεκτό από επιστημονική και παιδαγωγική πλευρά, να πετυχαίνουν σε μία εξέταση όλοι/ες υποψήφιοι/ες και μάλιστα με «άριστα». Τα επιστημονικά δεδομένα δείχνουν ότι το ποσοστό αποτυχίας σε μία εξέταση ανέρχεται σε 30%.

Το 2010 και το 2012 (Ν. 3848/2010), αλλά και το 2015 (Ν. 3847/2015) και το 2017 (Ν. 4473/2017) εφαρμόστηκε στις διαδικασίες επιλογής των διευθυντών εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων ένα άλλο καινοτόμο μέτρο, η μαγνητοφώνηση της διαδικασίας των συνεντεύξεων των υποψήφιων στελεχών εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό, ίσως, να πίστευε το υπουργείο παιδείας ότι με τη μαγνητοφώνηση θα συνέβαλε στην πιο αντικειμενική επιλογή των στελεχών, όμως, διερωτάται κανείς αν πράγματι είναι ένα αποτελεσματικό μέτρο για να επιτευχθεί η αξιοκρατία στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης από τη στιγμή που η συνέντευξη έπαιρνε πολλά μόρια και ο/η υποψήφιος/α, είτε επιλέχθηκε είτε όχι, δεν προβλεπόταν από τον νόμο να ζητήσει τη μαγνητοφωνημένη συνέντευξη και να προβεί ενδεχομένως σε ένσταση· είχε, όμως, τη δυνατότητα και το δικαίωμα, αν ήθελε, να πάρει τα πρακτικά της συνέντευξης, τα οποία έχουν συνήθως μια τυποποιημένη μορφή.

Άλλα μέτρα που έχουν ληφθεί και έχουν εφαρμοστεί στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης και που φαίνεται να δημιουργούν προβλήματα και δυσκολίες στην επίτευξη της αξιοκρατίας είναι και αυτά που σχετίζονται: α) με τις προϋποθέσεις της συμμετοχής των υποψηφίων στη διαδικασία επιλογής, β) με τα μετρήσιμα κριτήρια καθώς και γ) με τις συχνές αλλαγές των κριτηρίων επιλογής και της συγκρότησης των συμβουλίων επιλογής.

Τα πολιτικά κόμματα στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης εφαρμόζουν σε πολλές περιπτώσεις τέτοια κριτήρια που εμποδίζουν κυρίως τους νέους σε ηλικία και χρόνια υπηρεσίας υποψήφιους/ες από τις διαδικασίες επιλογής στελεχών. Για παράδειγμα, υπάρχουν νέοι/ες με άριστες και αξιόλογες σπουδές στη διοίκηση της εκπαίδευσης και με επαρκή κατάρτιση στην παιδαγωγική αλλά δεν διαθέτουν πολλά χρόνια διδακτικής πείρας· αποτέλεσμα της ρύθμισης αυτής είναι να αποκλείονται από την κατάληψη μιας θέσης στελέχους. Εκτός τούτου, ένας/μία υποψήφιος/α με πολλά χρόνια διδακτικής υπηρεσίας παίρνει τόσο πολλά μόρια που αποκλείει

έναν/μία υποψήφιο/α με λίγα χρόνια διδακτικής πείρας να καταλάβει μία τέτοια θέση στελέχους. Σε άλλες χώρες, αλλά και στη δική μας τώρα τελευταία, ένας/μία τριαντάχρονος/η γίνεται υπουργός και πρωθυπουργός· στη χώρα μας τα πολιτικά κόμματα δεν επιτρέπουν έναν/μια υποψήφιο/α με πέντε χρόνια διδακτική πείρα να γίνει κατώτερο ή ανώτερο στέλεχος εκπαίδευσης.

Μάλιστα, τα πολιτικά κόμματα, για να μπορέσουν να αποκλείσουν τους νέους/ες υποψήφιους/ες από την επιλογή τους σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, παρά τα αυξημένα, κατά τα άλλα, προσόντα που διαθέτουν, απορρίπτουν από τα βασικά κριτήρια την εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Διερωτάται κανείς αν οι υποψήφιοι/ες που έχουν εκπαιδευτική πείρα από άλλα ιδρύματα δεν μπορεί να συμβάλλουν στην επιτυχή εκτέλεση του διοικητικού, του παιδαγωγικού, του επιμορφωτικού κ.λπ. έργου των εκπαιδευτικών των δύο σχολικών βαθμίδων.

Ένα άλλο επίσης μέτρο που δείχνει την αναξιοκρατία στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης, είναι και αυτό που σχετίζεται με τους εκπρόσωπους της εκπαιδευτικής κοινότητας που συμμετέχουν στα συμβούλια. Υπήρχαν περιπτώσεις, για παράδειγμα, όπου στα συμβούλια επιλογής ανώτερων στελεχών (δεν αναφέρομαι στα συμβούλια των κατώτερων στελεχών, γιατί εκεί ο ρόλος τους έτσι και αλλιώς θεωρείται ως δεδομένος) δεν συμμετείχαν μόνο οι δύο αιρετοί αλλά και ένα άλλο μέλος από τη ΔΟΕ, όταν επρόκειτο για το συμβούλιο επιλογής πρωτοβάθμιας. και από την ΟΛΜΕ, όταν επρόκειτο για το συμβούλιο επιλογής δευτεροβάθμιας. (Π.Δ. 398/1995). Αναφορικά με το μέτρο αυτό δεν μπορεί κανείς να μην διερωτηθεί ποιον ή ποιους ρόλους εξυπηρετούσε ακόμη ένα επιπρόσθετο μέλος των συνδικαλιστικών φορέων στα συμβούλια επιλογής; Μία πιθανή απάντηση, από τις πολλές, που θα μπορούσε, ίσως, κανείς να δώσει στο ερώτημα αυτό, είναι ότι με τον τρόπο αυτό, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες δυνατότητες και πιθανότητες να προστατεύσουν τα συμφέροντα των υποψήφιων στελεχών από τυχόν αδικίες που γίνονται ή που θα μπορούσαν ενδεχομένως να γίνουν, σκόπιμα ή όχι από τα υπόλοιπα μέλη του συμβουλίου; Αλήθεια, η απάντηση αυτή, η οποία, συνήθως, προβάλλεται, γίνεται πιστευτή από την κοινωνία, τους ειδικούς ακόμη και από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα; Την απάντηση στο ερώτημα αυτό καλό είναι να τη δώσουν τα μέλη της ίδιας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το κριτήριο αυτό καταργήθηκε και δεν εφαρμόστηκε στην επόμενη επιλογή των στελεχών (Π.Δ. 25/2002). Ωστόσο, στο σημείο αυτό οφείλει κανείς να υποβάλει και ένα άλλο ακόμη ερώτημα: Πράγματι τα υπόλοιπα μέλη των συμβουλίων είναι αντίπαλα των συνδικαλιστικών φορέων; Δεν προσπαθούν όλα τα μέλη του συμβουλίου να επιλέξουν από κοινού τα καλύτερα στελέχη εκπαίδευσης; Ένα ερώτημα που χρήζει σίγουρα διερεύνησης.

Ένα άλλο μέτρο που χρήζει περαιτέρω επισήμανσης και που δείχνει, ως έναν βαθμό την κομματικοποίηση στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης είναι: Τόσο παλιότερα όσο και σήμερα στα μέλη του συμβουλίου συμμετέχουν, μετά από διορισμό από τον υπουργό παιδείας, και στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντές/τριες εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων (Π.Δ. 25/2002). Εδώ θα μπορούσε κανείς πράγματι να διερωτηθεί αν τα διοριζόμενα αυτά στελέχη διέθεταν (Π.Δ. 25/2002· Ν. 4327/2015) πιο αυξημένα προσόντα από τους/τις υποψήφιους/ες που συμμετέχουν στις διαδικασίες επιλογής των στελεχών;

Τέλος, μια προσπάθεια που έγινε την τελευταία τριετία για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης, διευθυντών/ντριών διεύθυνσης εκπαίδευσης και διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων ήταν να δοθεί η δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να ψηφίσουν όποιον/όποια υποψήφιο/α διευθυντή σχολικής μονάδας προτιμούν ως πιο κατάλληλο και ικανό (Ν. 4327/2015), ένα μέτρο που ήταν, μπορεί κανείς να πει, προς τη σωστή κατεύθυνση, ανεξάρτητα αν στη συνέχεια καταργήθηκε. Το μέτρο αυτό θα μπορούσε να ισχύσει και να έχει θετικά αποτελέσματα αν οι σχολικές μονάδες διέθεταν πραγματικά αυτονομία και αν οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε αυτήν (τη σχολική μονάδα) αρκετά χρόνια. Είναι, όμως, η πολιτεία έτοιμη να προβεί σήμερα σε μία τέτοια ριζική δομική αλλαγή; Πάντως είτε είναι είτε δεν είναι έτοιμη, η εκπαίδευση οφείλει να παραμείνει ένα κοινωνικό και δημόσιο αγαθό. Και με αυτό το μέτρο δεν σημαίνει ότι επιλέγονται οι ικανοί/ές.

Φτάνοντας στο τέλος της, εισήγησής μου και πριν δώσω μία απάντηση στο ερώτημα: πώς θα μπορούσε, ίσως, να επιτευχθεί η αξιοκρατία στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης, κρί-

νω σκόπιμο να διευκρινίσω ότι η κριτική που ασκήθηκε στους εκπροσώπους της εκπαιδευτικής κοινότητας ή καλύτερα στους αιρετούς της εκπαιδευτικής κοινότητας που συμμετέχουν στα συμβούλια, δεν υποστηρίζω σε καμία περίπτωση ότι οι συνδικαλιστικοί φορείς δεν συνέβαλαν και δεν συμβάλλουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων της χώρας μας. Απλώς ήθελα να αναδείξω το φαινόμενο της αναξιοκρατίας που επικρατούσε και επικρατεί στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης και την ευθύνη που φέρουν τόσο οι ίδιοι αυτοί φορείς όσο και τα δημοκρατικά πολιτικά κόμματα, άλλο λιγότερο και άλλο περισσότερο, λόγω του χρόνου διακυβέρνησης της χώρας και της ιδεολογίας τους.

Η πρότασή μου για την αξιοκρατία στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης θα μπορούσε να είναι σύντομη και απλή. Να συγκροτηθεί, για παράδειγμα, μία διακομματική επιτροπή, ώστε να βρουν τα μέλη της έναν κοινό παρονομαστή στο υπό συζήτηση αντικείμενο. Επειδή, όμως, η επιτροπή αυτή θα αποτελείτο και πάλι από πρόσωπα που θα ήταν είτε μέλη είτε φίλα προσκείμενα στα πολιτικά κόμματα, οπότε θα υπήρχαν αμφιβολίες αν και κατά πόσο θα επικρατούσε και πάλι αξιοκρατία (είμαι πάντως υποστηρικτής των διακομματικών επιτροπών), δεδομένου ότι τα πολιτικά κόμματα δεν έχουν δείξει μέχρι σήμερα την κουλτούρα της συνεργασίας, γι' αυτό και καταλήγω σε μία άλλη διαφορετική πρόταση την οποία βρίσκω και πιο αντικειμενική. Η πρότασή μου συνοψίζεται στα εξής:

Η επιλογή να γίνεται: α) με βάση των μετρήσιμων κριτηρίων, δηλαδή των σπουδών των υποψηφίων πέραν του βασικού τους πτυχίου (δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού/ών, διδακτορικού διπλώματος)· β) με αδιάβλητες εξετάσεις τύπου πανελλήνιων σε αντικείμενα γνωστικού περιεχομένου, καθώς και σε θέματα ψυχολογικής, παιδαγωγικής και διδακτικής (τα αντικείμενα εξέτασης καθώς και το ποσοστό μοριοδότησης των δύο παραπάνω μέτρων μπορεί να συζητηθούν και να βρεθεί, έτσι, η ενδεικνυόμενη λύση).

Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης είναι: α) η πενταετής διδακτική προϋπηρεσία των υποψηφίων· β) η γνώση μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας επιπέδου Β'· γ) η πιστοποίηση στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) επιπέδου Ι (σε περίπτωση που υποψήφιοι/ες δεν διαθέτουν πιστοποιητικά των παραπάνω κριτηρίων, να τους/τις δίνεται η δυνατότητα να δώσουν εξετάσεις· οι εξετάσεις στα αντικείμενα αυτά θα δηλώνουν μόνο την επιτυχία ή την αποτυχία και δε θα παίρνουν βαθμό). Με τον τρόπο αυτό δίνεται, νομίζω, η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας να διεκδικήσουν μία θέση στελέχους εκπαίδευσης και να φέρουν καινούριες σκέψεις και ιδέες στην εκπαίδευση, να επιλεγούν άτομα που γνωρίζουν ξένη ή ξένες γλώσσες, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με συναδέλφους τους από άλλες χώρες, να παρακολουθούν την ξένη βιβλιογραφία, και να είναι καλοί/ες χρήστες/στριες της πληροφορικής, προϋπόθεση βασική για την παρακολούθηση των νέων τεχνολογικών εξελίξεων κ.λπ.

Η συνέντευξη να παραμείνει ως βασικό κριτήριο αλλά να μην μοριοδοτείται· μπορεί να γίνεται είτε πριν από τις εξετάσεις είτε μετά (κατά προτίμηση μετά την επιλογή τους ως στελέχους) από μία ειδική τριμελή επιτροπή στην οποία θα συμμετέχουν ένας/μία καθηγητής/τρια της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Ψυχιατρικής, ώστε να εξασφαλιστεί με τον τρόπο αυτό και η ψυχική υγεία του στελέχους εκπαίδευσης, βασική προϋπόθεση για την εκτέλεση των καθηκόντων ως στελέχους.

Τα μετρήσιμα κριτήρια που αναφέρονται στις σπουδές πέραν των βασικών τους σπουδών κρίνονται απαραίτητα, γιατί με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να συνεχίσουν την κατάρτισή τους μετά από τις βασικές τους σπουδές, ώστε να μην περιπέσουν στην αδράνεια και στην αδιαφορία. Εκτός του ότι ενθαρρύνονται για περαιτέρω ενημέρωση και κατάρτιση, έχουν, επίσης, και τη δυνατότητα και την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τα προσόντα αυτά που απόκτησαν με κόπο, μόχθο και με υψηλά δίδακτρα. Σπεύδω εκ των προτέρων να σημειώσω ότι όσοι/ες κατέχουν σήμερα μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών δεν σημαίνει ότι ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (αν υπάρχουν ακόμη), καθώς και ότι καλώς γίνονται προσπάθειες από το υπουργείο παιδείας, να δημιουργήσουν τα πανεπιστήμια προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών (ΠΜΣ) χωρίς υψηλά δίδακτρα.

Τέλος, ολοκληρώνοντας την πρότασή μου, επισημαίνω ότι τα στελέχη εκπαίδευσης να επιλέγονται αρχικά για δύο θητείες των τεσσάρων χρόνων, με δικαίωμα, όμως, συμμετοχής, σε περίπτωση που το επιθυμούν, και σε άλλες θητείες. Το επιχείρημα ότι τα στελέχη που έχουν πολλές θητείες, δεν έχουν να προσφέρουν τίποτε άλλο από όσα έχουν προσφέρει, δεν μπορεί πλέον να έχει θέση στην επιλογή των στελεχών, γιατί θα δίνουν και αυτοί/ές εξετάσεις, όπως και οι νέοι/ες υποψήφιοι/ες. Δεν υποστηρίζω, πάντως σε καμία περίπτωση, τη μονιμότητα των στελεχών, όπως προτεινόταν παλιότερα και, ίσως, να προταθεί και στο μέλλον

Με την πρότασή μου αυτή καθώς και με άλλες που μπορούν να προκύψουν μέσα από τον διάλογο και τη διερεύνηση των θέματος μέσω των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών θα μπορούσε να βρεθεί ένας άλλος τρόπος επιλογής στελεχών εκπαίδευσης από αυτούς που εφαρμόζονται σήμερα, που να διακρίνεται από την αξιοκρατία, αρκεί να το πιστέψουν, να το θελήσουν και να το επιδιώξουν πραγματικά τα πολιτικά κόμματα. Το θέλουν όμως; Πάντως το φαινόμενο που παρατηρείται μέχρι σήμερα, να επιλέγονται, δηλαδή, στελέχη εκπαίδευσης (και ειδικότερα τα στελέχη διοίκησης) κυρίως όσοι/ες ανήκουν σε ένα πολιτικό κόμμα, κυρίως σε αυτό που διεξάγει την περίοδο εκείνη τις επιλογές στελεχών καθώς και όσοι/ες ανήκαν ή συνδέονταν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο με έναν/μία αιρετό, δεν μπορεί πια άλλο να συνεχιστεί, γιατί, εκτός του ότι καθίσταται εμπόδιο στην εξέλιξη και στην αναβάθμιση του επιπέδου της εκπαίδευσης, καλλιεργεί την πικρία, την απογοήτευση και τη αδιαφορία της πλειονότητας των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η αναβάθμιση του επιπέδου της εκπαίδευσης, ως γνωστόν, και η ικανοποίηση των υποψήφιων στελεχών εκπαίδευσης πετυχαίνεται, μεταξύ άλλων, και με την αξιοκρατία, γνώρισμα μιας κοινωνίας με δομές, η οποία, όμως, δεν μπορεί να αποβαίνει σε βάρος μιας κοινωνίας σεβασμού, αλληλεγγύης και συνύπαρξης με τον «άλλον», το αντίθετο.

Νόμοι (Ν.)

Ν. 309/1976. ΦΕΚ. 100Α/30-04-1976. «Περί Οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως».

Ν. 576/1977. ΦΕΚ. 102Α/13-04-1977. «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως».

Ν. 1304/1982. ΦΕΚ. 144/0-12-1982. «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Ν. 1566/1985. ΦΕΚ. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2043/1992. ΦΕΚ. 79/Α΄/19-05-1992. «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2188/1994. ΦΕΚ.18Α/16-02-1994. Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2525/1997. ΦΕΚ. 188/Α΄/23-9-1997. «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

Ν. 3848/2010. ΦΕΚ. Α΄/71/19-05-2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Ν. 4186/2013. ΦΕΚ. 193Α΄/17-09-2013. «Αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις».

Ν. 4327/2015. ΦΕΚ. 50Α/14-05-2015. «επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Ν. 4485/2017. ΦΕΚ. 114Α΄/04-08-2017. «Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις».

Ν. 4473/2017. Φ.Ε.Κ. 78Α/30-05-2017, «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης».

Ν. 4521/2018. ΦΕΚ. 38Α΄/05-03-2018. «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις».

Προεδρικά Διατάγματα (Π.Δ.)

Π.Δ. 398/1995. ΦΕΚ. 223/Α/31-10-1995. «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Π.Δ. 25/2002. ΦΕΚ. 20/Α/0702/2002. Αυτοπροσδιορισμός και κριτηρίων προσόντων των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίησητης διαδικασίας επιλογής αυτών».

ΑΝΤΙΦΩΝΗΣΗ ΤΟΥ ΜΙΧΑΛΗ ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ

Αξιότιμη κύρια Πρύτανη του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου,
Αξιότιμε κύριε Αναπληρωτή Πρύτανη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Αξιότιμη κυρία τέως Αντιπρύτανη του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου,
Αξιότιμε κύριε τέως Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Κρήτης,
Αξιότιμη κυρία τέως Κοσμήτορα του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου,
Αξιότιμη κυρία Πρόεδρε της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης,
Αξιότιμοι κύριοι Επίτιμοι Πρόεδροι της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης,
Αξιότιμη κυρία Πρόεδρε του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Αξιότιμη κα Πρόεδρε του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου,
Αξιότιμοι κύριοι εκπρόσωποι του Ι.Ε.Π.,
Αξιότιμε κύριε Διευθυντή του Τομέα Παιδαγωγικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Αξιότιμες κκ. Διευθύντριες Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων,
Αξιότιμοι εκπρόσωποι επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων και φορέων,
Αξιότιμε Κύριε Αντιπρόεδρε του Νομικού Συμβουλίου του κράτους,
Αξιότιμε Κύριε Αντιπρόεδρε της Πνευματικής Εστίας του Οροπεδίου Λασιθίου,
Εκλεκτές/οί συναδέλφισσες/άδελφοι,
Αγαπητές φοιτήτριες και αγαπητοί φοιτητές,
Φίλες και φίλοι,

Είμαι ιδιαίτερα συγκινημένος, γιατί η Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με τιμά, αφιερώνοντας το παρόν συνέδριο στο πρόσωπό μου ως αναγνώριση της συμβολής μου στην ίδρυσή της και στην ανάπτυξη του αντίστοιχου κλάδου των Επιστημών της Αγωγής στη χώρα μας, απονέμοντάς μου παράλληλα τον τίτλο του Επίτιμου Προέδρου της.

Επιθυμώ να ευχαριστήσω όλα τα μέλη τόσο της Επιστημονικής όσο και της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου και ιδιαίτερα τους Προέδρους των, την κα Κασιμάτη και τον κ. Ζμπάϊνο, τα μέλη του Δ.Σ. της Εταιρείας και συγκεκριμένα τη Γενική Γραμματέα Αναστασία Παπαδοπούλου, τον Ταμία Κώστα Αποστολόπουλο και τον Ειδικό Γραμματέα Θανάση Βέρδη.

Ευχαριστώ, επίσης, την Πρύτανη του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου κα Νικολαΐδου και τον Αναπληρωτή Πρύτανη του ΕΚΠΑ κ. Μαραβέγια για την παρουσία τους στην εναρκτήρια τελετή του παρόντος συνεδρίου και για όσα ανέφεραν στο χαιρετισμό τους.

Χάρη οφείλω ακόμη στους Προέδρους των Τμημάτων και στους Διευθυντές των Τομέων και των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών που συμμετέχουν στην οργάνωση της τιμητικής αυτής εκδήλωσης, στους εισηγητές και στις εισηγήτριες, καθώς και σε πολλά άλλα πρόσωπα που συνέδραμαν στην προετοιμασία του παρόντος συνεδρίου. Αδυνατώ να αναφέρω τα ονόματα όλων, λόγω του πλήθους των, από το ένα μέρος, και του περιορισμένου χρόνου που έχω στη διάθεσή μου, από το άλλο. Το ίδιο ισχύει και για τους χορηγούς του συνεδρίου, τους οποίους επίσης ευχαριστώ.

Όπως έχω πει και σε άλλες ανάλογες περιπτώσεις κατά το παρελθόν, η τιμή που μου γίνεται δεν ανήκει μόνο σε μένα. Ανήκει σε πολλά πρόσωπα που επί τέσσερις περίπου δεκαετίες στήρι-

ξαν ποικιλότροπα τους αγώνες και τις προσπάθειές μου. Ανήκει στα μέλη της οικογένειάς μου και ιδιαίτερα στη σύζυγό μου, Κατερίνα, που επωμίζεται περισσότερο από μένα τα οικογενειακά βάρη, για να μπορώ εγώ να αφοσιώνομαι απερίσπαστος στο επιστημονικό μου έργο και μοιράζεται πάντα μαζί μου τις σκέψεις και τους προβληματισμούς μου.

Ανήκει στις δεκάδες των συνεργατών που είχα στα Πανεπιστήμια Κρήτης, Αθηνών και Κύπρου, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και σε άλλους φορείς στους οποίους υπηρέτησα. Χωρίς αυτούς δεν θα είχα κατορθώσει να επιτύχω τα λιγοστά, κατά την εκτίμηση μου, πράγματα που κατάφερα στον συγκεκριμένο τομέα.

Ανήκει, επίσης, σε όλους τους εκλεκτούς συναδέλφους μου που υπηρέτησαν ή υπηρετούν ακόμη στα ιδρύματα στα οποία εργάστηκα για την αγάπη τους, τη βοήθειά τους και τη συμπαράστασή τους, καθώς και για την κριτική ενίοτε αλλά πάντα εποικοδομητική στάση τους απέναντί μου, στοιχείο που χαρακτήριζε κυρίως τη συνεργασία μου με τον αγαπητό φίλο Α. Καζαμία. Ξέχωρες ευχαριστίες θα ήθελα ακόμη να εκφράσω στον Καθηγητή Ι. Μαρκαντώνη, που πριν από 40 χρόνια μου έδωσε την ευκαιρία να σταδιοδρομήσω στο Πανεπιστήμιο.

Θα ήταν, όμως, παράλειψη, αν δεν έκανα αναφορά στους γονείς μου που, αν και αγράμματοι, με δίδαξαν, με τον τρόπο τους, ήθος και αγωνιστικότητα. Η ευγνωμοσύνη μου στρέφεται, επίσης, στους δασκάλους μου, Έλληνες και ξένους. Ιδιαίτερη μνεία επιθυμώ να κάμω στον βιετναμέζο καθηγητή στο Πανεπιστήμιο της Σορβόννης Lê Thành Khôi, 95 ετών σήμερα. Χωρίς την παρέμβασή του θα είχα διακόψει τις σπουδές μου στο Παρίσι για λόγους οικονομικής ανέχειας.

Αφιερώνω την τιμή αυτή στα άτομα που υπήρξαν φοιτητές μου, οι οποίοι με το ενδιαφέρον και τη δίψα τους για τη μάθηση με ενίσχυαν και με ενθάρρυναν και ιδιαίτερα στους αποφοίτους του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «*Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*» στην ίδρυση και τη λειτουργία του οποίου, με την αρχική του μορφή, έπαιξα κάποιο ρόλο.

Εκφράζω, τέλος, την ευγνωμοσύνη μου σε όλους εσάς, εκλεκτά μέλη της ΕΛ.ΕΤ.Ε.Α. και στους λοιπούς συνέδρους, άνδρες και γυναίκες, για την παρουσία σας εδώ, η οποία με τιμά ιδιαίτερα.

Επιτρέψτε μου να αναφερθώ πολύ σύντομα στο θέμα του συνεδρίου, καθώς και σε λιγοστές πτυχές της δράσης μου και στον ρόλο της ΕΛΕΤΕΑ.

Πιστεύω ότι η σωστά προγραμματισμένη και κατάλληλα οργανωμένη αξιολόγηση όλων των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου και των αποτελεσμάτων του, η οποία στηρίζεται σε συμμετοχικές δημοκρατικές διαδικασίες και προσεγγίζει το σχολείο ως ολότητα, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης. Η εξέλιξη αυτή αποτελεί κρίσιμη αναγκαιότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Εξετάζοντας την αξιολόγηση υπό το πρίσμα αυτό και θεωρώντας την πρωτίστως ως διαδικασία ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των διδασκόντων και των διδασκομένων και όχι ως διοικητικό έλεγχο τιμωρητικού χαρακτήρα, υποστηρίζω την ακόλουθη θέση. Κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά και να ανταποκρίνεται στην αποστολή του, αν δεν διαθέτει ένα έγκυρο σύστημα παρακολούθησης της λειτουργίας του και της αποτίμησης των αποτελεσμάτων του. Κανένα σύστημα εκπαίδευσης δεν μπορεί να ευδοκιμήσει, αν δεν έχει τη δυνατότητα να εκτιμήσει τη συμβολή στη μόρφωση των διδασκομένων όλων των παραγόντων με τους οποίους αυτή σχετίζεται και δεν επιδιώκει τη συνεχή ποιοτική τους βελτίωση.

Για την εφαρμογή ενός τέτοιου συστήματος αξιολόγησης απαιτούνται όχι μόνο πολιτική βούληση και κοινωνική συναίνεση αλλά και αποδοχή του από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και κατοχή εκ μέρους τόσο εκείνων που το σχεδιάζουν όσο και αυτών που το εφαρμόζουν ειδικών γνώσεων, τις οποίες προσφέρει ο κλάδος της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Αφορμώμενος από την πεποίθηση αυτή, αγωνίστηκα σ' όλη τη διάρκεια της ενεργού συμμετοχής μου στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας να προωθήσω την ανάπτυξη του συγκεκριμένου κλάδου στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Προσπάθησα να δημιουργήσω δομές παραγωγής επιστημόνων ειδικευμένων στον τομέα αυτό και να συμβάλω στην εφαρμογή στη χώρα μας ενός συστήματος αξιολόγησης απαλλαγμένου, στον βαθμό του δυνατού, από τα μειονεκτήματα του

παρελθόντος. Εργάστηκα, επί πολλά χρόνια, υπέρ του θεσμού της αξιολόγησης μέσα σε μια δυσμενή περιρρέουσα ατμόσφαιρα, η οποία δεν ήταν καθόλου ευνοϊκή για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Αντιμετώπισα σφοδρές αντιδράσεις, ανυπόστατες κατηγορίες και ενίοτε λοιδορήθηκα για τις υπέρ της αξιολόγησης θέσεις μου. Ποτέ, όμως, δεν πτοήθηκα. Πίστευα πάντα ότι είχα το δίκιο με το μέρος μου, επειδή αγωνιζόμουν για την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης προς όφελος των λαϊκών κυρίως στρωμάτων, ερχόμενος συχνά σε αντίθεση με πολλούς αρνητές της αξιολόγησης, οι οποίοι φροντίζουν, ωστόσο, να στέλνουν τα παιδιά τους σε ακριβά ιδιωτικά σχολεία ή στο εξωτερικό, όπου εφαρμόζεται αυστηρό σύστημα αξιολόγησης.

Ασπαζόμενος τη θέση της συναδέλφου Φρανσουάζ Κρο, ότι για να αξιολογήσεις την ανανέωση στην εκπαίδευση, πρέπει να ανανεώσεις πρώτα την ίδια την αξιολόγηση, εισηγήθηκα, κατά καιρούς, από τις επιτελικές θέσεις στις οποίες θήτευσα ποικίλες αλλαγές στον τομέα αυτόν. Τις περισσότερες τις ακούσατε από προηγούμενους εισηγητές, λόγος για τον οποίο δεν υπεισέρχομαι σε λεπτομέρειες. Αρκετές από τις προσπάθειές μου ευοδώθηκαν, άλλες λίγο άλλες πολύ. Πολλές, όμως, παρέμειναν στα χαρτιά. Προσέκρουσαν σε ισχυρές αντιστάσεις μερίδας εκπαιδευτικών και πολιτικών ιθυνόντων αλλά και σε δομικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς και στις δυσλειτουργίες του κοινωνικο-πολιτικού συστήματος της χώρας. Τις εκθέτω αναλυτικά στο τελευταίο μου βιβλίο για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και του έργου των.

Η απουσία ουσιαστικής αξιολόγησης από την Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επί τέσσερις περίπου δεκαετίες έχει επηρεάσει αρνητικά την ποιότητά της, Πολλές από τις αδυναμίες που παρουσιάζει σήμερα η ελληνική εκπαίδευση και ιδιαίτερα η χαμηλή αποτελεσματικότητά της, όπως δείχνουν τα αποτελέσματά του Προγράμματος PISA, οι επιδόσεις των διαγωνιζομένων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, οι διαπιστώσεις διαφόρων εμπειρικών ερευνών και η μαζική προσφυγή των μαθητών στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα, ίσως δεν θα υπήρχαν, αν ίσχυε ένα σύστημα συνεχούς ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στηριζόμενος στην πεποίθηση ότι για την ανάπτυξη και τη λειτουργία του θεσμού της αξιολόγησης δεν επαρκούν οι αποφάσεις της κρατικής εξουσίας μόνο και θεωρώντας ότι οι σχετικές ενέργειες πρέπει να συνδυάζονται με ανάλογες διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στη βάση του εκπαιδευτικού σώματος, πρωτοστάτησα στη δημιουργία της Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Εκτιμώ ότι αυτή μπορεί να συσπειρώσει πολλούς από τους υπέρμαχους της αξιολόγησης και να λειτουργήσει ως μοχλός πίεσης, για να συμφωνήσουν οι πολιτικοί ιθύνοντες και τα στελέχη των οργανώσεων των εκπαιδευτικών στη θεσμοθέτηση ενός κοινά αποδεκτού συστήματος ολικής αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι η πλειονότητα των εμπειρικών ερευνών που έχουν γίνει στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των διδασκόντων τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των φορέων του. Εκείνο, όμως, που φοβούνται οι περισσότεροι και για το λόγο αυτό αντιδρούν στην εφαρμογή της αξιολόγησης είναι αν διασφαλίζονται, μέσα στο πελατειακό καθεστώς της ελληνικής πολιτείας, οι προϋποθέσεις που απαιτεί μια δίκαιη, έγκυρη και αντικειμενική αξιολόγησή τους. Τις προϋποθέσεις αυτές οφείλουμε να δημιουργήσουμε.

Αρνητικά, επίσης, φαίνεται να λειτουργεί η απουσία από την ελληνική κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα κουλτούρας αξιολόγησης.

Προς τις παραπάνω κατευθύνσεις μπορεί να παίξει θετικό ρόλο η Εταιρεία μας, συνεργαζόμενη και με άλλους εκπαιδευτικούς, επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς. Η απήχηση των μέχρι σήμερα δραστηριοτήτων της αποτελεί καλό οιωνό για την εκπλήρωση της αποστολής της.

Οι δυνατότητες, βέβαια, της Εταιρείας είναι ακόμη περιορισμένες. Θέλω, όμως, να ελπίζω ότι σύντομα θα μεγαλώσουν. Μ' αυτή την προσδοκία την παρέδωσα στο νέο Δ.Σ., παραιτούμενος από τη θέση του Προέδρου της για λόγους υγείας. Έχω, όμως, την ικανοποίηση ότι δημιούργησα μια δυναμική εταιρεία, την τροχοδρόμησα στις ράγες της πορείας της προς το μέλλον και την παρέδωσα σε άξια στελέχη ικανά να την κατευθύνουν από δω και πέρα. Έχετε χρέος να τη

μεγαλώσετε και να την ισχυροποιήσετε. Στην προσπάθειά σας αυτή θα παραμείνω, παρά την παραίτησή μου, συμπαραστάτης και σύμβουλός σας. Η εκ μέρους μου αποδοχή της απονομής του τίτλου του Επίτιμου Προέδρου της Εταιρείας, για την οποία σας ευχαριστώ θερμά, δεν σημαίνει αποστασιοποίηση από τη ενεργό δράση. Δηλώνω τη δέσμευσή μου να συνεχίσω να είμαι κοντά σας και να προσφέρω, με όσες δυνάμεις μου μένουν ακόμη, όποια βοήθεια μπορώ στην επιτέλεση του έργου σας.

Οφείλω, όμως, να υπογραμμίσω ότι η θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης δεν αποτελεί πανάκεια. Χρειάζεται να συνδυαστεί με τη ριζική αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την απαλλαγή της από τις πελατειακές αγκυλώσεις του παρελθόντος και από την υποταγή της σε κοντόθωρες μικροκομματικές σκοπιμότητες και ιδεοληψίες. Απαιτείται διακομματική συναίνεση και μακροπρόθεσμη σταθερότητα στην εκπαιδευτική πολιτική. Αναγκαίος θεωρείται, ακόμη, ο εκσυγχρονισμός της αρχικής κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης.

Δεν παραγνωρίζω, επίσης, την ανάγκη συνδυασμού των υπό εξέταση αλλαγών με τις απαραίτητες βελτιώσεις στα αναλυτικά προγράμματα, στα διδακτικά εγχειρίδια και στα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και στις κτιριακές υποδομές των διδακτηρίων. Δεν αγνοώ την ανάγκη προσαρμογής στα σύγχρονα δεδομένα των διαδικασιών μετάβασης από το ένα εκπαιδευτικό επίπεδο στο άλλο και ιδιαίτερα από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.

Θεωρώ, όμως, ότι η συστηματική εφαρμογή της αξιολόγησης σε όλο το φάσμα των παραμέτρων που προσδιορίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τις αναγκαίες αλλαγές σε πολλούς τομείς, αποκαλύπτοντας τις αδυναμίες που υπάρχουν και συγκεκριμενοποιώντας τις ανάγκες που πρέπει, κατά προτεραιότητα, να ικανοποιηθούν.

Η οικονομική, βέβαια, κρίση, την οποία αντιμετωπίζει η χώρα μας δεν είναι ευνοϊκός παράγοντας για την ποθούμενη αναβάθμιση της παιδείας, πολλές πτυχές της οποίας απαιτούν αύξηση των εκπαιδευτικών δαπανών, κάτι πολύ δύσκολο στη σημερινή συγκυρία.

Δεν λείπουν, όμως, και εκείνοι που πιστεύουν πως η τρέχουσα κρίση είναι στην ουσία της, κρίση παιδείας. Αυτό σημαίνει ότι, αν η παιδεία αναβαθμισθεί, τότε ένας σημαντικός παράγοντας της κρίσης θα εκλείψει.

Αν στην αναβάθμιση αυτή μπορεί, όντως, να συμβάλει η εφαρμογή μέτρων αξιολόγησης, αξίζει να προσπαθήσουμε να τα υλοποιήσουμε ακόμη κι αν χρειαστεί να μεταφέρουμε πόρους από άλλους τομείς στην εκπαίδευση ή να υποστούμε κάποιες πρόσθετες θυσίες.

Ας μη μας διαφεύγει η ακόλουθη ρήση του Γκαίτε: «*Τα πράγματα που έχουν μεγαλύτερη σημασία δεν μπορούν να είναι στο έλεος των πραγμάτων που έχουν μικρότερη σημασία*». Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης ανήκει σίγουρα στα πρώτα, τα οποία δεν μπορούν να παραμένουν στο έλεος μικροπολιτικών αντιθέσεων που αποτέλεσαν μέχρι σήμερα τροχοπέδη στην εφαρμογή ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης.

Ας ξεπεράσουμε το φόβο απέναντι σε μια δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση. Όποιος τη φοβάται, δεν νιώθει σιγουριά για τον εαυτό του, δεν έχει αυτοπεποίθηση. Όποιος αξίζει πραγματικά δεν μπορεί παρά να την επιδιώκει, γιατί πιστεύει αυτό που έλεγε ο Σωκράτης: *«αν μάθεις τι αξίζεις […] τότε μπορείς να γίνεις θεός του εαυτού σου»*.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗ ΒΑΣΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ SERVQUAL

Αναστάσιος Κ. Αθανασιάδης[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναβαθμίσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου απαιτείται να λαμβάνουν αντίστοιχα υψηλής ποιότητας επιμορφωτικές υπηρεσίες. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί οφείλουν στο πλαίσιο του νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ να παρέχουν υπηρεσίες οι οποίες να εναρμονίζονται πλήρως με τις πραγματικές ανάγκες των πελατών τους. Η ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της ΑΣΠΑΙΤΕ στο παράρτημα της Κοζάνης, αποτέλεσε το αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 101 καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση χασμάτων του εργαλείου Servqual που υιοθετήθηκε, προέκυψε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, σε σχέση με τις αρχικές τους προσδοκίες, αναφορικά με την ποιότητα των υπηρεσιών στο ΕΠΠΑΙΚ, υστερούσαν σε όλες τις διαστάσεις της ποιότητας του εργαλείου μέτρησης, με αυτήν της «Διασφάλισης» (Μ.Ο. χάσματος= -0,18) και της «Ανταπόκρισης» (Μ.Ο. χάσματος= -0,16) να παρουσιάζουν τις υψηλότερες αποκλίσεις. Ωστόσο συνολικά οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν σχετικά ικανοποιημένοι από τις παρεχόμενες υπηρεσίες καθώς ο σταθμισμένος δείκτης EppaikQual (-0,12) ήταν οριακά αρνητικός.

Λέξεις-κλειδιά: *Servqual, ΕΠΠΑΙΚ, Ποιότητα, ΑΣΠΑΙΤΕ*

ABSTRACT

Teachers in order to upgrade the quality of their work are required to receive high quality educational services. At the same time, educational organizations in the framework of the new public management are committed to provide services that are fully harmonized with the real needs of their customers. The quality of the services offered in the annual program of Pedagogical Training (EPPAIK) of Aspete in Kozani prefecture, was the subject of this research. A total of 101 trainees were involved in the survey. From Serqual's gap analysis emerged that the perceptions of learners, in relation to their initial expectations, regarding the quality of services in EPPAIK, outnumbered in all quality dimensions, with that of "Reliability" (avg gap = -0.18) and "Response" (avg gap = -0.16) to show the highest deviations. However, overall the teachers seemed relatively satisfied with the services provided as the Weighted Eppaikqual index (-0.12) was borderline negative.

Keywords: *Quality Of Educational Services, SERVQUAL, ASPETE*

1. Εισαγωγή

Στο χρονικό διάστημα από το 2009 μέχρι και σήμερα, η Ελλάδα βιώνει μία χρηματοοικονομική κρίση η οποία έχει δοκιμάσει τις αντοχές όλων των μεταβλητών του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Σε μια αντίστοιχη με την σημερινή περίοδο της ιστορίας, με διαφορετικές ωστόσο συνθήκες, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής στις αρχές της δεκαετίας του 1970, εμφανίστηκε στο προσκήνιο ένα νέο πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης του δημόσιου τομέα, το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (ΝΔΜ) (Μιχαλόπουλος, 2001).Το πρότυπο αυτό επιδιώκει την επιτυχία μιας οργάνωσης μέσω ενός μακροπρόθεσμου προγραμματισμού και μιας δυναμικής στοχοθεσίας, δίνοντας έμφαση στα αποτελέσματα (Μιχαλόπουλος, 2003). Αποτελεί μία προσπάθεια της δημόσιας διοίκησης να βελτιώσει τις υπηρεσίες της, μέσω τεχνικών του ιδιωτικού - επιχειρηματικού τομέα (Denhardt & Denhardt, 2000), οι οποίες εδράζονται στη βάση των θεωριών για διοίκηση προσανατολισμένη στην αγορά (πολίτες), καθώς μία τέτοια προσέγγιση διαφαίνεται πως οδηγεί στη βελτίωση της απόδοσης του δημοσίου (Walker, Brewer, Boyne & Avellaneda, 2015).

1. Ο Α.Α. είναι Οικονομολόγος, Εκπαιδευτικός. Επικοινωνία: tasosathanasiadis@yahoo.gr

Στον Ελλαδικό χώρο μέχρι πρόσφατα η δημόσια διοίκηση ήταν προσανατολισμένη στην εφαρμογή κανόνων δικαίου–ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης (Λαδή,2015) και όχι στην επίτευξη αποτελεσμάτων. Μία τέτοια όμως προσέγγιση, υπό το πρίσμα των οικονομικών συγκυριών αλλά και της ανταγωνιστικότητας του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο καλείται να λειτουργήσει η δημόσια διοίκηση σήμερα, δεν μπορούν να την καταστήσουν ικανή ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της βασικής της αποστολής. Επομένως η υιοθέτηση και η εισαγωγή μοντέλων και συστημάτων μέτρησης της απόδοσης και ο μετασχηματισμός της σε διοίκηση προσανατολισμένη στα αποτελέσματα θεωρούνται αναγκαία. Υπάρχουν αρκετά μοντέλα διοίκησης προσανατολισμένα στα αποτελέσματα, από τα οποία στο δημόσιο τομέα συχνότερα χρησιμοποιούνται, το Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας, το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης, η Μήτρα Εξισορροπημένης Απόδοσης, το σύστημα Διοίκησης μέσω Στόχων, το ISO 9004 και το Servqual για τη μέτρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, εργαλείο που αποτελεί και το κύριο μέσο που υιοθετείται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών του ετήσιου προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης που υλοποιείται από την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).

2. Η ποιότητα των υπηρεσιών στη δημόσια διοίκηση

Το «προϊόν» του δημόσιου τομέα είναι η υπηρεσία, ως υπηρεσία ορίζεται «*κάθε ενέργεια ή όφελος που μπορεί να προσφέρει κάποιος σε κάποιον άλλο, ή οποία είναι ουσιαστικά άυλη και δεν έχει ως στόχο την ιδιοκτησία οποιουδήποτε πράγματος*» (Armstrong&Kotler,2009:313).Ο προσδιορισμός της ποιότητας των υπηρεσιών έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα, εξαιτίας των δυσκολιών που υπάρχουν τόσο στον προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας όσο και στο τρόπο μέτρησής της(Wisniewski,2001).Η έννοια της ποιότητας στα πλαίσια του δημοσίου, όπως αποτυπώνεται στη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Εσωτερικών για το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ), αφορά στην παροχή μιας υπηρεσίας με ένα σύνολο χαρακτηριστικών/ιδιοτήτων που ανταποκρίνονται και ικανοποιούν, με βιώσιμο τρόπο τις προσδοκίες των πολιτών/πελατών, τις προσδοκίες όλων των άλλων εμπλεκόμενων μερών και τέλος τις προδιαγραφές/απαιτήσεις του νόμου (ΥΠΕΣ,2008).

Στην ίδια κατεύθυνση οι Zeithaml,Parasuraman και Berry (1991) όρισαν την ποιότητα των υπηρεσιών ως το βαθμό σύμπτωσης των προσδοκιών αυτού που λαμβάνει την υπηρεσία (πριν τη λάβει) και της αντίληψης που σχηματίζει γι' αυτήν (αφού τη λάβει).Συμπερασματικά, η ποιότητα αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της υπηρεσίας τα οποία καθορίζουν τη δυνατότητά της να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες για τις οποίες προσφέρεται. Αν επομένως η αντίληψη του πελάτη από την «κατανάλωση» μιας υπηρεσίας είναι μεγαλύτερη από την προσδοκία του, τότε ο παρέχων την υπηρεσία ικανοποιεί τον πελάτη και η επιχείρηση επιτυγχάνει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Rosen,Karwan&Scribner, 2003).

3. Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της ΑΣΠΑΙΤΕ

Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αποτελούν εκπαιδευτικές υπηρεσίες οι οποίες εντάσσονται στο τριτογενή τομέα της οικονομίας, αυτόν δηλαδή της παροχής των υπηρεσιών. Στο τομέα αυτό η έμφαση δίνεται στην αναγνώριση και κατανόηση των προσδοκιών και αντιλήψεων των πελατών που είναι οι αποδέκτες των υπηρεσιών αυτών (Jones&Shandizo,2015), και που στη περίπτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων το ρόλο αυτόν τον επιτελούν οι επιμορφούμενοι ως μαθητές (Oliveira&Ferreira,2009). Επομένως μπορούμε να θεωρήσουμε τους εκπαιδευόμενους ως τους «πελάτες» που υποβάλλονται στην εμπειρία των υπηρεσιών των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρέχονται από τους δημόσιους φορείς επιμόρφωσης. Μέσω της διερεύνησης των προσδοκιών και των αντιλήψεών τους καθίσταται δυνατή η αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών του φορέα επιμόρφωσης, εν προκειμένω της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Η ΑΣΠΑΙΤΕ είναι μη κερδοσκοπικός οργανισμός, ανήκει στον ευρύτερο δημόσιο τομέα και υπόκεινται στις αλλαγές που προτάσσει το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ. Η ΑΣΠΑΙΤΕ προκειμένου

να ανταπεξέλθει στην αποστολή της, καλείται να λειτουργήσει στα πλαίσια ενός στρατηγικού σχεδιασμού, όπου η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων της, θα αποτελεί τη βάση του σχεδιασμού αυτού. Κρίσιμο σημείο για τον ορθό στρατηγικό σχεδιασμό, αποτελεί η μέτρηση και η κατανόηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών της (Edvardsen et.al., 1994), έτσι ώστε να μπορεί η διοίκηση στηριζόμενη σε αυτήν, να λαμβάνει ορθές διοικητικές αποφάσεις. Στην τρέχουσα εργασία το κύριο ζητούμενο θα είναι η μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, του ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της ΑΣΠΑΙΤΕ, το οποίο αποτελεί επί σειρά ετών ένα από τα δημοφιλέστερα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Το ΕΠΠΑΙΚ υλοποιείται σε δώδεκα πόλεις της χώρας προσφέροντας τη δυνατότητα απόκτησης παιδαγωγικής επάρκειας σε εκπαιδευτικούς & υποψήφιους εκπαιδευτικούς, κατόχους τίτλου σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης ανεξαρτήτου ειδικότητας.

4. Μεθοδολογία Servqual

Μία μεθοδολογία η οποία εντάσσεται στη φιλοσοφία των εργαλείων του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών, αποτελεί το Servqual που αναπτύχτηκε από τους Parasuraman, Zeithaml και Berry το 1988 και αναθεωρήθηκε το 1991. Είναι μια γενική μέθοδος για την μέτρηση της ποιότητας μιας υπηρεσίας, ως διαφορά μεταξύ της προσδοκίας που αναμένει ο πελάτης από την υπηρεσία αυτή και της αντίληψής που τελικά διαμορφώνει μετά τη βίωση της εμπειρίας. Από τη διαφορά αυτή προκύπτει η ικανοποίηση των πελατών. Σκοπός του εργαλείου είναι να λειτουργήσει ως διαγνωστική μεθοδολογία προκειμένου να αποκαλύψει ευρύτερες περιοχές των δυνάμεων και αδυναμιών της ποιότητας των υπηρεσιών μιας επιχείρησης-οργανισμού. Επομένως με τη χρήση του εργαλείου Servqual η ποιότητα των υπηρεσιών προσεγγίζεται μέσα από την οπτική του πελάτη (Smith,1995), οπτική που προτείνεται ως ο βέλτιστος τρόπος άσκησης της δημόσιας διοίκησης σήμερα. Οι σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων για μία υπηρεσία είναι οι ακόλουθες:

1. Εάν η **αναμενόμενη υπηρεσία > από την αντιλαμβανόμενη**, τότε η προσδοκώμενη ποιότητα απέχει πολύ από την προσφερόμενη και υπονοεί ένα μη αποδεκτό επίπεδο ποιότητας.
2. Εάν η **αναμενόμενη υπηρεσία = με την αντιλαμβανόμενη**, τότε η προσδοκώμενη ποιότητα θα είναι ικανοποιητική.
3. Εάν η **αναμενόμενη υπηρεσία < από την αντιλαμβανόμενη**, τότε η προσδοκώμενη ποιότητα θα είναι υπερ-ικανοποιητική και θα προσεγγίζει την ιδεατή παρεχόμενη ποιότητα.

Η ποιότητα των υπηρεσιών προσεγγίζεται μέσα από 5 αντιπροσωπευτικές διαστάσεις του μοντέλου Servqual, οι οποίες είναι η **Αξιοπιστία (Reliability)**-το να κάνουν αυτό που λένε ότι θα κάνουν, στην ώρα τους και συγκεκριμένα, η **Ανταπόκριση (Responsiveness)-**η θέληση για παροχή βοήθειας και η ανταπόκριση σε συγκεκριμένες απαιτήσεις, η **Διασφάλιση (Assurance)**-η κατοχή των απαιτούμενων ικανοτήτων για την παροχή της υπηρεσίας καθώς και η μετάδοση της εμπιστοσύνης, η **Ενσυναίσθηση (Empathy)-**δείχνει την κατανόηση των αναγκών των πελατών-πολιτών και την παροχή της ανάλογης υπηρεσίας και τέλος η **Απτότητα (Tangibility)-**περιλαμβάνει τη φυσική εμφάνιση των ατόμων που παρέχουν την υπηρεσία και την εικόνα που έχουν οι εγκαταστάσεις του φορέα.

Με τη μεθοδολογία SERVQUAL, η συνολική ποιότητα των υπηρεσιών καθορίζεται από το γενικό κενό μεταξύ αυτού που προσδοκούν οι πελάτες και αυτού που τελικά τους παρέχεται. Η αντιλαμβανόμενη αυτή ποιότητα της υπηρεσίας μεταφράζεται τελικά σε Ικανοποίηση (Parker&Mathews,2001; Getty&Getty,2003). Το βασικό μοντέλο SERVQUAL περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις προκειμένου να μετρήσει τις 5 διαστάσεις της ποιότητας μιας υπηρεσίας. Για κάθε μία από τις διαστάσεις αυτές, αντιστοιχούν συγκεκριμένες ερωτήσεις τόσο για τις προσδοκίες όσο και για τις αντιλήψεις των πελατών.

Η μέθοδος Servqual μέχρι σήμερα έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε πολλούς ιδιωτικούς και δημόσιους οργανισμούς σε διάφορους κλάδους και ειδικότερα στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μέτρηση της ικανοποίησης των σπουδαστών (Galeeva,2016). Στην Ελλάδα η χρήση της μεθόδου πραγματοποιήθηκε σε μία σειρά ερευνών στο τομέα της υγείας (Karassavidou

et al, 2009),στο κοινωνικό σύστημα ασφάλειας (Papanikolaou&Zygiaris,2012), στις δημόσιες χρηματοοικονομικές υπηρεσίες (Kakouris&Meliou,2011) και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Zafiropoulos &Vrana,2008).Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει πως στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από δημόσιους φορείς δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια ανάλογη προσέγγιση.

Αν και η μεθοδολογία SERVQUAL χρησιμοποιείται ευρέως για την αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών, υπήρξαν ωστόσο αρκετές κριτικές για τη δυνατότητα εφαρμογής της σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Atrek,2012). Η βασικότερη κριτική αφορά τη δυνατότητα καθολικής ή μη χρησιμοποίησής της, καθώς παρουσιάζει αστάθεια στη βασική δομή του εργαλείου μεταξύ των διαφορετικών κλάδων παροχής υπηρεσιών (Babakus&Boller,1992). Στην κριτική αυτή δόθηκε η απάντηση πως το Servqual αποτελεί ένα γενικό όργανο μέτρησης της ποιότητας υπηρεσιών, του οποίου οι πέντε διαστάσεις έχουν εφαρμογή σε όλα τα περιβάλλοντα παροχής υπηρεσιών (Paras uraman,Zeithaml&Berry,1993). Η υπέρβαση των όποιων προβληματισμών στο θέμα της σταθερότητας του εργαλείου πραγματοποιήθηκε μετά από σχετική έρευνα στην οποία επιβεβαιώθηκε η δομή των πέντε διαστάσεων του μοντέλου (Jones&Shandiz, 2015). Γενικότερα οι Parasuraman, Zeithaml και Berry προέβησαν σε διαδοχικές αποσαφηνίσεις της θεωρίας τους και παρουσίασαν επιπρόσθετα στοιχεία για την επιβεβαίωση της ψυχομετρικής εγκυρότητας και πρακτικής αξίας του εργαλείου. Στα 26 έτη που μεσολάβησαν από τη περίοδο σχεδιασμού του αναμορφωμένου μοντέλου μέχρι σήμερα πολλές ήταν οι ερευνητικές προσεγγίσεις που υιοθέτησαν το Servqual για τη μέτρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών σε διάφορους κλάδους (Wang, Luor, Luarn & Lu, 2015). Οι ερευνητές καταλήγουν πως το μοντέλο SERVQUAL είναι ένα από τα πιο δημοφιλή ερευνητικά θέματα στους ακαδημαϊκούς κύκλους και συνέβαλε σημαντικά στην διερεύνηση της ποιότητας των υπηρεσιών.

5. Εμπειρική έρευνα

Η έρευνα που διενεργήθηκε βασίστηκε στην εξής υπόθεση: Οι πέντε διαστάσεις που προτείνει το μοντέλο Servqual, δηλαδή η «Απτότητα», η «Ανταπόκριση», η «Αξιοπιστία», η «Διασφάλιση» και η «Ενσυναίσθηση» μετρούν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ του Νομού Κοζάνης. Η ποιότητα αυτή οδηγεί στην αποτύπωση της Ικανοποίησης των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο παραπάνω πρόγραμμα εκπαίδευσης. Οι κύριοι στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης είναι:

1. Η μέτρηση του επιπέδου της ποιότητας των υπηρεσιών που προφέρονται στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ Ν. Κοζάνης μέσω της ανάλυσης χασμάτων μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών.
2. Η κατάταξη της σπουδαιότητας των διαστάσεων της ποιότητας βάσει των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών.
3. Ο υπολογισμός της συνολικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στο παράρτημα της Κοζάνης.

Οι παραπάνω στοχοθεσία οδηγεί στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις προσδοκώμενες και στις αντιλαμβανόμενες υπηρεσίες που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στο ΕΠΠΑΙΚ από το παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης;
2. Ποια διάσταση της ποιότητας του εργαλείου Servqual είναι περισσότερο σημαντική για τους καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς;
3. Ποια είναι η συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης;

6. Συμμετέχοντες

Ως περιοχή ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας αποτελεί ο Νομός Κοζάνης. Η επιλογή του συγκεκριμένου νομού επιχειρηματολογείτε στο πλαίσιο της δειγματοληψίας ευκολίας- δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες, βάση της οποίας ως συμμετέχοντες σε μία ερευνητική προσέγγιση επι-

λέγεται το τμήμα εκείνο του πληθυσμού στόχος, στο οποίο υπάρχει άμεση και εύκολη πρόσβαση του ερευνητή (Πασχαλούδης&Ζαφειρόπουλος,2002) αλλά και εξαιτίας της πιλοτικής φύσης της έρευνας (Teijlingen&Hundley,2001). Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 101 εκπαιδευτικοί (63,12% του συνόλου των εκπαιδευτικών του παραρτήματος) και το 5% του συνόλου των εισακτέων στο πρόγραμμα κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ για την εκπαιδευτική περίοδο 2016-17 σε ολόκληρη την Ελλάδα, επιβεβαιώνοντας την προϋπόθεση πως στις κοινωνικές έρευνες ένα δείγμα της τάξεως του 5% θεωρείτε σημαντικά αξιόπιστο από άποψη μεγέθους (Donlagic&Fazlic,2015). Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 1. Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων.

ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (F)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΦΥΛΟ	Άνδρας	34	33,7%
	Γυναίκα	67	66,3%
ΗΛΙΚΙΑ	25-35	56	55,4%
	36-45	25	24,8%
	46-55	20	19,8%
ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΤΕΙ	47	46,5%
	ΑΕΙ	15	14,9%
	Μεταπτυχιακό	34	33,7%
	Διδακτορικό	5	5,0%
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Οικονομολόγοι	15	14,9%
	Πληροφορικοί	14	13,9%
	Γεωπόνοι	15	14,9%
	Μηχανολόγοι- Μηχανικοί	28	27,7%
	Διαιτολόγοι	4	4,0%
	Δάσκαλοι	5	5,0%
	Κοινωνιολόγοι	5	5,0%
	Νοσηλευτές	5	5,0%
	Λοιπές Ειδικότητες	8	8,0%

Για τη συλλογή των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 44 καταφατικές δηλώσεις (22 για κάθε ερωτηματολόγιο) οι οποίες απαντώνται μέσω επτάβαθμης κλίμακας Likert. Η διατύπωση των ερωτήσεων ακολούθησε το βασικό υπόδειγμα του μοντέλου Servqual, ενώ έγιναν μικρές προσαρμογές κυρίως αναφορικά με τη διατύπωση των ερωτημάτων. Για τη διερεύνηση του βαθμού σπουδαιότητας της κάθε διάστασης του εργαλείου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κατανείμουν ένα σύνολο 100 πόντων ανάμεσα στις πέντε διαστάσεις της ποιότητας, βάσει των προσωπικών τους προτιμήσεων.

7. Έλεγχος Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας

Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου αξιολογήθηκε με την μέτρηση του συντελεστή Cronbach a ο οποίος ήταν πολύ υψηλός τόσο για το συνολικό εργαλείο (Cronbach a=0.886) όσο και για κάθε μία από τις επιμέρους διαστάσεις του (Προσδοκίες, Cronbach a= 0.821– Αντιλήψεις, Cronbach a= 0.933). Στις καταστάσεις που συνήθως θεωρούνται ικανοποιητικές ο συντελεστής παρουσιάζει τιμή ίση ή μεγαλύτερη του 0,70 (Hair, Black, Babin, Anderson &Tatham,2006; Nakip,2006).Για την περαιτέρω διερεύνηση της αξιοπιστίας του εργαλείου που χρησιμοποιήσαμε

και ειδικότερα για τη δομική του εγκυρότητα, προβήκαμε σε ανάλυση παραγόντων προκειμένου να επιβεβαιώσουμε τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας των επιμορφωτικών υπηρεσιών του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη. Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμε προέκυψαν πέντε μεταβλητές με ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1, οι οποίες εξηγούν το 71,52% της συνολικής διακύμανσης. Όλες οι φορτίσεις των δηλώσεων ήταν πολύ υψηλές και για το λόγο αυτό συμπεριελήφθησαν στη διαμόρφωση των βασικών διαστάσεων της ποιότητας του μοντέλου καθώς σύμφωνα με τον Stevens(2002),ένας παράγοντας θεωρείτε αξιόπιστος όταν έχει 4 ή περισσότερες μεταβλητές με φορτίσεις άνω του 0.6 για n αριθμό παρατηρήσεων. Αναφορικά με τη εγκυρότητα περιεχομένου, εξαιτίας του ότι οι δηλώσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο ερευνητικό μας εργαλείο, προέρχονται από το βασικό εργαλείο το οποίο έχει επιβεβαιωθεί η εγκυρότητά του, συμπεραίνουμε πως και το δικό μας εργαλείο ικανοποιεί τη συγκεκριμένη συνθήκη.

8. Σχεδιασμός έρευνας και διαδικασίας συλλογής δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, στο πρώτο εξάμηνο της κατάρτισής τους, δηλώνοντας τις προσδοκίες τους από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σε δεύτερη φάση και ειδικότερα τον δεύτερο εξάμηνο της κατάρτισης οι ίδιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο το οποίο κατέγραφε τις αντιλήψεις (εμπειρίες) τους από τις ληφθείσες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ταύτιση του πρώτου και του δεύτερου ερωτηματολογίου με τον ίδιο συμμετέχοντα ο/η κάθε εκπαιδευτικός είχε έναν μοναδικό αριθμό ο οποίος συνδέονταν με το τμήμα ένταξής του στο παράρτημα. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 222 ερωτηματολόγια, 116 ερωτηματολόγια προσδοκιών στην πρώτη φάση και 106 ερωτηματολόγια αντιλήψεων στη δεύτερη. Από τα 222 ερωτηματολόγια χρειάσθηκε να αποκλειστούν 20 ερωτηματολόγια εξαιτίας του ότι δεν ικανοποιούνταν ο όρος της ταύτισης του ίδιου συμμετέχοντα μεταξύ του ερωτηματολόγιου των προσδοκιών και του αντίστοιχου των αντιλήψεών του.

9. Αποτελέσματα

Στην προσπάθεια διερεύνησης της ύπαρξης διαφοράς μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από τις επιμορφωτικές υπηρεσίες ενός ιδανικού φορέα επιμόρφωσης και των αντιλήψεών τους από την βιωμένη εμπειρία τους στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test για εξαρτημένα δείγματα. Από τον έλεγχο απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση πως «Η μέση εμπειρία των εκπαιδευτικών της ΑΣΠΑΙΤΕ είναι ίση με την μέση προσδοκία τους» σε 19 ζευγαρωτές αναλύσεις του μοντέλου ενώ επιβεβαιώθηκε σε 3 από αυτές. Τα τρία ζεύγη είναι:

Ζεύγος 1: *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να έχει μοντέρνο εξοπλισμό όπως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, τεχνολογία. - Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει μοντέρνο εξοπλισμό όπως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, τεχνολογία* (χ^2=1,087,df=100,p>.005),

Ζεύγος 4: *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να διαθέτει όλες τις απαραίτητες αίθουσες-εργαστήρια υπολογιστών - Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης διαθέτει όλες τις απαραίτητες αίθουσες-εργαστήρια* (χ^2=1,547,df=100,p>.005),

Ζεύγος 19: *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους εκπαιδευόμενους - Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους εκπαιδευόμενους (*χ^2=1,253,df=100,p>.005).

Κατά συνέπεια στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των προσδοκιών και των εμπειριών τους.

Ο βαθμός χάσματος σε κάθε μία από τις διαστάσεις ποιότητας της μεθοδολογίας Servqual, χωρίς την ενσωμάτωση του ειδικού βάρους για κάθε διάσταση, συγκεντρώνονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Ανάλυση Χασμάτων χωρίς συντελεστές βαρύτητας.

Διαστάσεις Servqual	**Προσδοκίες**		**Αντιλήψεις**		**Βαθμολογία Κενού**	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Απτότητα	5,502	1,528	5,349	1,336	-0,153	1,420
Αξιοπιστία	6,230	0,808	5,667	1,152	-0,562	1,040
Ανταπόκριση	6,384	0,691	5,614	1,321	-0,769	1,241
Διασφάλιση	6,446	0,686	5,527	1,255	-0,918	1,075
Ενσυναίσθηση	5,838	1,168	5,129	1,546	-0,709	1,339
Σύνολο Μ.Ο.	6,080		5,457			

Οι διαφορές μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα σε όλες τις διαστάσεις, εκτός από τη διάσταση της «Απτότητας (t=-1.086,df=100,p>0.05). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του ΕΠΠΑΙΚ Κοζάνης αξιολόγησαν πως η διάσταση της «Διασφάλισης» είναι αυτή που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη απόκλιση από την υποκειμενικά ιδεατή κατάσταση για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως είναι η ΑΣΠΑΙΤΕ, κατατάσσοντάς την πρώτη μεταξύ των προβληματικών πεδίων ποιότητας.

Πίνακας 3. Έλεγχος Σημαντικότητας των διαφορών ανά διάσταση ποιότητας.

	t	df	Sig. (2-tailed)	Διαφορά Μέσων	95% Βαθμός Εμπιστοσύνης	
					Χαμηλό	Υψηλό
Απτότητα	-1,086	100	,280	-,15347	-,4339	,1269
Ανταπόκριση	-6,232	100	,000	-,76980	-1,0149	-,5248
Ενσυναίσθηση	-5,318	100	,000	-,70891	-,9734	-,4444
Αξιοπιστία	-4,917	100	,000	-,50891	-,7143	-,3036
Διασφάλιση	-8,582	100	,000	-,91832	-1,1306	-,7060

Οι συντελεστές βαρύτητας για τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών είναι για την Απτότητα 18,71%, για την Αξιοπιστία 24,71%, για την Ανταπόκριση 20,56%,για την Διασφάλιση 19,62% και τέλος για την Ενσυναίσθηση 16,41%. Οι Zeithaml&Bitner(2000), παρατήρησαν πως η διάσταση της «Αξιοπιστίας» αποτελεί την πιο σημαντική διάσταση της ποιότητας των υπηρεσιών σε πολλούς κλάδους υπηρεσιών. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται και από τη δική μας ερευνητική προσέγγιση. Ωστόσο οι Bergman και Klefsjo (2003), υποστηρίζουν που η σπουδαιότητα των επιμέρους διαστάσεων εξαρτάται από το είδος και τον τύπο της παρεχόμενης υπηρεσίας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης χασμάτων, μετά την ενσωμάτωση του ειδικού συντελεστή βαρύτητας και η νέα κατάταξη των διαστάσεων της ποιότητας διαμορφώνονται ως ακολούθως.

Πίνακας 4. Βαθμολογία Χασμάτων με ενσωματωμένους του συντελεστές βαρύτητας.

Διαστάσεις Servqual	Βαθμολογία Κενού	Συντελεστής Βαρύτητας	Σταθμισμένη Βαθμολογία Κενού	Κατάταξη
	Μέσος Όρος			
Απτότητα	-0,153	18,71%	-0,03	5
Αξιοπιστία	-0,562	24,71%	-0,14	3
Ανταπόκριση	-0,770	20,56%	-0,16	2
Διασφάλιση	-0,938	19,62%	-0,18	1
Ενσυναίσθηση	-0,709	16,41%	-0,12	4

Τέλος, με δεδομένο πως οι πέντε διαστάσεις του μοντέλου Servqual συνιστούν την αντιλαμβανόμενη ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη, μπορούμε να υπολογίσουμε τη συνολικά αντιλαμβανόμενη ποιότητα των εκπαιδευτικών μέσω της ακόλουθης συνάρτησης

$$\mathbf{EppaikQUAL} = \frac{[(M.T.\,Απτότητα + M.T.\,ΑξιοπιστΩας + M.T.\,Ανταπόκρισης + M.T.\,ΔιασφΦλισης\ M.T.\,ΕνσυναΩσθησης)]}{5}. = -0{,}12$$

10. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για εξαρτημένα δείγματα που πραγματοποιήσαμε, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών της ΑΣΠΑΙΤΕ εμφανίστηκαν να αποκλίνουν από τις αντίστοιχες προσδοκίες τους αναφορικά με την ποιότητα των υπηρεσιών που τους παρασχέθηκαν κατά την παιδαγωγική τους κατάρτιση, στο σύνολο των δηλώσεων του ερευνητικού εργαλείου. Οι τρεις δηλώσεις στις οποίες δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά, μεταξύ προσδοκιών και αντιλήψεων, ήταν δηλώσεις που ανήκουν στη διάσταση της «Απτότητας» (2 δηλώσεις) και της «Ενσυναίσθησης» (1 δήλωση). Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι προσδοκίες τους επιβεβαιώθηκαν από τις αντίστοιχες εμπειρίες τους αναφορικά με τον εξοπλισμό, τις αίθουσες διδασκαλίας και τα εργαστήρια του παραρτήματος, τόσο σε επίπεδο αισθητικής όσο και σε επίπεδο διαθεσιμότητας. Ένα ακόμη πεδίο που ικανοποίησε τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι αντιλήψεις τους να μην παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διάφορες από τις αντίστοιχες προσδοκίες τους, είναι το ωράριο λειτουργίας του παραρτήματος, το οποίο θεωρήθηκε ως βολικό προς τους εκπαιδευόμενους. Η λειτουργία της ΑΣΠΑΙΤΕ και η παράδοση των μαθημάτων γίνεται κατά τις απογευματινές ώρες μεταξύ 16:00μμ–19:30μμ, ώστε ακόμη και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί να μπορούν να παρακολουθούν απρόσκοπτα τα μαθήματα. Εκτός των παραπάνω πεδίων, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν στις 19 μεταβλητές της ποιότητας του μοντέλου servqual, με 95% βεβαιότητα, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των προσδοκιών και των εμπειριών τους. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βάσει των οποίων υπάρχει πάντα απόκλιση μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των 'πελατών' μιας υπηρεσίας. Ο λόγος σύμφωνα με τους Sahney,Banwet,Karunes (2004) έγκειται στο γεγονός πως οι οργανισμοί παρόλο που προσπαθούν να ανταποκριθούν στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και ανάγκες των πελατών τους, δεν γίνεται αυτό πάντα εφικτό εξαιτίας της έλλειψης μιας πελατοκεντρικής προσέγγισης. Σε αυτήν την περίπτωση, οι προσδοκίες των "πελατών" δεν αποτελούν τη βάση λειτουργίας των οργανισμών και δεν λαμβάνονται υπόψη ως οι ουσιώδης ποιοτικές προδιαγραφές των υπηρεσιών που προσφέρουν (Nadi et.al.,2016).

Από την ανάλυση χασμάτων που πραγματοποιήθηκε εντοπίσθηκαν τα πεδία ποιότητας που παρουσιάζουν τις υψηλότερες αποκλίσεις μεταξύ των εμπειριών των εκπαιδευτικών και των προσδοκιών που αρχικά είχαν για τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του παραρτήματος. Τα πεδία αυτά απαιτούν τη διοικητική παρέμβαση της ΑΣΠΑΙΤΕ προκειμένου να διαπιστωθεί ο λόγος της ύπαρξης των παρατηρούμενων αποκλίσεων ποιότητας. Ειδικότερα, υψηλές αποκλίσεις (>0,75)

εντοπίστηκαν σε ποσοστό 30% στις διαστάσεις της «Διασφάλισης» της «Ανταπόκρισης» και της «Ενσυναίσθησης». Η απόκλιση στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στα πεδία αυτά υποδηλώνει αδυναμία αφενός στην ικανότητα του προσωπικού του παραρτήματος να κερδίσει την εμπιστοσύνη των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών και αφετέρου στην μειωμένη ικανότητα επικοινωνίας με εξατομικευμένη φροντίδα και κατανόηση. Η μεγαλύτερη απόκλιση (1,4) παρουσιάστηκε στη διάσταση της «Αξιοπιστίας» και ειδικότερα στη δήλωση: *Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποιο πρόβλημα, στην ΑΣΠΑΙΤΕ δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του',* υπονοώντας πως υπήρξαν περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν αντιμετωπίσθηκαν με ειλικρίνεια τα προβλήματα των εκπαιδευομένων. Η διαφορά αυτή εξομαλύνθηκε καθώς στις υπόλοιπες δηλώσεις της συγκεκριμένης διάστασης δεν υπήρξαν μεγάλες αποκλίσεις.

Αναλύοντας περισσότερο τις δυο πιο προβληματικές διαστάσεις της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ, παρατηρούμε πως αυτές αφορούν την προθυμία του προσωπικού να παρέχει άμεση εξυπηρέτηση και βοήθεια προς τους καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς (Ανταπόκριση) αλλά και να εμπνέει εμπιστοσύνη εξαιτίας της ευγένειας και της ετοιμότητάς του να ανταποκρίνεται στα ερωτήματα των εκπαιδευτικών (Διασφάλιση). Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν υψηλότερα (αρνητικά) τις δυο αυτές διαστάσεις της ποιότητας, τις οποίες θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές (Βαθμός Σημαντικότητας Ανταπόκρισης, 20,56% και Διασφάλισης,19,62%) για την συνολικά παρεχόμενη υπηρεσία που έλαβαν. Σύμφωνα με τους Donlagic και Fazlic(2015),η διάσταση της «Διασφάλισης» και της «Αξιοπιστίας» σχετίζονται με την ποιότητα του ακαδημαϊκού προσωπικού - τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους αλλά και την ικανότητά τους να παρέχουν αξιόπιστες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, ενώ η διάσταση της «Ανταπόκρισης» συνδέεται με το διοικητικό προσωπικό του οργανισμού, την ευαισθησία του προς τους σπουδαστές, την παροχή άμεσων υπηρεσιών και την ανταπόκριση στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η Ανταπόκριση είναι ένας κρίσιμος καθοριστικός παράγοντας της ποιότητας καθώς αποτελεί, συχνά πηγή ικανοποίησης, ενώ η έλλειψή της οδηγεί σε δυσαρέσκεια (Johnston,1995). Συμπερασματικά, υπό το πρίσμα αυτό, προβληματικές περιοχές στην ποιότητα των υπηρεσιών του παραρτήματος εντοπίζονται σε θέματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού. Θα πρέπει να σημειωθεί πως η στελέχωση και η πρόσληψη του προσωπικού του παραρτήματος γίνεται από την κεντρική διοίκηση του οργανισμού, μετά από δημόσια πρόσκληση, ενώ οι συνεργάτες (ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό) απασχολούνται με συμβάσεις έργου, ορισμένου χρόνου. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί πιθανά την παραπάνω απόκλιση καθώς οι ελαστικές σχέσεις εργασίας οδηγούν σε ελλιπή δέσμευση των εργαζομένων με τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Keim et. al.,2014),με επακόλουθο την παροχή υπηρεσιών χαμηλότερης ποιότητας (Weiherl & Frost,2016).

Αντίθετα, τα πεδία ποιότητας στα οποία εμφανίζεται να συγκλίνουν οι προσδοκίες των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών με τις αντίστοιχες αντιλήψεις τους, σκιαγραφώντας παράλληλα θετικά πεδία ποιότητας, στα οποία η διοίκηση της ΑΣΠΑΙΤΕ μπορεί να στηριχθεί προκειμένου να προωθήσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, εντοπίζονται στη διάσταση της «Απτότητας»(50%), γεγονός που δηλώνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα υλικά στοιχεία που πλαισιώνουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες στο ΕΠΠΑΙΚ του παραρτήματος της Κοζάνης. Τα στοιχεία αυτά αφορούν τη διαθεσιμότητα, τον εξοπλισμό και την αισθητική τόσο των αιθουσών διδασκαλίας όσο και των εργαστηρίων. Σχετικά ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τις γνώσεις του προσωπικού του παραρτήματος ώστε να ανταποκρίνεται στα ερωτήματά τους (Απόκλιση -0,356). Οι μοναδικές δηλώσεις στις οποίες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών υπερέβησαν τις αντίστοιχες προσδοκίες τους, αφορούν την εξωτερική εμφάνιση και τους κανόνες υγιεινής του προσωπικού της ΑΣΠΑΙΤΕ (Απόκλιση 0,5374) καθώς και την τήρηση αποτελεσματικού αρχείου (Απόκλιση 0,306).

Επιπλέον το 64% των προσδοκιών των εκπαιδευτικών είχαν μέσο όρο μεγαλύτερο του 6 γεγονός που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί του ΕΠΠΑΙΚ στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ αναζητούν υπηρεσίες υψηλών ποιοτικών προδιαγραφών. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών εμφανίζονται υψηλές κυρίως στις διαστάσεις της «Ανταπόκρισης» και της «Διασφάλισης» καθώς το 90% των δηλώσεων που ανήκουν σε αυτές τις διαστάσεις είχαν μέσο όρος μεγαλύτερο του 6,2. Συνδυά-

ζοντας την παρατήρηση αυτή με το βαθμό σπουδαιότητας που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις διαστάσεις αυτές, συμπεραίνουμε πως οι τελευταίες αποτελούν κρίσιμα σημεία ποιότητας στα οποία η διοίκηση θα πρέπει να εστιάσει την προσοχή της. Αντίθετα ο χαμηλότερος μέσος όρος στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από τη βιωμένη υπηρεσία ανέρχεται στο 4,6 υποδεικνύοντας πως δεν υπάρχουν πεδία ποιότητας με μεγάλα προβλήματα. Επιπρόσθετα ο μέσος όρος των προσδοκιών των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών ανήλθε συνολικά σε 6,08 ενώ ο αντίστοιχος των αντιλήψεών τους σε 5,45, οι δείκτες αυτοί επιβεβαιώνουν τη σχετική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ποιότητα των υπηρεσιών του ΕΠΠΑΙΚ καθώς ο μέσος ορός των αντιλήψεων 5,45 είναι μεγαλύτερος του 4 που αποτελεί το μέσο όρο σε μια επτάβαθμη κλίμακα likert. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη συνολικά αντιλαμβανόμενη ποιότητα των υπηρεσιών στο ΕΠΠΑΙΚ του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη η οποία υπολογίστηκε σε **EppaikQUAL=-0,12**. Ο δείκτης αυτός δεν αξιολογείται ως ιδιαίτερα προβληματικός καθώς προσεγγίζει το μηδέν (0), όριο στο οποίο η προσδοκώμενη ποιότητα υπηρεσιών ταυτίζεται με την αντιλαμβανόμενη (Zeithaml,Parasuraman,& Berry, 1990).

11. Επίλογος

Η διερεύνηση της ποιότητας των υπηρεσιών του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στο παράρτημα της Κοζάνης με τη χρήση του εργαλείου Servqual υποστηρίζει τη βασική φιλοσοφία του νέου δημόσιου management για μία πελατοκεντρική προσέγγιση διοίκησης των δημόσιων οργανισμών. Η απαίτηση για αποτελεσματική διαχείριση των πόρων σε έναν οργανισμό όπως είναι η ΑΣΠΑΙΤΕ επιβεβαιώνει την ανάγκη υιοθέτησης συστημάτων διαχείρισης της ποιότητας όπως η μεθοδολογία που προτείνεται στην παρούσα εργασία. Μέσω αυτής τίθενται οι βάσεις για μια αποτελεσματική διοίκηση η οποία προσεγγίζει τον εκπαιδευτικό οργανισμό ολιστικά ώστε κάθε μία από τις διαδικασίες που υλοποιούνται μέσα σε αυτόν να οδηγεί στην παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεων των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών. Ωστόσο η υιοθέτηση μιας μεθοδολογίας όπως αυτή που προτείνεται στην παρούσα εργασία στο δημόσιο τομέα δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση καθώς σύμφωνα με τη Ρούση(2007) απαιτείται η διαχείριση και η αντιμετώπιση μιας αντί μάνατζμεντ ιδεολογίας, η οποία όμως σήμερα έχει ατονήσει αρκετά.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Armstrong, G.& Kotler, P. (2009). *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ*. 9η έκδοση, Επίκεντρο, Αθήνα.

Atrek, R. A. D. B. (2012). Is there a need to develop a separate service quality scale for every service sector? Verification of SERVQUAL in higher education services. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *17*(1).

Babakus, E., & Boller, G. W. (1992). An empirical assessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Business research*, *24*(3), 253-268.

Bergman, B. and Klefsjo, B. (2003). Quality from Customer Needs to Customer Satisfaction,2nd ed., Studentlitteratur, Lund.

Denhardt, R. B., & Denhardt, J. V. (2000). The New Public Service: Serving Rather than Steering. *Public Administration Review*, 60(6), 549-559.

Donlagić, S., & Fazlić, S. (2015). Quality Assessment in Higher Education Using the Servqual model. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, *20*(1), 39-57.

Edvardsen, B., Tomasson, B. and Ovretveit, J. (1994). *Quality of Service: Making it Really Work*. New York: McGraw-Hill.

Galeeva, R. B. (2016). SERVQUAL application and adaptation for educational service quality assessments in Russian higher education. *Quality Assurance In Education: An International Perspective*, *24*(3), 329-348. doi:10.1108/QAE-06-2015-0024

Hair, J.F. Jr., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate data analysis.* 6th ed., New Jersey, Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

Johnston, R. (1995). The determinants of service quality: satisfiers and dissatisfiers. *International journal of service industry management*, *6*(5), 53-71.

Jones, J. L., & Shandiz, M. (2015). Service Quality Expectations: Exploring the Importance of SERVQUAL Dimensions from Different Nonprofit Constituent Groups. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, *27*(1), 48-69. doi:10.1080/10495142.2014.925762

Kakouris, A. P., & Meliou, E. (2011). New public management: promote the public sector modernization through service quality. Current experiences and future challenges. *Public Organization Review*, *11*(4), 351-369.

Karassavidou, E., Glaveli, N., & Papadopoulos, C. T. (2009). Quality in NHS hospitals: no one knows better than patients. *Measuring Business Excellence*, *13*(1), 34-46.

Keim, A. C., Landis, R. S., Pierce, C. A., & Earnest, D. R. (2014). Why do employees worry about their jobs? A meta-analytic review of predictors of job insecurity. *Journal of Occupational Health Psychology, 19*(3), 269-290. http://dx.doi.org/10.1037/a0036743

Nadi, A., Shojaee, J., Abedi, G., Siamian, H., Abedini, E., & Rostami, F. (2016). Patients' expectations and perceptions of service quality in the selected hospitals. *Medical Archives*, *70*(2), 135.

Papanikolaou, V., & Zygiaris, S. (2014). Service quality perceptions in primary health care centers in Greece. *Health expectations*, *17*(2), 197-207.

Parker, C., & Mathews, B.P. (2001). Customer satisfaction: Contrasting academic and consumers' interpretations. *Marketing Intelligence & Planning*,19(1), 38-44.

Rosen, L. D., Karwan, K. R., & Scribner, L. L. (2003). Service quality measurement and the disconfirmation model: taking care in interpretation. *Total Quality Management and Business Excellence*, *14*(1), 3-14.

Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004). Conceptualizing total quality management in higher education. *The TQM magazine*, *16*(2), 145-159.

Shahin, A. (2004). SERVQUAL and Model of Service Quality Gaps: A Framework for Determining and Prioritizing Critical Factors in.

Smith, A. M. (1995). Measuring service quality: is SERVQUAL now redundant? *Journal of Marketing Management*, *11*(1-3), 257-276.

Stevens, J. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences (4th Edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate

Van Teijlingen, E. R., & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social research update*, *35*(4), 1-4.

Walker, R. M., Brewer, G. A., Boyne, G. A., & Avellaneda, C. N. (2011). Market Orientation and Public Service Performance: New Public Management Gone Mad? *Public Administration Review*, *71*(5), 707-717. doi:10.1111/j.1540-6210.2011.02410.x

Wang, Y. L., Luor, T., Luarn, P., & Lu, H. P. (2015). Contribution and Trend to Quality Research-a literature review of SERVQUAL model from 1998 to 2013. *Informatica Economica*, *19*(1), 34.

Weiherl, J., & Frost, J. (2016). Professional and Organizational Commitment in Universities: from Judgmental to Developmental Performance Management. *Multi-Level Governance in Universities*, 173. doi:10.1007/978-3-319-32678-8_8

Wisniewski, M. (2001). Using SERVQUAL to assess customer satisfaction with public sector services. *Managing Service Quality: An International Journal*, *11*(6), 380-388.

Zafiropoulos, C., & Vrana, V. (2008). Service quality assessment in a Greek higher education institute. *Journal of business economics and management*, *9*(1), 33-45.

Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*. Simon and Schuster.

Zeithaml, V.A. and Bitner, M.J. (2000). Services Marketing: Integrating Customer Focus across the Firm, McGraw-Hill, New York, NY.

Ελληνόγλωσση

Λαδή, Σ. (2015). Συμμετοχή των πολιτών στη δημόσια πολιτική: από τη θεωρία στην πράξη. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, *24*, 79-98.

Μιχαλόπολος, Ν. (2001). Μέθοδοι διοίκησης και οργάνωσης των σχέσεων κράτους – πολίτη στο Σπηλιωτόπουλος, Ε. & Μακρυδημήτρης, Α. (επιμ.), Η Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα, ΕΙΔΕ, Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή.

Μιχαλόπολος, Ν. (2003). *Από τη δημόσια γραφειοκρατία στο Δημόσιο Μάνατζμεντ*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Πασχαλούδης, Δ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2002). *Έρευνα Μάρκετινγκ*. Αθήνα, Εκδόσεις Γκιούρδας.

Ρούση, Γ. (2007). *Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης). Ανακτήθηκε από http://www.didaktorika.gr//eadd/handle/10442/18831.

Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Δημόσιας Διοίκησης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Διεύθυνση Ποιότητας & Αποδοτικότητας (2008). Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (Κ.Π.Α.), Γ΄ έκδοση, Αθήνα.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΤΑ RASCH ΕΝΟΣ ΣΥΝΟΛΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΑΣΤΡΟΝΟΜΙΑΣ

Αθανάσιος Βέρδης[1], Σπύρος Κόκκοτας[2] & Ευαγγελία Πάνου[3]

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει πώς η ανάλυση κατά Rasch και η Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών προσεγγίζουν το ζήτημα της μονοδιαστατικότητας σε ένα σύνολο ερωτημάτων. Η έννοια της «διαστατικότητας» είναι σύνθετη στην ψυχομετρία. Γενικά, θεωρούμε ότι οι αποκρίσεις των εξεταζομένων είναι αναπαραστάσεις κρυφών διαστάσεων. Οι διαστάσεις δεν μετρούνται απευθείας, αλλά είναι αποτέλεσμα συσχετίσεων μεταξύ των ερωτημάτων και των σχετικών απαντήσεων (Gessaroli & de Champlain, 2005). Μονοδιαστατικότητα στη διαδικασία αυτή σημαίνει ότι αν από την συνολική διακύμανση σε σύνολο ερωτημάτων αφαιρέσουμε την διακύμανση που οφείλεται σε μία και μόνη υποτιθέμενη διάσταση, τότε δεν μένει σημαντική διακύμανση στα υπόλοιπα (residuals) της ανάλυσης. Μια κάποια δομή στην διακύμανση των residuals θα οφειλόταν ενδεχομένως σε μία δεύτερη διάσταση.

Το θέμα του αριθμού των διαστάσεων είναι σημαντικό στην εκπαιδευτική έρευνα. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 μέχρι και τις μέρες μας ο Harvey Goldstein, αρχικά από το London Institute of Education και τελευταία στο Πανεπιστήμιο του Bristol, έχει φέρει στην επιφάνεια το πρόβλημα της εξασφάλιση της μονοδιαστατικότητας στις διεθνείς μελέτης για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης τύπου (βλ. Goldstein & Blinkhorn, 1982, Goldstein, 1979a, 1979b). Ο Goldstein και οι συνεργάτες του (βλ. Goldstein, 2004; Kreiner & Christensen, 2013) έχουν ασκήσει κριτική στην εγκυρότητα των διεθνών αξιολόγησεων, οι οποίες βασίζονται στην ανάλυση κατά Rasch και στην νέα ψυχομετρική θεωρία (Item Response Theory). Η συζήτηση για τις στατιστικές προϋποθέσεις της Rasch στην ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα συνεχίζεται μέχρι σήμερα (βλ. Goldstein, 2010; Panayides, Robinson, & Tymms, 2015), ενώ ένα καλό εισαγωγικό κείμενο στην σχετική συζήτηση είναι αυτό του Wiberg's (2012).

Τα δεδομένα που θα χρησιμοποιήσουμε στην παρούσα έρευνα αφορούν την αξιολόγηση ενός προγράμματος για την διδασκαλία της αστρονομίας. Πρόκειται ουσιαστικά για μια σειρά δέκα μαθημάτων, τα οποία σχεδιάστηκαν από την ελληνική μη-κερδοσκοπική εταιρεία *Research Paths* και πραγματοποιήθηκαν εθελοντικά από εκπαιδευτικούς και μαθητές και δημοσίων σχολείων στην Χίο και στην Αθήνα με την βοήθεια του σχολικού συμβούλου εκπαιδευτικών Φυσικής Κώστα Στεφανίδη. Τα περιεχόμενα των μαθημάτων ήταν: (α) οι θεωρίες για τον Κόσμο, (β) το ηλιακό σύστημα, (γ) τα ταξίδια στο διάστημα, (δ) ο Ήλιος, (ε) το φαινόμενο του θερμοκηπίου και η κλιματική αλλαγή, (ζ-η) οι τεχνητοί δορυφόροι, (θ) η συμβολή της αστρονομίας στην ανάπτυξη των επιστημών, (ι) η επιστημονική ερευνητική μέθοδος, και (κ) προσομοίωση φαινόμενων το σύμπαντος.

2. Η εννοιολογική κατασκευή της παρούσας έρευνας

Η εννοιολογική κατασκευή της παρούσας έρευνας είναι η δεκτικότητα προς την αστρονομία. Οι Pasachoff και Percy (2005) έχουν συζητήσει τα οφέλη από την διδασκαλία του αντικειμένου αυτού στην σχολική τάξη, ενώ σύγχρονα βιβλία διδακτικής της αστρονομίας συζητούν το «πώς», το «πού», το «γιατί» και το «από ποιους» αυτού του αντικειμένου (Beet, 2015). Τα μαθήματα του εν λόγω μαθήματος όμως εντάσσονταν σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα με τίτλο STEM4YOUTH,

1. Ο Α.Β. είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επικοινωνία: verdis@ppp.uoa.gr

2. Επικοινωνία: skokotas@gmail.com

3. Επικοινωνία: evoula184@gmail.com

σκοπός του οποίου ήταν να προωθήσει την δεκτικότητα προς τις θετικές επιστήμες συνολικότερα και όχι μόνο προς την αστρονομία. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της αξιολόγησης δεν ήταν η μέτρηση του κατά πόσο αυξήθηκαν οι γνώσεις στα διδακτικά αντικείμενα που προσφέρθηκαν, αλλά η μέτρηση του πόσο δεκτικοί έγιναν οι συμμετέχοντες προς τα γνωστικά αντικείμενα του STEM. Πόσο τους αρέσουν τα αντικείμενα αυτά και πόσο πιθανό είναι να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα στις θετικές επιστήμες στο μέλλον.

Πέρα από την ελληνική *Research Paths*, στο ευρωπαϊκό αυτό πρόγραμμα συμμετείχαν: (α) το Πολυτεχνείο της Βαρσοβίας για την διδασκαλία εννοιών Φυσικής, (β) το Ευγενίδειο Ίδρυμα για την διδασκαλία της μηχανολογίας, το Ινστιτούτο Τζόζεφ Στέφαν (Σλοβενία) για την διδασκαλία της Χημείας, το Ίδρυμα Ουμπέρτο Βερονέζι (Ιταλία) για την διδασκαλία εννοιών ιατρικής, το Πολυτεχνείο της Οστράβα (Τσεχία) για την διδασκαλία των μαθηματικών, το Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης για την διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο κοινό εκτός εκπαίδευσης (peoples' science), το Πανεπιστήμιιο της Καντάμπρια (Ισπανία), για την αξιολόγηση του προγράμματος, η μη κερδοσκοπική εταιρεία Open Evidence (Ισπανία) για την ανάλυση των τάσεων σε σχέση με τα επαγγέλματα STEM στην Ευρώπη και επίσης το Ινστιτούτο Αναπτυξιακών και Στρατηγικών Αναλύσεων (Σλοβενία) για την σύνδεση του προγράμματος με τα κέντρα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η αξιολόγηση του STEMforYOUTH ανετέθη στην επιστημονική ομάδα του Πανεπιστημίου της Κατάμπρια, η οποία σχεδίασε μία αξιολόγηση του τύπου «πριν και μετά», βασισμένη στην μέτρηση των απόψεων των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών μέσω ερωτηματολογίων. Κάθε ομάδα, συμπεριλαμβανομένης της *Research Paths*, έλαβε σε ηλεκτρονική μορφή τα ερωτηματολόγια, αναλαμβάνοντας ταυτοχρόνως την ευθύνη για την εκτύπωσή τους, καθώς και για την συλλογή, την καταγραφή και την αποστολή των σχετικών δεδομένων στο Πανεπιστήμιο της Κατάμπρια. Οι συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικοί σε κάθε χώρα κλήθηκαν να λάβουν μέρος σε συνεντεύξεις με κοινά ερωτήματα για όλες τις χώρες. Πέρα από την επίσημη διαδικασία αξιολόγησης, η *Research Paths* συμπεριέλαβε και 12 ερωτήματα, καθένα εκ των οποίων θα μπορούσε να απαντηθεί από τους συμμετέχοντες με ένα «ναι» ή ένα «όχι». Τα 12 ερωτήματα παρουσιάζονται, μαζί με μια πρώτη ανάλυση της δυσκολίας τους, στην επόμενη ενότητα.

3. Η μέτρηση κατά Rasch

Οι απαντήσεις στα 12 ερωτήματα της έρευνας αναλύθηκαν αρχικά με τη βοήθεια ενός μοντέλου Rasch. Η μέτρηση κατά Rasch βασίζεται στην ιδέα του Δανού μαθηματικού Georg Rasch (1980) και μπορεί να εφαρμοστεί σε διχοτομικές αποκρίσεις του τύπου 0 και 1. Οι αποκρίσεις αυτές μπορεί να σημαίνουν «όχι ή ναι» όπως στη δική μας περίπτωση. Σύμφωνα με τον τρόπο του Rasch, η πιθανότητα που έχει ένας εξεταζόμενος k να απαντήσει «ναι» σε ένα ερώτημα l είναι p_{kl} και εξαρτάται από την «ικανότητά» του θ_k, και από την «δυσκολία» του ερωτήματος δ_l. Αν η ικανότητα είναι ίση με την δυσκολία, τότε θεωρούμε ότι ο εξεταζόμενος έχει πιθανότητα να απαντήσει ίση με 0,5. Επειδή η πιθανότητα βρίσκεται στο κλειστό διάστημα 0 ως 1, χρησιμοποιούμε στην Rasch τις μονάδες *logit*, δηλαδή τον λογάριθμο του λόγου των πιθανοτήτων της «σωστής» προς την «λανθασμένη» απάντηση. Έτσι γράφουμε ότι $\log(p_{ij}/1 - p_{ij}) = \theta_i + \delta_j$ και συνεπάγουμε ότι η πιθανότητα να απαντήσει κάποιος «ναι» σε μία ερώτηση είναι:

$$\frac{\exp(\theta_{ij} - \delta_j)}{1 + \exp(\theta_{ij} - \delta_j)}$$

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζουμε τις ερωτήσεις, τις θετικές απαντήσεις («ναι»), την εκτιμούμενη κατά Rasch «δυσκολία» του κάθε ερωτήματος, καθώς και δύο δείκτες καλής προσαρμογής των δεδομένων, στους οποίους θα αναφερθούμε σε επόμενη παράγραφο.

Πίνακας 1. Η χρήση της Rasch και η δυσκολία των προτάσεων σε μονάδες logit.

	Ερωτήματα	Θετικές απαντήσεις	Δυσκολία	Τυπικό σφάλμα δυσκολίας	Infit (ZSTD)	Outfit (ZSTD)
8	Έχω διαβάσει βιβλία σε σχέση με το πλανητικό μας σύστημα	31	1,91	0,23	-0,5	0,2
1	Θα ήθελα να ασχοληθώ επαγγελματικά στο μέλλον με τις επιστημονικές κατασκευές	42	1,38	0,21	2,1	2,0
6	Μπορώ να αναγνωρίσω τους αστερισμούς στον νυχτερινό ουρανό	67	0,37	0,20	-1,6	-1,9
3	Μπορώ να φτιάξω ένα τηλεσκόπιο με απλά υλικά στο σπίτι	73	0,13	0,20	1,4	1.4
5	Χρησιμοποιώ τις γνώσεις μου στην αστρονομία για να εξηγήσω διάφορα κοσμικά φαινόμενα	76	0,02	0,20	1,4	1,6
7	Θα ήθελα να εργαστώ ως επιστήμονας ή μηχανικός	80	-0,14	0,20	-0,1	-0,3
11	Στο σπίτι κάνω τεχνολογικές κατασκευές που βλέπω στο διαδίκτυο	82	-0,22	0,20	-0,70	-0,5
9	Μπορώ να γράψω τρεις επιπτώσεις της υπερθέρμανσης του πλανήτη	86	-0,39	0,20	0,3	-0,4
4	Μου αρέσει να φτιάχνω πράγματα στο σπίτι που σχετίζονται με την τεχνολογία	91	-0,60	0,21	-0,6	-0,7
12	Γνωρίζω τέσσερα διαφορετικά επαγγέλματα που συνδέονται με την NASA	92	-0,64	0,21	-0,2	-0,6
2	Αναζητώ επιστημονικές γνώσεις στο διαδίκτυο	97	-0,87	0,22	0,0	-0,4
10	Έχω επισκεφθεί πλανητάριο	99	-0,96	0,22	-1,7	-1,6

Σημαντικό στοιχείο της ανάλυσης που περιγράψαμε πιο πάνω είναι ότι μπορούμε να κατατάξουμε τις ερωτήσεις ενός τεστ ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας της καθεμίας, καθώς και να διακρίνουμε ποιες ερωτήσεις και ποιοι εξεταζόμενοι δεν ταιριάζουν καλά στη λογική της Rasch. Η λογική αυτή είναι ότι οι δυσκολότερες ερωτήσεις θα «νικήσουν» τους λιγότερο ικανούς εξεταζόμενους (Törmäkangas, 2011). Οι προτάσεις αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 κατά σειρά δυσκολίας. Για τον υπολογισμό χρησιμοποιήσαμε το λογισμικό *Winsteps*, λόγω της ευκολίας του. Παρόμοια λογισμικά είναι το πακέτο ltm στην γλώσσα προγραμματισμού *R*, καθώς και τα λογισμικά *RUMM*, *Param* και *Rasch*.

```
          Περισσότερο δύσκολες προτάσεις
 3              .  +
                   |
                   |
              .### T|
                   |
                   |
                   |
                   |
                   |
                   |
 2                 +
                   |  Πρόταση 8
         .#######  |
                   |Δύο τυπικές αποκλίσεις δυσκολίας
                   |
                  S|
                   |  Πρόταση 1
                   |
     .##########   |
                   |
 1                 +
                   |
        ########   |Μία τυπική απόκλιση δυσκολίας
                   |
                   |
                   |
                   |  Πρόταση 6
         .######   |
                   |
                   |  3
 0     .########   + Μέσος όρος δυσκολίας Πρόταση 5
                   |  Πρόταση 7
                   |  Πρόταση 11
                   |
        .#######   |  Πρόταση 9
                   |
                   |  Προτάσεις 12  και   4
                   |
         ####### S| Μία τυπική απόκλιση δυσκολίας
                   |  Πρόταση 2
-1                 +  Πρόταση 10
                   |
                   |
             ####  |
                   |
                   |
                   |
                   |Δύο τυπικές αποκλίσεις δυσκολίας
              .##  |
                   |
-2                T+
                   |
                   |
                   |
                   |
                   |
                #  |
                   |
                   |
                   |
-3                 +
          Λιγότερο δύσκολες προτάσεις
ΚΑΘΕ"#" ΕΙΝΑΙ 2 ΠΑΙΔΙΑ: ΚΑΘΕ "." ΕΙΝΑΙ 1 ΠΑΙΔΙ
```

Σχήμα 1. Χρήση της ανάλυσης κατά Rasch για την χαρτογράφηση συμμετεχόντων και ερωτημάτων σε κοινή ισοδιαστημική κλίμακα (Wright's map).

Το Σχήμα 1 στα αριστερά, παρουσιάζει στην δεξιά του πλευρά τις προτάσεις από τις πιο δύσκολες (πάνω) ως στις πιο εύκολες (κάτω) και στην αριστερή πλευρά τον αριθμό των συμμετεχόντων. Προτάσεις και συμμετέχοντες τοποθετούνται σε κοινή κλίμακα μονάδων logit. Υπάρχει, όμως, μία σημαντική προϋπόθεση στην λογική της Rasch: οι ερωτήσεις θα πρέπει να μετρούν μία και μόνο ικανότητα θ, η οποία εμφανίζεται ως κάθετη διακεκομμένη γραμμή στο Σχήμα 1. Αν οι ερωτήσεις μας μετρούσαν διαφορετικές διαστάσεις (διαφορετικές ικανότητες για διαφορετικούς εξεταζόμενους), τότε δύο διαφορετικοί εξεταζόμενοι θα μπορούσαν να πετύχουν το ίδιο σκορ με διαφορετικό τρόπο. Έτσι θα πρέπει αν δούμε την μονοδιαστατικότητα των ερωτημάτων. Πριν από αυτό, όμως, θα δούμε τους δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου μας.

4. Η καλή προσαρμογή του μοντέλου Rasch

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται και δύο δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου Rasch, οι infit και ο outfit, εκφρασμένοι ως οι μέσοι όροι αθροισμάτων τετραγώνων (MNSQ). Ο Outfit είναι ο μέσος όρος των τυπικών διαφορών των παρατηρούμενων τιμών από τις αναμενόμενες τιμές βάσει του Rasch. Ο τύπος του είναι $\frac{1}{N}\sum_{i=1}^{N}\frac{(U_{ij}-P_{ij})^2}{w_{ij}}$, όπου U_{ij} είναι η παρατηρούμενη επίδοση του μαθητή i στο ερώτημα j, P_{ij} η πιθανότητα ορθής απάντησης του μαθητή i στο ερώτημα j σύμφωνα με το μοντέλο Rasch, και N το μέγεθος του δείγματος. Για κάθε εξεταζόμενο η διαφορά μεταξύ παρατηρούμενης και θεωρητικής τιμής υψώνεται στο τετράγωνο και διαιρείται με τη συνολική διακύμανση του μοντέλου, η οποία είναι $w_{ij} = P_{ij}(1-P_{ij})$. Ο infit, από την άλλη μεριά, είναι το άθροισμα των τετράγωνων των τυπικών διαφορών μεταξύ των τιμών που παρατηρούνται και αυτών που θα έπρεπε να έχουν παρατηρηθεί με βάση το μοντέλο Rasch (όπως ακριβώς ο outfit), αλλά κάθε ένα από τα τετράγωνα αυτών των τυποποιημένων διαφορών διαιρείται με τη συνολική διακύμανση του μοντέλου. Είναι δηλαδή $\frac{\sum_{N=1}^{N}(U_{ij}-P_{ij})^2 / w_{ij}}{\sum_{i=1}^{N} w_{ij}}$.

Ο outfit επηρεάζεται κυρίως από αποκλίσεις σε ερωτήσεις και εξεταζόμενους που είναι στα άκρα της κλίμακας (εύκολες και δύσκολες ερωτήσεις, μαθητές με υψηλή ή χαμηλή ικανότητα). Αντίθετα, ο Infit επηρεάζεται κυρίως από αποκλίσεις στο μεσαίο φάσμα της δυσκολίας των ερωτήσεων ή της ικανότητας των εξεταζομένων. Οι infit και outfit μας βοηθούν να βλέπουμε ποιες ερωτήσεις ή ποιοι εξεταζόμενοι δεν προσαρμόζονται καλά στην λογική της ανάλυσης. Για παράδειγμα, βλέπουμε στον Πίνακα 1 ότι η Πρόταση 1 έχει υψηλές τιμές στους δύο αυτούς δείκτες. Αυτό σημαίνει ότι η πρόταση «θα ήθελα να ασχοληθώ επαγγελματικά με τις επιστημονικές κατασκευές» έχει απαντηθεί θετικά και από συμμετέχοντες οι οποίοι σύμφωνα με την λογική της ανάλυσης Rasch θα αναμέναμε να απαντήσουν αρνητικά. Στο Σχήμα 1, βλέπουμε στον οριζόντιο άξονα τις τιμές του outfit και τον κάθετο άξονα την δυσκολία των προτάσεων σε μονάδες logit. Η ερώτηση 1 είναι σχεδόν "underfitted". Το μέγεθος των κύκλων είναι ανάλογο με τις τυπικές αποκλίσεις του δείκτη που εξετάζουμε.

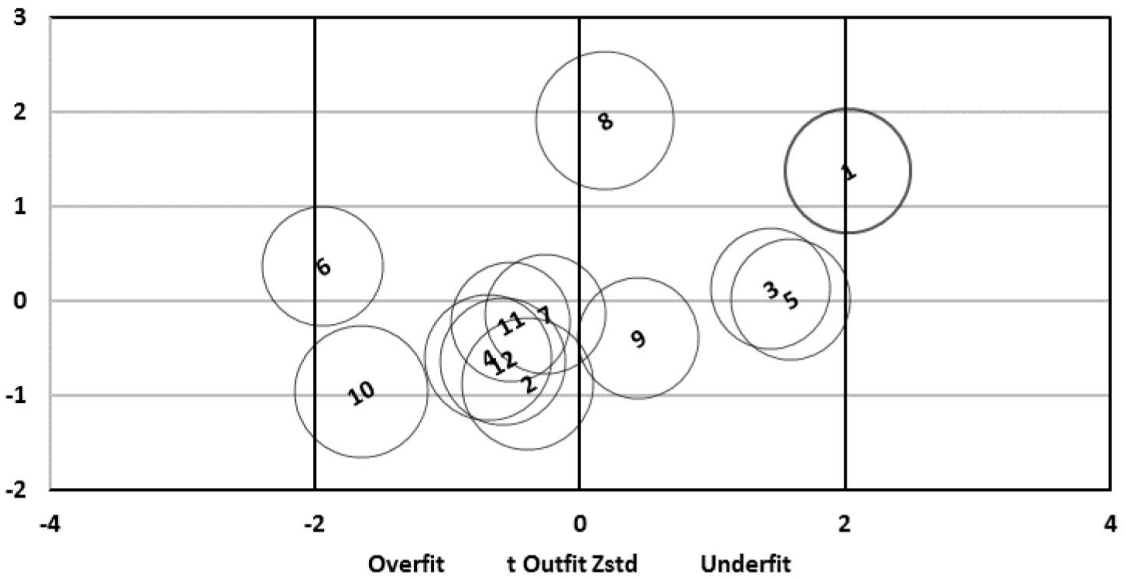
5. Η εξασφάλιση της μονοδιαστατικότητας στην Rasch

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό στην μέτρηση κατά Rasch, αλλά όπως λέει και ο Thurstone (1931) σε κάθε μέτρηση στις επιστήμες του ανθρώπου, είναι η εξασφάλιση της μονοδιαστατικότητας, της συνθήκης, δηλαδή, σύμφωνα με την οποία ένα σύνολο ερωτήσεων μετράει την ίδια θεωρητική κατασκευή. Η μονοδιαστατικότητα είναι ιδιαίτερα κρίσιμη στην μέτρηση κατά

Rasch, διότι η εν λόγω μέτρηση υποτίθεται ότι είναι «σταθερή» (invariant) και «αντικειμενική» (specific objective). Το πρώτο σημαίνει ότι η δυσκολία κάθε ερώτησης είναι ίδια για όλους τους ερωτώμενους. Το δεύτερο σημαίνει ότι η δυσκολία της κάθε ερώτησης είναι ανεξάρτητη από την ικανότητα (Brentari & Golia, 2007).

Στην κλασική θεωρία των μετρήσεων, η απόφαση για τον αριθμό των πιθανών διαστάσεων είναι ενσωματωμένο μέρος της ανάλυσης. Σε ένα μοντέλο ανάλυσης παραγόντων μπορούμε να βρούμε διάφορους τρόπους με διαφορετικό βαθμό πολυπλοκότητας για να αποφασίσουμε τον αριθμό των διαστάσεων (βλ. για παράδειγμα Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995). Στην ανάλυση κατά Rasch, αντίθετα, η προϋπόθεση της μονοδιαστατικότητας και οι μέθοδοι επιβεβαίωσής της είναι ακόμα ζητούμενα. Καταρχάς οι δείκτες καλής εφαρμογής του μοντέλου Rasch που αναφέραμε σε προηγούμενες παραγράφους, δηλαδή οι infit και outfit, δεν μπορούν να ανιχνεύσουν την ύπαρξη περισσότερων από μίας διαστάσεων. Αν στην μέτρηση κατά Rasch οι περισσότερες ερωτήσεις μετράνε μία διάσταση, τότε αυτές που μετρούν μια ενδεχόμενη δεύτερη διάσταση παρουσιάζονται απλώς ως ερωτήσεις που δεν προσαρμόζονται στο μοντέλο (όπως η ερώτηση 1 στην δική μας περίπτωση).

Μια τεχνική που μπορούμε να ακολουθήσουμε για τον έλεγχο της μονοδιαστατικότητας είναι να κάνουμε ανάλυση κυρίων συνιστωσών των υπολοίπων (residuals) της Rasch, να χωρίσουμε τις ερωτήσεις σε δύο ομάδες (αυτή των ερωτήσεων τα υπόλοιπα των οποίων σχετίζονται ισχυρά με την πρώτη συνιστώσα και αυτή των ερωτήσεων τα υπόλοιπα των οποίων δεν σχετίζονται ισχυρά με την πρώτη συνιστώσα), να μετρήσουμε την επίδοση (σε logit) των εξεταζόμενων στις δύο ομάδες και να κατασκευάσουμε ένα γράφημα σκεδασμού. Το Σχήμα 2 παρουσιάζει την σχετική ανάλυση κυρίων συνιστωσών για τα δεδομένα μας. Το κάτω μέρος του Πίνακα 2 παρουσιάζει τις πηγές της διακύμανσης στα υπόλοιπα. Παρατηρούμε ότι η διακύμανση που οφείλεται σε μια πρώτη πιθανή συνιστώσα είναι μικρότερη από την διακύμανση που οφείλεται στους συμμετέχοντες ή στα ερωτήματα. Έτσι, θεωρούμε ότι στα δεδομένα μας δεν υπάρχει δεύτερη διάσταση.



Σχήμα 2. Ο δείκτης outfit για την καλή προσαρμογή των ερωτημάτων στο μοντέλο της ανάλυσης κατά Rasch.

Πίνακας 2. Διακύμανση των τυποποιημένων υπολοίπων (standardized residuals) της ανάλυσης κατά Rasch σε μονάδες ιδιοτιμών (eigenvalue units).

Σύμβολο στο Σχήμα 3	Εξήγηση	Ιδιοτιμή	Ποσοστό
[T]otal	Συνολική διακύμανση στις παρατηρήσεις	16,463	100%
[M]esured	Διακύμανση που εξηγείται από τις μετρήσεις	4,4636	27,1%
[P]ersons	Διακύμανση που εξηγείται από τους συμμετέχοντες	2.0053	12,1%
[I]tems	Διακύμανση που εξηγείται από τα ερωτήματα	2,4582	14,9%
[U]explained	Διακύμανση που δεν εξηγείται	12,0000	72,9%
[U1]	Ανεξήγητη διακύμανση στην πρώτη συνιστώσα	1,7353	10,5%
[U2]	Ανεξήγητη διακύμανση στην δεύτερη συνιστώσα	1,4622	8,9%
[U3]	Ανεξήγητη διακύμανση στην τρίτη συνιστώσα	1,2943	7,9%
[U4]	Ανεξήγητη διακύμανση στην τέταρτη συνιστώσα	1,2933	7,9%
[U5]	Ανεξήγητη διακύμανση στην πέμπτη συνιστώσα	1,1387	6,9%

Στην σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν κι άλλες μέθοδοι ελέγχου της μονοδιαστατικότητας στην Rasch. Ο Verhelst (2001), για παράδειγμα, παρουσιάζει τρεις από αυτές τις μεθόδους: την μέθοδο Martin-Löf (Gustafsson, 1980), το τεστ Van den Wollenberg's Q2-test (Wollenberg, 1982) και την τεχνική "splitter-item" επίσης από τον van den Wollenberg (op cit.). Οι Hambleton και Rovinelli (1986), σε μία και μοναδική εργασία τους, παρουσιάζουν 87 δείκτες ελέγχου της μονοδιαστατικότητας. Μέσα σε αυτή την πληθώρα των τεστ, κυριαρχούσα άποψη είναι η πρόταση των Reise, Cook και Moore (2015, σελ. 13) η οποία είναι ότι «το κρίσιμο θέμα… δεν είναι το αν τα δεδομένα είναι αρκούντως μονοδιάστατα, αλλά ο βαθμός στον οποίο η [πιθανή] πολυδιαστατικότητα επηρεάζει ή διαστρεβλώνει τον υπολογισμό των παραμέτρων». Ομοίως ο Everett Smith (2002, σελ. 206) γράφει ότι «αντί να ρωτάμε "μονιάστατο ή όχι" [για ένα τεστ], θα έπρεπε να ρωτάμε "σε ποιο βαθμό του συνεχούς [μεταξύ μονοδιαστατικότητας και πολυδιαστατικότητας] η πολυδιαστατικότητα απειλεί την ερμηνεία των ευρημάτων των ερωτήσεων και των εξεταζομένων». Στην επόμενη ενότητα θα προσεγγίσουμε το ζήτημα της μονοδιαστατικότητας από την πλευρά της κλασικής θεωρίας των μετρήσεων.

6. Η Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών

Μια άλλη μέθοδος αξιολόγησης της μονοδιαστατικότητας των ερωτημάτων που χρησιμοποιήσαμε θα ήταν η Ανάλυση Παραγόντων των αρχικών δεδομένων, μία διαδικασία κατά την οποία οι τιμές των παρατηρήσεων εκφράζονται ως γραμμικά μοντέλα μίας ή περισσοτέρων διαστάσεων (παραγόντων). Η Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών ανήκει στην οικογένεια της Ανάλυσης Παραγόντων. Στην Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών, η διακύμανση σε ένα σύνολο ερωτημάτων αντικαθίσταται από ένα μικρότερο σύνολο παραγόντων (ορθότερα «συνιστωσών»). Στην παρούσα έρευνα θεωρήσαμε ότι τα «ναι» και τα «όχι» στις 12 ερωτήσεις ήταν στην ουσία εκφράσεις μιας συνεχούς μεταβλητής με τιμές από την απολύτως αρνητική ως την απολύτως θετική γνώμη. Με το σκεπτικό αυτό, χρησιμοποιήσαμε τετραχωρικούς συντελεστές συσχέτισης, οι οποίοι είναι η εναλλακτική λύση για τον συντελεστή *r* του Pearson στην περίπτωση που οι πιθανές αποκρίσεις είναι μόνο δύο

Ο υπολογισμός του τετραχωρικού συντελεστή συνάφειας έχει συζητηθεί εκτενώς στην βιβλιογραφία. (βλ.Divgi, 1979; Mangal, 2002; Bonett & Price, 2005). Η πιο γνωστή μέθοδος υπολογισμού του είναι μέσω του συντελεστή φ. Ο φ προσεγγίζει τον τετραχωρικό συντελεστή συσχέτισης r_t με το συνημίτονο της ποσότητας $\pi\sqrt{\beta\gamma}/\sqrt{\alpha\delta}\sqrt{\beta\gamma}$, όπου α, β, γ και δ είναι τα ποσοστά των παρατηρήσεων στα τέσσερα κελιά ενός πίνακα δύο γραμμών και δύο στηλών που θεωρούνται ως

το πρώτο, το δεύτερο, το τρίτο και το τέταρτο τεταρτοκύκλιο σε έναν υποτιθέμενο κύκλο, ο οποίος χωρίζεται από τις γραμμές διχοτόμησης των κατανομών των δύο συσχετιζόμενων μεταβλητών (βλ. Bouvier, Perry, & Michael, 1954)

Με βάση τους τετραχωρικούς συντελεστές, προχωρήσαμε σε ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (ΑΚΣ), την λογική της οποία δεν θα αναλύσουμε εδώ λόγω χώρου. Η τιμή του κριτηρίου του Bartlett, το οποίο ελέγχει στην ΑΚΣ την υπόθεση ότι οι μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους σε βαθμό ικανοποιητικό (συγκεκριμένα ότι ο πίνακας διακυμάνσεων-συνδιακυμάνσεων έχει 1 στην διαγώνιο και 0 εκτός διαγωνίου) ήταν 175,2 και στατιστικώς σημαντική (p<0,001). Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα μας ήταν κατάλληλα για Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών. Η τιμή του κριτηρίου Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), το οποίο αξιολογεί την συνάφεια μεταξύ μεμονωμένων μεταβλητών (partial correlation) σε σχέση προς την συνολική συνάφεια, ήταν ικανοποιητική για ΑΚΣ (ίση με 0,655).

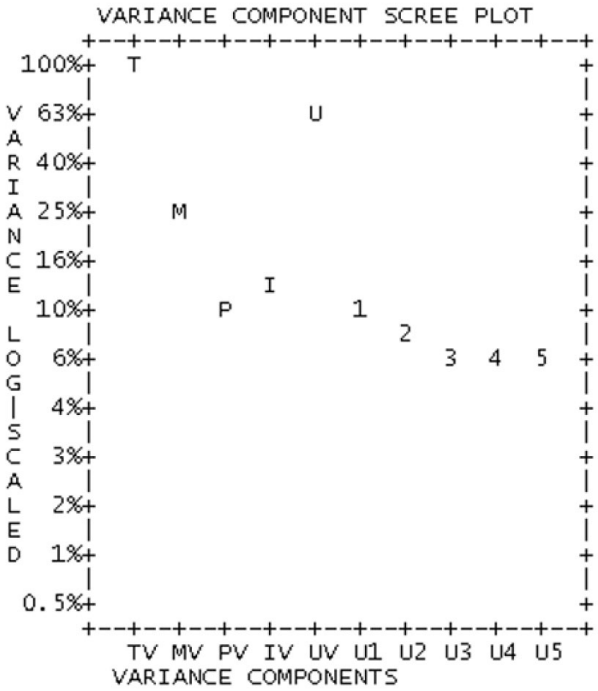
Στην συνέχεια προχωρήσαμε σε Παράλληλη Ανάλυση (Parallel Analysis), ώστε να επιλέξουμε έναν αριθμό συνιστωσών που να εκφράζει καλύτερα τον αρχικό πίνακα διακυμάνσεων-συνδιακυμάνσεων. Ο εισηγητής της Παράλληλης Ανάλυσης, John Horn (1965), πρότεινε την δημιουργία τυχαιοποιημένων συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές και την σύγκριση των ιδιοτιμών των τυχαιοποιημένων συνιστωσών με τις παρατηρούμενες ιδιοτιμές.

Το πρόγραμμα *Factor*, το οποίο χρησιμοποιήσαμε, δημιούργησε 500 τυχαίους πίνακες (Monde Carlo simulations). Στο Σχήμα 3 βλέπουμε πώς μόνο μία από τις παρατηρούμενες συνιστώσες (διακεκομμένη γραμμή) έχει ιδιοτιμή μεγαλύτερη από το 95^{ο} εκατοστημόριο της κατανομής των τυχαιοποιημένων ιδιοτιμών (γκρι γραμμή). Οι πραγματικές και οι τυχαιοποιημένες ιδιοτιμές παρουσιάζονται λεπτομερώς και στον Πίνακα 3. Έτσι, σύμφωνα με την Παράλληλη Ανάλυση, καταλήξαμε ότι μπορούμε να κρατήσουμε μία και μόνο διάσταση (συνιστώσα) στα δεδομένα μας, η οποία να «εξηγεί» στατιστικά το 29,6% της αρχικής διακύμανσης.

Πίνακας 3. Παρατηρούμενες και τυχαιοποιημένες ιδιοτιμές για την επιλογή του βέλτιστου αριθμού παραγόντων (μέθοδος Horn).

Αριθμός παραγόντων	**Ιδιοτιμές (πραγματικά δεδομένα)**	**Μέσος όρος τυχαιοποιημένων ιδιοτιμών**	**Ενενηκοστό πέμπτο εκατοστημόριο τυχαιοποιημένων ιδιοτιμών**
Παράγοντας 1	3,55701	1,87303	2,08565
Παράγοντας 2	1,58699	1,62990	1,78469
Παράγοντας 3	1,24885	1,44547	1,57284
Παράγοντας 4	1,12.886	1,28782	1,39457
Παράγοντας 5	1,02907	1,15306	1,25317
Παράγοντας 6	0.87807	1,02357	1,11550

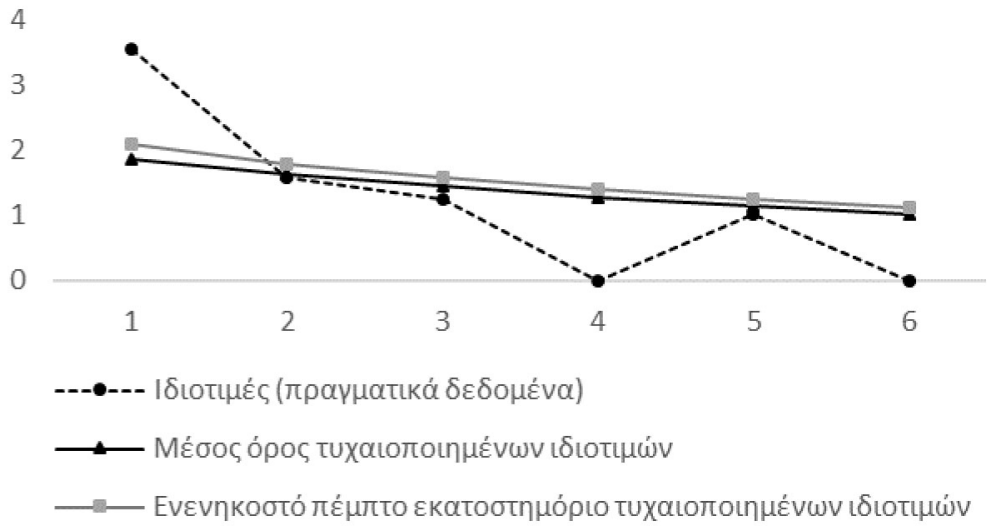
Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί βλέπουμε τις φορτίσεις της μιας και μοναδικής διάστασης (συνιστώσας) στα 12 ερωτήματα που χρησιμοποιήσαμε. Η επίσκεψη σε πλανητάριο, οι κατασκευές στο σπίτι, η αναζήτηση επιστημονικών γνώσεων στο διαδίκτυο, η γνώση των αστερισμών στον νυχτερινό ουρανό, η επιθυμία των μαθητών να εργαστούν ως επιστήμονες ή μηχανικοί είναι θέματα (ερωτήματα) που σχετίζονται περισσότερο με την μοναδική κοινή διάσταση.



Σχήμα 3. Ανάλυση κυρίων συνιστωσών των υπο-λοίπων της ανάλυσης κατά Rasch.

Πίνακας 4. Φορτίσεις της συνιστώσας στα 12 ερωτήματα.

	Προτάσεις	Συντελεστής	Communality
1	Θα ήθελα να ασχοληθώ επαγγελματικά στο μέλλον με τις επιστημονικές κατασκευές	0,182	0,033
2	Αναζητώ επιστημονικές γνώσεις στο διαδίκτυο	0,596	0,356
3	Μπορώ να φτιάξω ένα τηλεσκόπιο με απλά υλικά στο σπίτι	0,294	0,086
4	Μου αρέσει να φτιάχνω πράγματα στο σπίτι που σχετίζονται με την τεχνολογία	0,702	0,493
5	Χρησιμοποιώ τις γνώσεις μου στην αστρονομία για να εξηγήσω διάφορα κοσμικά φαινόμενα	0,307	0,094
6	Μπορώ να αναγνωρίσω τους αστερισμούς στον νυχτερινό ουρανό	0,658	0,433
7	Θα ήθελα να εργαστώ ως επιστήμονας ή μηχανικός	0,570	0,324
8	Έχω διαβάσει βιβλία σε σχέση με το πλανητικό μας σύστημα	0,502	0,252
9	Μπορώ να γράψω τρεις επιπτώσεις της υπερθέρμανσης του πλανήτη	0,507	0,257
10	Έχω επισκεφθεί πλανητάριο	0,787	0,619
11	Στο σπίτι κάνω τεχνολογικές κατασκευές που βλέπω στο διαδίκτυο	0,618	0,382
12	Γνωρίζω τέσσερα διαφορετικά επαγγέλματα που συνδέονται με την NASA	0,478	0,228



Σχήμα 4. Parallel Analysis (μέθοδος Horn) για την επιλογή του βέλτιστου αριθμού διαστάσεων.

7. Το ζήτημα της αξιοπιστίας

Απαραίτητο στοιχείο σε κάθε μέτρηση είναι και η έννοια της αξιοπιστίας. Αξιοπιστία είναι η πραγματική διακύμανση σε ένα δείγμα συμμετεχόντων διαιρεμένη διά την παρατηρούμενη διακύμανση, η οποία εμπεριέχει και το σφάλμα της μέτρησης. Σε τεστ με διχοτομικές μεταβλητές, η αξιοπιστία μετριέται γενικά με τον συντελεστή των Kuder και Richardson (1937), γενίκευση του οποίου είναι ο δείκτης *alpha* (άλφα) του Cronbach. Ο δεικτης Kuder-Richardson (KR-20), ο οποίος ονομάζεται "Formula 20", είναι $r_{kr20} = \left(\frac{k}{k-1}\right)\left(1-\frac{\sum pq}{\sigma^2}\right)$, όπου k είναι το πλήθος των ερωτήσεων, p_j είναι το πλήθος των συμμετεχόντων στο δείγμα που απάντησαν την ερώτηση j σωστά, q_j είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων που δεν απάντησαν σωστά την ερώτηση j, ενώ σ^2 είναι η διακύμανση των συνολικών σκορ για όλους τους συμμετέχοντες. Η διάσταση την οποία μετρήσαμε, ο συντελεστής αξιοπιστίας ήταν r_{kr20}=0,784. Ένας υψηλός συντελεστής αξιοπιστίας δεν σημαίνει αυτομάτως ότι το τεστ είναι μονοδιάστατος. Αντιστρόφως, αν ένα τεστ είναι μονοδιάστατο, δεν έχει αναγκαστικά υψηλό συντελεστή αξιοπιστίας (Green, Lissitz, and Mulaik, 1977; Cortina, 1993; Sijtsma, 2009). Υπό την προϋπόθεση της μονοδιαστατικότητας, ο *alpha* του Cronbach και ο KR-20 δίνουν ίδια αποτελέσματα.

8. Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία είδαμε πώς η Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών και η ανάλυση κατά Rasch ελέγχουν το ζήτημα της μονοδιαστατικότητας. Οι δύο αυτές ψυχομετρικές τεχνικές ανήκουν σε διαφορετικές λογικές. Η πρώτη ανήκει στην λογική του «πραγματικού σκορ» ενώ η δεύτερη ανήκει στην λογική της θεωρίας των αποκρίσεων (item response theory). Οι δύο τεχνικές μοιάζουν στο ότι στην ουσία είναι δομικές εξισώσεις (structural equation models).

Η Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (ΑΚΣ) μοιάζει με την γραμμική παλινδρόμηση, με την διαφορά ότι στην ΑΚΣ οι ερευνητές πρέπει να αποφασίσουν τον αριθμό των συνιστωσών και των φορτίσεών τους, θέτοντας κάποιους περιορισμούς. Για παράδειγμα, κάποιες από τις φορτίσεις να είναι μηδέν. Στην ανάλυση κατά Rasch οι δύο λανθάνουσες μεταβλητές είναι η ικανότητα και η δυσκολία. Οι περιορισμοί εδώ είναι ότι οι ερωτήσεις και οι συμμετέχοντες θα πρέπει να έχουν

καλή εφαρμογή στη λογική του μοντέλου και, το κυριότερο, η ικανότητα να είναι μονοδιάστατη.

Στην βιβλιογραφία, πολλοί ερευνητές έχουν συζητήσει την σχέση μεταξύ της μη γραμμικής ανάλυσης παραγόντων και της ανάλυσης κατά Rasch (βλ. Holt, Duijn, & Boomsma, 2010; Takane & de Leeuw, 1987; Kamata & Bauer, 2008; Maydeu-Olivares, Cai, & Hernández, 2011; Wirth & Edwards, 2007). Το συμπέρασμα που βγαίνει είναι ότι όταν έχουμε μη γραμμική ανάλυση παραγόντων οι παράμετροι μετατρέπονται σε παραμέτρους της θεωρίας των αποκρίσεων και αντιστρόφως (Kamata & Bauer, 2008).

Οι δύο προσεγγίσεις μοιάζουν και στο ζήτημα της αξιοπιστίας, οι τύποι του υπολογισμού της οποίας είναι ίδιοι στην Ανάλυση Παραγόντων και στην Ανάλυση κατά Rasch. Εκεί που οι δύο προσεγγίσεις διαφέρουν είναι στο ζήτημα ελέγχου της μονοδιαστατικότητας. Στην Ανάλυση Παραγόντων η αναζήτηση κοινών παραγόντων ή συνιστωσών είναι μέρος αυτής καθ' αυτής της ανάλυσης. Στην ανάλυση κατά Rasch η μονοδιαστατικότητα είναι κρίσιμη και οι μέθοδοι για τον έλεγχό της ακόμα συζητούνται.

Γιατί να χρησιμοποιούμε την ανάλυση κατά Rasch και όχι την Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών; Δε θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε την δεύτερη, να εξασφαλίσουμε την μονοδιαστατικότητα και μετά να ιεραρχήσουμε τις ερωτήσεις κατά σειρά δυσκολίας, όπως προτείνουν οι Wu και Adams (2007); Η απάντηση είναι ότι στην ανάλυση κατά Rasch η μέτρηση της δυσκολίας των ερωτημάτων και της ικανότητας των συμμετεχόντων μετριούνται στην ίδια λογαριθμική κλίμακα. Δεύτερον αυτή η κλίμακα είναι ισοδιαστημική και όχι τακτικών τιμών όπως είναι στην Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών. Αυτό εξαλείφει την ανάγκη για κανονικοποίηση των αρχικών τιμών στους παράγοντες, μία διαδικασία που χρησιμοποιείται στην ανάλυση παραγόντων, σύμφωνα με την οποία οι βαθμοί στους παράγοντες κατατάσσονται κατά σειρά μεγέθους και μετά υπόκεινται σε μη γραμμικό μετασχηματισμό για να πάρουν την κανονική κατανομή (βλ. Gibbons, 1983). Τρίτον η μέτρηση κατά Rasch έχει το πλεονέκτημα της ανεξαρτησίας (invariance), όπως καταδεικνύει ο Engelhard (2013). Αυτό σημαίνει ότι στην Rasch η κατανομή της ικανότητας των συμμετεχόντων είναι ανεξάρτητη από την κατανομή της δυσκολίας των ερωτημάτων. Εν κατακλείδι, ο έλεγχος των διαστάσεων ενός τεστ είναι πιο εύκολος με την Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών. Τα μοντέλα Rasch, από την άλλη μεριά (υπό την προϋπόθεση της μονοδιαστατικότητας), είναι «καλύτερα» (φέρουν περισσότερη «πληροφορία»). Η επιλογή μεταξύ των δύο έχει να κάνει με τους σκοπούς της αξιολόγησης και την φύση των δεδομένων.

Βιβλιογραφία

Beet, E. (2015). *Teaching Astronomy in schools*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bonett, D., & Price, R. (2005). Inferential methods for the tetrachoric correlation coefficient. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *30*(2), 213-225. http://doi.org/10.3102/10769986030002213

Bord, T., & Fox, C. (2015). *Applying the Rasch Model: fundamental measurement in the human sciences* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

Bouvier, E. A., Perry, N. C., & Michael, W. B. (1954). A study of the error in the cosine-phi approximation to the tetrachoric coefficient of correlation. *Educational and Psychological Measurement*, *14*(4), 690-699. http://doi.org/10.1177/001316445401400413

Brentari, E., & Golia, S. (2007). Unidimensionality in the Rasch Model: How to detect and interpret. *Statistica*, *3*, 253-261. http://doi.org/10.6092/issn.1973-2201/3508

Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, *78*(1), 98-104. http://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98

Divgi, D. R. (1979). Calculation of the tetrachoric correlation coefficient. *Psychometrika*, *44*(2), 169-172. http://doi.org/10.1007/BF02293968

Engelhard, G. (2013). *Invariant measurement: using Rasch models in the social, behavioral, and health sciences.* New York, NY: Routldge.

Gessaroli, M., & de Champlain, A. (2005). Test dimensionality: assessment of. In *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science* (pp. 2014-2020). Wiley and Sons. http://doi.org/10.1002/0470013192.bsa027

Gibbons, A. C. (1983). Primary measures of music audiation scores in an institutionalized elderly population. *Journal of Music Therapy*, *20*(1), 21-29.

Goldstein, H. (1979a). Consequences of using the Rasch model for educational assessment. *British Educational Research Journal*, *5*(2), 211-220. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/1501031

Goldstein, H. (1979b). The mystification of assessment. *Forum of the Discussion of New Trends in Education*, *22*(1), 14-16. Retrieved from www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmm/migrated/documents/mystification-of-assessment.pdf

Goldstein, H. (2004). The Education World Cup : international comparisons of student achievement by. *CADMO*, *Anno XII*(2), 63-70. Retrieved from http://eprints.ioe.ac.uk/8786/

Goldstein, H. (2015). Rasch measurement: a response to Payanides, Robinson and Tymms, *41*(1), 176-179. http://doi.org/10.1002/berj.3170

Goldstein, H., & Blinkhorn, S. (1982). The Rasch Model Still Does Not Fit. *British Educational Research Journal*, *8*(2), 167-170. http://doi.org/10.1080/0141192820080207

Green, S., Lissitz, R., & Mulaik, S. (1977). Limitations of coefficient alpha as an index of test unidimensionality. *Educational and Psychological Measurement*, *37*(4), 827-838. http://doi.org/10.1177/001316447703700403

Gustafsson, J. (1980). Testing and obtaining fit of data to the Rasch model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *33*, 205-233.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Hambleton, R., & Rovinelli, R. (1986). Assessing the dimensionality of a set of test items. *Applied Psychological Measurement*, *10*(3), 287-302. http://doi.org/0146-621|86|030287-16

Holt, J. C., Duijn, M. a J. Van, & Boomsma, A. (2010). Scale construction and evaluation in practice: A review of factor analysis versus item response theory applications. *Psychological Test and Assessment Modeling*, *52*(3), 272-297. Retrieved from http://psycnet.apa.org/psycinfo/2010-26531-003

Horn, J. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, *30*(2), 179-185. http://doi.org/10.1007/BF02289447

Iramaneerat, C., Smith, E., & Smith, R. (2008). An introduction to Rasch measurement. In J. Osborne (Ed.), *Best practices in quantitative methods* (pp. 50-71). Thousand Oaks, CA: Sage. http://doi.org/10.4135/9781412995627

Kamata, A., & Bauer, D. J. (2008). A note on the relation between factor analytic and Item Response Theory Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *15*(1), 136–153. http://doi.org/10.1080/10705510701758406

Kreiner, S., & Christensen, K. B. (2013). Analyses of model fit and robustness. A new look at the PISA scaling model, underlying ranking of countries according to reading literacy. *Psychometrika*, *79*(2), 210-231. http://doi.org/10.1007/S11336-013-9347-Z

Kuder, G., & Richardson, M. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, *2*(3), 151-160. http://doi.org/10.1007/BF02288391

Linacre, J. (1999). Understanding Rasch measurement: estimation methods for Rasch measures. *Journal of Outcome Measurement*, *3*(4), 382-405.

Linacre, J. (2004). Rasch model estimation: further topics. *Journal of Applied Measurement*, *5*(1), 95-110.

Maydeu-Olivares, A., Cai, L., & Hernández, A. (2011). Comparing the Fit of Item Response Theory and Factor Analysis Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *18*(3), 333-356. http://doi.org/10.1080/10705511.2011.581993

Panayides, P., Robinson, C., & Tymms, P. (2015). Rasch measurement: a response to Goldstein. *British Educational Research Journal*, *41*(1), 180-182. http://doi.org/10.1002/berj.3182

Pasachoff, J., & Percy, J. (Eds.). (2005). *Teaching and learning astronomy: effective strategies for educators worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests [Reprint of the original 1960 work, with a Foreword and Afterword by Benjamin Wright]*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Reise, S., Cook, K., & Moore, T. (2015). Evaluating the impact of multidimensionality on unidimensional Item Response Theory model parameters. In S. Reise & D. Revicki (Eds.), *Handbook of Item Response Theory Modeling* (pp. 13-40). New York, NY: Routledge.

Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, *74*(1), 107-120. http://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0

Smith, E. (2002). Detecting and evaluating the impact of multidimensionality using item fit statistics and Principal Component Analysis of residuals. *Journal of Applied Measurement*, *3*(2), 205-231.

Takane, Y., & de Leeuw, J. (1987). On the relationship between item response theory and factor analysis of discretized variables. *Psychometrika*, *52*(3), 393-408. http://doi.org/10.1007/BF02294363

Thurstone, L. (1931). The measurement of social attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *26*(3), 249-169. http://doi.org/10.1037/h0070363

Törmäkangas, K. (2011). Advantages of the Rasch measurement model in analysing educational tests: an applicator's reflection. *Educational Research and Evaluation*, *17*(5), 307-320. http://doi.org/10.1080/13803611.2011.630562

Verhelst, N. (2001). Testing the unidimensionality assumption of the Rasch model. *Methods of Psychological Research Online*, *6*(3), 231-271.

Waugh, R., & Chapman, E. (2005). An analysis of dimensionality using factor analysis (true-score theory) and Rasch measurement: what is the difference? Which method is better? *Journal of Applied Measurement*, *6*(1), 80-99.

Wiberg, M. (2012). Can a multidimensional test be evaluated with unidimensional item response theory? *Educational Research and Evaluation*, *18*(4), 307-320. http://doi.org/10.1080/13803611.2012.670416

Wollenberg, A. (1982). A simple and effective method to test the dimensionality axiom of the Rasch model. *Applied Psychological Measurement*, *6*(1), 83-91.

Wright, B. (1977). Solving measurement problems with the Rasch model. *Journal of Educational Measurement*, *14*(2), 97-116. http://doi.org/10.2307/1434010

Wu, M., & Adams, R. (2007). *Applying the Rasch model to psycho-social measurement: A practical approach*. Melbourne: Educational Measurement Solutions. Retrieved from http://media.metrik.de/uploads/incoming/pub/Literatur/von Winfried/RaschMeasurement_Complete.pdf

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΗΣ ΜΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΝΤΑΞΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥΣ

Μαρία Παντέρα[1] & Πελαγία Παπαδοπούλου[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κοινωνική κατάσταση της σημερινής πολιτισμικής πραγματικότητας συνδέεται στενά με τη έννοια της μετανάστευσης, διότι επηρεάζεται από την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων, οι οποίες διαφέρουν πολιτισμικά από τον κυρίαρχο πληθυσμό. Το φαινόμενο αναδεικνύει την αξία και την δυναμικότητα του πολιτισμικού πλούτου μιας κοινωνικής ομάδας, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα χαρακτηριστικά της εμπλουτίζονται συνεχώς σε μία διαλεκτική αλληλεπίδραση. Οι πολιτισμικές επιρροές διαλεκτικής αλληλεπίδρασης αποτελούν διαχρονικά γνωρίσματα της ανθρώπινης ιστορίας, όπως αναφέρουν ανθρωπολογικές έρευνες και μελέτες, χαρακτηρίζοντας την μετανάστευση ως έναν σημαντικό παράγοντα της ιστορικής εξέλιξης ου ανθρώπου. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί πλήρως την σύγχρονη πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου, στο οποίο συνυπάρχουν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά έθνη, πολιτισμούς και γλωσσικές ομάδες. Δυστυχώς οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις τους, οδηγούν σταδιακά αρκετούς μαθητές στην πρόωρη διακοπή της σχολικής τους φοίτησης με αποτέλεσμα πολύ σύντομα να βρίσκονται εκτός εκπαιδευτικού συστήματος. Τα τελευταία χρόνια όμως με την αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, αρχίζει να εμφανίζεται μια καθοδική τάση του ποσοστού της μαθητικής διαρροής με αποτέλεσμα να συνεχίζουν και να ολοκληρώνουν ην φοίτησή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο Γυμνάσιο. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι εμφανίζεται μια αύξηση του ποσοστού των εγγραφών και της φοίτησης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε τα τελευταία τέσσερα σχολικά έτη σε Δημόσια Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) Αττικής και Θεσσαλίας. Η μελέτη αυτή κάνοντας χρήση ερωτηματολογίου και ημιδομημένων συνεντεύξεων εξέτασε τους δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, εθνική καταγωγή, μορφωτικό επίπεδο γονέων), ενδογενείς παράγοντες (αυτοκαθορισμός και αυτονομία επιλογής κατεύθυνσης εκπαίδευσης) και διάφορους άλλους παράγοντες εκπαιδευτικού πλαισίου (αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, πηγές πληροφόρησης για την επιλογή του τύπου εκπαίδευσης, όπως και τις αναφερόμενες από τους εφήβους επιρροές)

***Λέξεις-κλειδιά**: πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, σχολική διαρροή, ένταξη, δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση*

Intercultural Different Students in the School Environment of Secondary Vocational Education. Assessment of the factors contributing to their successful educational and social integration

Maria Pantera & Pelagia Papadopoulou

ABSTRACT

The social situation of today's cultural reality is closely linked to the concept of immigration, because it is influenced by the existence of minority groups that differ culturally from the sovereign population. The realization of this fact highlights the value and the potential of a multimodal cultural wealth, since each culture has its own characteristics, which enrich the culture in a continuous dialectical interaction Cultural

1. Η Μ.Π.είναι εκπαιδευτικός, Π.Ε. Επικοινωνία: mdpantera@gmail.com
2. Η Π.Π. είναι εκπαιδευτικός Δ.Ε. M.ed Φιλοσοφικής Σχολής, ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: pelapa7@yahoo.gr

contacts are diachronic features of human history, as various researches refer to, characterizing migration as an important fact in the historical evolution of man. This fact fully justifies the modern reality of the Greek school, where pupils from different nations, cultures and language groups coexist. However, according to several published studies, school failure and low school performance have gradually led weaker students to early school leaving, resulting in rapid out-of-school education. In recent years, however, with the contribution of the principles of intercultural education and Greek education policy, there has been a reduction in the rate of school leakage, with the result that schooling continues and more culturally diverse pupils are also enrolled at the level of Secondary Education. In this paper are presented the elements of qualitative research carried out in Public Professional Lyceums (EPAL)of Attica and Thessaly. It is a qualitative research that explores the use of questionnaires and semi-structured interviews to examine demographic factors (gender, age, ethnic origin), endogenous factors (self-determination and autonomy of choice in the direction of education) and various factors of educational context (curricula, sources of information on the choice of type of education, as well as the influences reported by teenagers)
Keywords: *culturally diverse students, secondary vocational education, attendance, evaluation*

1. Εισαγωγή

Η σημερινή παγκόσμια μεταναστευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μια διαρκώς διαμορφούμενη και εξελισσόμενη κινητικότητα. Σύμφωνα με τον Αμερικανό οικονομολόγο M. Friedmann το σύστημα της παγκοσμιοποίησης δεν είναι στατικό, αλλά αναπτύσσεται δυναμικά με μια διαδικασία που εμπεριέχει την ενοποίηση των αγορών, των εθνών-κρατών και των τεχνολογιών. Αυτή η ενοποίηση δίνει τη δυνατότητα σε άτομα, εταιρείες και κράτη να επικοινωνούν, να δρουν και να συναλλάσσονται ταχύτερα, ευκολότερα και με χαμηλό κόστος σε οποιαδήποτε σημείο του κόσμου. Η υπόθεση των παγκόσμιων πόλεων «μας βοηθάει να καταλάβουμε τι συμβαίνει στις *μεγάλες παγκόσμιες πόλεις* της παγκόσμιας οικονομίας όπως και να αιτιολογήσουμε τις διάφορες συγκρουσιακές καταστάσεις σε αυτές» (Friedmann, 1986).[3] Η μεταναστευτική κινητικότητα άλλωστε είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη της παγκοσμιοποίησης (Μπιτζένης, 2009).[4]

Η παρουσία των μεταναστών στις χώρες υποδοχής έχει επιπτώσεις σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Ειδικότερα οι πολιτικές, πολιτιστικές και οικονομικές επιρροές στην ζωή και στην κοινωνική δομή τους είναι τόσο έντονες που επιτάσσουν την προβληματική γύρω από την αξιοποίηση του ενταξιακού ζητήματος. Εξίσου σημαντικός είναι ο βαθμός, το είδος και οι αλληλεπιδράσεις του μεταναστευτικού πληθυσμού στην κοινωνικοοικονομική καθημερινότητα των χωρών υποδοχής. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τις οποιεσδήποτε πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις τις υφίσταται όχι μόνο η χώρα υποδοχής αλλά και ο ίδιος ο μετακινούμενος πληθυσμός.

Στο επίπεδο μιας ομάδας οι αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον λειτουργούν είτε θετικά-σταθεροποιητικά είτε προκαλούν ανισορροπία και ρήξη. Κατά την αρχική φάση της πολιτισμικής προσαρμογής τους στα νέα δεδομένα μιας χώρας υποδοχής εμφανίζονται διάφορα προβλήματα σχέσεων και επικοινωνίας, τα οποία συχνά περιθωριοποιηθούν τους αλλόγλωσσους και αποτρέπουν την επιτυχή ένταξή τους Αυτή η ανισορροπία μπορεί να εκφραστεί με την μορφή της περιθωριοποίησης και της εχθρικής συμπεριφοράς αμφίδρομα από και προς την πλειοψηφική ομάδα. Κατά τον Van der Veer (1995), η κοινότητα των ομοεθνών λειτουργεί αρχικά ως ένα ευρύ σύστημα ανατροφοδότησης που οριοθετείται από ένα ιδιαίτερο κώδικα αξιών, ρόλων και λειτουργιών.[5] Και η Sass (1992) παρατηρεί ότι μια τέτοια πορεία σηματοδοτεί έναν φαύλο κύκλο αντιπαλότητας ανάμεσα στην πλειοψηφική και την εθνικά μειοψηφική ομάδα, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε εκατέρωθεν ακρότητες.[6]

---

3. Friedmann, J. (1986). "The World City Hypothesis", Development and Change.

4. Μπιτζένης, Α. (2009). Παγκοσμιοποίηση. Πολυεθνικές Επενδύσει και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση στο Νέο Παγκόσμιο Οικονομικό Σύστημα, εκδ. Σταμούλη.

5. Van dre Veer (1995). Nation and Migration: The Politics of Space in the South Asian Diaspora.

6. Sass, L.A. (1992). Madness and Modernism. New York, Basic Books.

2. Μετανάστευση και Ελληνική σχολική πραγματικότητα

Η νέα λοιπόν πολυπολιτισμική πραγματικότητα στις εκπαιδευτικές δομές εμφανίζει αυξητικές τάσεις τα τελευταία χρόνια και γι' αυτό το λόγο αναδεικνύεται ως μια ιδιαίτερης σημασίας το θέμα της ένταξης των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, όπως επίσης και το θέμα της άμβλυνσης των διακρίσεων.

Ο H. Willke αναφέρει πως «κάθε σχολείο θεωρούμενο ως ένα ανοιχτό σύστημα» επηρεάζει και επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι η κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα, η οικογένεια αναφέρει δε ότι τα κοινωνικά προβλήματα είναι όχι μόνο πολύπλοκα αλλά συναφή μεταξύ τους. (Willke, 1996). Η σύγχρονη λοιπόν πραγματικότητα εμφανίζεται ως ένας ιστός από αλληλένδετα φαινόμενα, τα οποία δεν είναι δυνατόν να επιλυθούν μονομερώς. Στην ανωτέρω διαπίστωση συνεπικουρεί και η Νεώτερη συστημική θεωρία, η οποία ως θεωρία σχέσεων «ανάμεσα στο σύστημα και το περιβάλλον» επιθυμεί να ξεπεράσει την παραδοσιακή αναλυτική απομόνωση των επιμέρους συστημάτων.

Έρευνα του Υπουργείου Παιδείας η οποία υλοποιήθηκε με συνεργασία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αναφέρει ότι ένας στους 10 μαθητές είναι ξένος. Οι ξένοι μαθητές προέρχονται από 26 χώρες και οι μισοί είναι αλβανικής καταγωγής.

Σύμφωνα με τον Σαββαϊδη (2005) ο θεσμός του σχολείου κοινωνικοποιεί και διαπαιδαγωγεί, παρέχοντας ευκαιρίες κοινωνικής προσαρμογής.[7]Δυστυχώς όμως ακόμα και στην σύγχρονη εποχή της ευκολίας πρόσβασης προς το εκπαιδευτικό αγαθό και της ωφέλειας από την εκπαιδευτική υποστήριξη είναι έντονο το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Από έρευνα καταγραφής της μαθητικής διαρροής του παρατηρητήριου Μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου η οποία ολοκληρώθηκε το 2006 από τους Π. Ρουσέα και Β. Βρεττάκου αντλούμε σημαντικά στατιστικά στοιχεία σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Η μαθητική «διαρροή» στην εκπαιδευτική γλώσσα αφορά στους νέους και στις νέες οι οποίοι είτε δεν ολοκληρώνουν την ελάχιστα αναγκαία εκπαιδευτική προαπαίτηση είτε δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση που έχουν ξεκινήσει (Viadero (2001). Σύμφωνα με την έρευνα η διαρροή είναι ένα «πολυπαραγοντικό φαινόμενο το ποίο θα μπορούσε να ομαδοποιηθεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες αιτιών. Πιο συγκεκριμένα η μια ομάδα αφορά στους παράγοντες που συνδέονται με το οικογενειακό περιβάλλον των νέων και η δεύτερη ομάδα σε αυτούς που σχετίζονται με το σχολείο και την εμπειρία των νέων σε αυτό. Ως αίτια της σχολικής; αποτυχίας αναφέρονται επίσης οι κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες των μαθητών και των οικογενειών τους όπως και οι διάφορες προβληματικές σχέσεις που προκύπτουν από τη συνύπαρξη των μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όταν η διαφορετικότητα των μαθητών (κοινωνική προέλευση, φύλο, εθνικότητα κλπ) δεν παραπέμπουν στα πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία είναι αποδεκτά από το εκπαιδευτικό σύστημα. (Γιαβρίμης και συν., 2007). Αυτό έχει ως συνέπεια τα προβλήματα που δημιουργούνται να αναφέρονται όχι μόνο στους μαθητές και στις διαφορετικές αφετηρίες τους, αλλά και στην παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος, διότι δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες τους. (http://epapanis.blogspot.com/2007). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στη διάρκεια των παρελθόντων ετών χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα συγκεντρωτικό χωρίς επαρκή εκπαιδευτική στήριξη σε θέματα ψυχικής υγείας του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς να μην έχουν επαρκώς επιμορφωθεί και το ενδοσχολικό και εξωσχολικό πρόγραμμα των μαθητών να αφήνει ελάχιστα χρονικά περιθώρια για ενασχόληση τους με άλλες δραστηριότητες εκτός της σχολικής δομής. Σύμφωνα με δεδομένα του Παρατηρητηρίου Μετάβασης του Π.Ι. το ποσοστό της μαθητικής διαρροής στο Δημοτικό στην Ελλάδα είναι αρκετά χαμηλό περίπου στο 0,6%. Στο Γυμνάσιο όμως εμφανίζεται να ανεβαίνει κλίμακα (περίπου στο 6,51%) ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής μαθητών μειώνεται σταδιακά από την Α προς την Γ τάξη. Στα Επαγγελματικά Λύκεια αναβαίνει αρκετά και εμφανίζεται αρκετά υψηλά, περίπου στο 21,52%.

---

7. Σαββαϊδης, Τ. (2005). Το ελληνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο στη διαμόρφωση της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών. Εκδ. Γρηγόρη.

Ο Μυλωνάς (2002) αναφέρει χαρακτηριστικά μερικούς παράγοντες που καθορίζουν την πορεία των μαθητών στην εκπαίδευση, όπως είναι το φύλο (στα κορίτσια δεν δίνονται από την οικογένεια οι ίδιες ευκαιρίες μόρφωσης), η ηλικία των παιδιών, ο αριθμός των μελών της οικογένειας. το ελλειμματικό κοινωνικό-οικονομικό προφίλ της οικογένειας,, ο τόπος καταγωγής (δυσκολότερα για μαθητές από αγροτικές περιοχές) το επάγγελμα του πατέρα, το οποίο καθορίζει την μελλοντική πορεία των παιδιών και τους στόχους της οικογένειας από παιδιά οικογενειών, που οι γονείς έχουν μορφωθεί.

3. Αλλοδαποί μαθητές στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Το φαινόμενο της μετακίνησης μεγάλων ομάδων πληθυσμού επηρεάζει και τη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες.

Η εφαρμογή της Συνθήκης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του παιδιού και την προστασία της οικογένειας έδωσαν μια δυναμική αύξηση στα ποσοστά εισροής μεταναστευτικού πληθυσμού τις τελευταίες δεκαετίες, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται μια σημαντική αύξηση και τετραπλασιασμός μεταναστευτικών ροών στον ελλαδικό χώρο. Σύμφωνα με δημοσιευμένα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας το σχολικό έτος 1998-99 το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία ήταν περίπου στο 2,5%, ενώ το σχ. έτος 2002-2003 παρουσίασε σημαντική αύξηση και έφτασε σε ποσοστό 6,7% (Δρεττάκης, 2001).

Σήμερα στον ελλαδικό χώρο, σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα από την απογραφή του 2011, στο σύνολο του ελληνικού πληθυσμού, το 6,5% (713.000 άτομα περίπου) είναι υπήκοοι τρίτων χωρών και το 1,8% (199.000 άτομα) είναι πολίτες από χώρες μέλη της ΕΕ. Στην αριθμητική κατανομή οι Αλβανοί έρχονται πρώτοι ως η μεγαλύτερη μεταναστευτική ομάδα (480.0000), ακολουθούν οι Βούλγαροι (75.000), οι Ρουμάνοι (46.000), οι Πακιστανοί (34.000), οι Γεωργιανοί (27.000), οι Ουκρανοί (17.000) και τέλος οι Πολωνοί (14.000). Οι ομογενές από την Αλβανία οι οποίοι έχουν πολιτογραφηθεί και έχουν ισότιμα δικαιώματα με τους Έλληνες πολίτες όπως και οι Έλληνες από τον Πόντο που ήρθαν ως οικονομικοί μετανάστες στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, δεν ανήκουν στην ομάδα των μεταναστών. Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα από τον αριθμό αυτών που έχουν πολιτογραφηθεί, αυτοί ανέρχονται περίπου στους 155.319, από τους οποίους οι 80.000 περίπου είναι από την Γεωργία, 30.000 από το Καζακστάν, 23.000 από την Ρωσία και 9.000 από την Αρμενία.

Η παρουσία των μεταναστών στην εκπαίδευση είναι εμφανής ιδιαίτερα στο χώρο της δημοτικού σχολείου, ενώ το ποσοστό ολοκλήρωσης της εννεαετούς στοιχειώδους εκπαίδευσης δεν είναι ικανοποιητικό.

Σύμφωνα με τους Γκότοβο & Μάρκου (2004) η αριθμητική κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει το Δημοτικό σχολείο να δέχεται τον μεγαλύτερο αριθμό αλλοδαπών μαθητών σε ποσοστό 8.5%, ενώ μειώνεται σημαντικά η παρουσία τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό 3.2%. Στην κατηγορία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών εντάσσονται και οι μαθητές ρομά. Για την συμμετοχή των ρομά μαθητών δεν υπάρχουν επίσημα καταγεγραμμένα στοιχεία, διότι οι ρομά δεν θεωρούνται αλλοδαποί μαθητές και σύμφωνα με τον νόμο δεν ανήκουν σε ειδική κατηγορία Ελλήνων πολιτών. Οι μαθητές ρομά σύμφωνα και με το ελληνικό Σύνταγμα (Ν.3304/2005, ΦΕΚ 16, τ.Α΄) το οποίο ρητά απαγορεύει τις διακρίσεις, εγγράφονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπως προβλέπεται στο Π.Δ. 200/1998, στο άρθρο 7 παρ. 10 και 11 του Π.Δ.201/1998 (ΦΕΚ 161/1998 τ.Α΄, στην με αριθμ. Φ.4/155/Γ1/1237/11-9-1996 (ΦΕΚ893.τ.Β΄) Υπουργική απόφαση καθώς και στις με αριθμ. 116184/Γ1/10-9-2008 και 180644/Γ1/26-11-2013 Εγκυκλίους του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Αν και αρκετά παιδιά Ρομά φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και σε ειδικά σχολεία, αποτελεί ιδιάζουσα περίπτωση να βρεθούν παιδιά ρομά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ECRI, 2009, Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 1998). Το 2001 το ελληνικό τμήμα της UNICEF πραγματοποίησε έρευνα σύμφωνα με την οποία οι επτά στους δέκα Ρομά θεωρούν ότι το σχολείο βοηθάει μεν στην απαλλαγή από την φτώχεια, εντούτοις η φοίτησή τους στο σχολείο εμφανίζεται αρκετά προβληματική.Τα προβλήματα αφορούν και στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην διακριτική συμπεριφοράς εις βάρος των Ρομά.

4. Κοινωνικός αποκλεισμός και Σχολική διαρροή

Σύμφωνα με τους Φραγκουδάκη (1985), Παπαθεοφίλου & Βοσνιάδου (1998) παρατηρείται συχνά το φαινόμενο τα παιδιά των αλλοδαπών ακόμη και στην περίπτωση εκείνη που είναι σχετικά καλοί μαθητές να έχουν μικρές πιθανότητες για μακροχρόνιες σπουδές από ότι αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού. Δηλαδή όσον αφορά το ζήτημα του ακαδημαϊκού επιτεύγματος για τα πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά φαίνεται ότι το κοινωνικό περιβάλλον δεν επιτυγχάνει από μόνο του την αναγκαία συνθήκη Ένταξης.

Τα αλλόγλωσσα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν ένα κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, εντελώς διαφορετικό από εκείνο στο οποίο αρχικά κοινωνικοποιήθηκαν. Στο σχολείο έχουν πρόβλημα κατανόησης της γλώσσας και οι σχέσεις με τους συμμαθητές και τον δάσκαλο συνιστούν ένα ακόμη πεδίο προσπαθειών.

Μεταξύ των συμπερασμάτων που προκύπτουν από μελέτη του **Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)** για την καταγραφή και αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής» στην δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ότι αυτή μειώνεται διαχρονικά, ενώ η γεωγραφική της κατανομή δείχνει διαφοροποιήσεις που αντανακλούν την ταξική σύνθεση των περιοχών. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη να ενισχυθούν μέτρα όπως η ενισχυτική διδασκαλία.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται, η μαθητική διαρροή την περίοδο 2016 - 2017, στο Δημοτικό ήταν 1,79% στις τρεις πρώτες τάξεις 1,65% στις τρεις τελευταίες, στο Γυμνάσιο 4,23%, στην ανώτερη δευτεροβάθμια 1,92%, ενώ στη δευτεροβάθμια επαγγελματική 11,02%. Όπως φαίνεται, το μεγαλύτερο ποσοστό διαπιστώνεται στην επαγγελματική εκπαίδευση, δείχνοντας, για μια ακόμα φορά, πως παρά τις συνεχείς διακηρύξεις το Επαγγελματικό Λύκειο παραμένει υποβαθμισμένο. Ο μεγαλύτερος όγκος μαθητών διαρρέει στο Γυμνάσιο (4.338 μαθητές) με σημαντικά αυξημένο ποσοστό (4,23%) σε σχέση με το Δημοτικό ή το Λύκειο.

Τα αγόρια εμφανίζουν σταθερά υψηλότερα ποσοστά διαρροής από τα κορίτσια σε όλες τις βαθμίδες και τύπους σχολείων. Τα μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής εμφανίζονται σε αγροτικές ή ημιαγροτικές περιοχές, ενώ οι αστικές περιοχές εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά, χωρίς όμως μεγάλες διαφοροποιήσεις.

Τα μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής στις διοικητικές περιφέρειες εμφανίζονται στην Ανατολική Μακεδονία και στην Θράκη. Σε αυτήν παρατηρείται η μεγαλύτερη διαρροή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο Γυμνάσιο και στο ΕΠΑΛ. Στο ΓΕΛ στην υψηλότερη θέση εμφανίζεται η περιφέρεια Κρήτης, η οποία σε όλες τις κατηγορίες είναι κοντά ή πάνω από τους αντίστοιχους συνολικούς δείκτες. Παρόμοια εικόνα ως προς τα ποσοστά εμφανίζουν η Δυτική Ελλάδα και η Στερεά Ελλάδα. Η Δυτική Μακεδονία εμφανίζει τους χαμηλότερους δείκτες διαρροής σε όλες τις κατηγορίες, με αρκετή διαφορά από την επόμενη περιφέρεια που είναι η Ήπειρος.

Σε απόλυτους αριθμούς, οι περισσότεροι μαθητές διαρρέουν στην Αττική, γεγονός που χαρακτηρίζεται από το ΙΕΠ αναμενόμενο γιατί το 1/3 του μαθητικού πληθυσμού βρίσκεται στη συγκεκριμένη περιφέρεια. Στη Δυτική Αττική σημειώνονται τα μεγαλύτερα ποσοστά, την αμέσως χειρότερη (συγκριτικά) επίδοση έχει η Α' Αθήνας (με αυξημένα ποσοστά ιδιαίτερα σε Δημοτικό και Γυμνάσιο). Η Β' Αθήνας παρουσιάζει τις καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις υπόλοιπες περιοχές της Αττικής, με εξαίρεση στα ΕΠΑΛ, όπου παρατηρείται υψηλό ποσοστό διαρροής, σε μικρό πληθυσμό μαθητών.

5. Η προβληματική της έρευνας

Η νέα λοιπόν αυξητική τάση στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον ενός σχολείου, παρουσιάζει αυξητικές τάσεις και με την πάροδο των ετών αναδεικνύει ως μια ιδιαίτερης σημασίας την ένταξη των αλλοδαπών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών όπως επίσης και την απαλοιφή των διακρίσεων τόσο σε επίπεδο ιδεολογικό όσο και σε επίπεδο πρακτικής.

Ως μια συνηθισμένη κατάσταση στον χώρο της σχολικής εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια όλοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουμε αυτή την πραγματικότητα και αναζητούμε απαντήσεις σε διάφορα ερωτήματα όπως το εάν η πολιτισμική ετερότητα των μαθητών, αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την σχολική τους ένταξη και αποτρέπει αυτούς από το φαινόμενο της πρώιμης εγκατά-

λειψης του σχολείου. Ύστερα από βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώσαμε ότι σταδιακά το ποσοστό της σχολικής διαρροής των αλλόγλωσσων μειώνεται τα τελευταία χρόνια από την πρωτοβάθμια προς την δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ εντοπίσαμε βιβλιογραφικό κενό, σχετικά με την φοίτηση και παρουσία τους στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση.

6. Μεθοδολογία

Από το σχολικό έτος 2015-16 έως και το σχολικό έτος 207-18 διεξήχθη έρευνα έχοντας ως στόχο την διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτούντων στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (αλλοδαποί, ρομά κλπ), σχολικό περιβάλλον οι οποίοι επέλεξαν μετά την φοίτησή τους σε γυμνάσιο ή σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας να συνεχίσουν τις εγκύκλιες σπουδές τους σε κάποιο σχολείο ΕΠΑ.Λ. Αττικής και Θεσσαλίας.

Στην εργασία αυτή αναφέρονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων των μαθητών των ΕΠΑ. Λ με σκοπό την διερεύνηση και αξιολόγηση των στοιχείων εκείνων που συμβάλλουν ή όχι στην σχολική και κοινωνική τους ένταξη.

Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ήταν βιβλιογραφική έρευνα, ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Τόσο στα ερωτηματολόγια όσο στους άξονες των συνεντεύξεων υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με το φύλο, την ηλικία, την χώρα καταγωγής τον τόπο κατοικίας, την μητρική γλώσσα, την οικογενειακή κατάσταση, τις επιδόσεις τους στα μαθήματα. την συχνότητα απουσίας τους, την συμμετοχή τους στους μαθητικούς θεσμούς (μαθητικά συμβούλια) την συμμετοχή τους ή μη σε προαιρετικά σχολικά προγράμματα (ενισχυτική διδασκαλία, προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας) όπως και στις σχολικές εκδηλώσεις (γιορτές, μουσικές εκδηλώσεις, θεατρικές παραστάσεις, παρελάσεις, αθλητικούς αγώνες, εκδρομές).

Οι άξονες των ημιδομημένων συνεντεύξεων σχεδιάστηκαν με στόχο την διερεύνηση των αντιλήψεων τους για την μαθητική τους διαδρομή, τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και το Λύκειο σε σχέση με τα μαθήματά τους και την φοίτησή τους στο σχολικό περιβάλλον ενός ελληνικού δημόσιου σχολείου. Υπήρχαν ερωτήσεις δημογραφικές (φύλο, ηλικία, χώρα καταγωγής, τάξη, ειδικότητα, χώρα καταγωγής γονέων,τόπος γέννησης κλπ), ερωτήσεις για την συμμετοχή τους στα μαθήματα και τις επιδόσεις τους. Ακόμη ερωτήσεις διερεύνησης των αντιλήψεων τους σχετικά με το ενδιαφέρον τους να διδάσκονται στο σχολείο τους ως γλώσσα επιλογής την μητρική τους γλώσσα, την επιθυμία τους να φοιτούν σε ελληνικό σχολειό ή σε σχολείο για αλλοδαπούς ή ρομά, την γνώμη τους για την σχολική κοινότητα του φοιτούν (εκπαιδευτικοί, διεύθυνση, βοηθητικό προσωπικό λειτουργία σχολείου, εργαστήρια, εξοπλισμός, τεχνικό, ηλεκτρονικός και εκπαιδευτικό υλικό κλπ). Οι συνεντεύξεις έγιναν με 74 μαθητές/τριες που φοιτούσαν στα ΕΠΑΛ Αττικής: Κορυδαλλού, Αιγάλεω, 1ο και 2ο Αχαρνών, Περιστερίου (εσπερινό), 9ο Αθηνών, Γλυφάδας, 1ο και 2ο Ιλίου και Σιβιτανίδειο Δημόσια Σχολή και στα ΕΠΑΛ Θεσσαλίας στους 4 νομούς Μαγνησίας: 2ο ΕΠΑΛ Ν. Ιωνίας, 1ο ΕΠΑΛ Αλμυρού, 4ο ΕΠΑΛ Ν. Ιωνίας (εσπερινό), 3ο ΕΠΑΛ Βόλου, Λάρισας 1ο ΕΠΑΛ Τυρνάβου, Καρδίτσας ΕΠΑΛ Σοφάδων, Τρικάλων (2ο ΕΠΑΛ).

7. Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών από τις συνεντεύξεις τους, προκύπτει ότι οι εθνοπολτισμικά διαφορετικοί μαθητές συμμετέχουν ικανοποιητικά στα μαθήματα του Επαγγελματικού Λυκείου. Σε κάποιες περιπτώσεις όμως, όπως είναι αυτές των ρομά μαθητών, αναφέρθηκε ότι αυτοί δεν συμμετέχουν τόσο ενεργά όσο οι αλλοδαποί μαθητές τους. Ο διαφορετικός βαθμός συμμετοχής τους ενδεχομένως να οφείλεται στο διαφορετικό ενδιαφέρον που έχουν για τα μαθήματα, στο γνωστικό υπόβαθρο που διαθέτουν αλλά και στον βαθμό εξοικείωσης τους με την ελληνική γλώσσα. Σχετικά αναφέρουμε και την θέση του P. Bourdieu για την αλληλεπίδραση και τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου, στο οποίο αλληλεπιδρούν δύο τύποι κουλτούρας, η νομιμοποιημένη κουλτούρα του σχολείου και η κουλτούρα που κάθε παιδί έχει αποκτήσει στο οικογενειακό του περιβάλλον. Βιβλιογραφικές αναφορές και ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν

ως ένα ισχυρό ανασταλτικό παράγοντα το θέμα της διγλωσσίας και των επιπτώσεών της στην επιτυχή ή όχι φοίτηση των αλλόγλωσσων μαθητών κάνοντας λόγο για την ισχυρή παρουσία του μορφωτικού κεφαλαίου, το οποίο κάθε μαθητής «φέρνει» μαζί του από το τον οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον (Bourdieu, 2002).

Η Α. Φραγκουδάκη μεταφράζοντας τον όρο capital culture ως μορφωτικό κεφάλαιο και σύμφωνα με όσα αναφέρονται, οι δυνατότητες ενός παιδιού που δεν προέρχεται από την κυρίαρχη πολιτισμικά και κοινωνικά ομάδα είναι λιγότερες από εκείνα που προέρχονται από την κυρίαρχη ομάδα, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες των μειονοτικά στερημένων ατόμων ή ομάδων που οι πολιτιστικές τους διαδρομές δεν συμπεριλαμβάνουν και την κουλτούρα ενός «ξένου» προς αυτά σχολικού χώρου (Κ. Θεριανός, Οι θέσεις του Pierre Bourdieu για την εκπαίδευση). Πολύ πιθανό να επηρεάζεται και από τα μαθησιακά κενά από τις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες.

Στην ερώτηση για ποιο λόγο επέλεξαν να φοιτήσουν σε ένα Επαγγελματικό Λύκειο οι απαντήσεις τους ήταν ότι το θεωρούν ως ένα καλό σχολείο γιατί έχουν την δυνατότητα δια των Πανελλήνιων εξετάσεων να εισαχθούν σε ένα Τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα (ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ) επίσης με μεγάλη διαφορά απάντησαν ότι αυτός ο τύπος σχολείου τους εξασφαλίζει άμεση επαγγελματική αποκατάσταση ιδιαίτερα δε μετά και την εφαρμογή και υλοποίηση του θεσμού της μαθητείας. Αρκετές απαντήσεις απέδωσαν την ερμηνεία της επιλογής τους στον ιδιαίτερα άνισο και επίπονο αγώνα για αυτούς από τη φοίτησή τους σε ένα Γενικό Λύκειο, το ποίο το θεωρούν «ιδιαιτέρων απαιτήσεων».

Στην ερώτηση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην μαθησιακή διαδικασία είναι γεγονός ότι σχεδόν όλοι αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι έχουν προβλήματα στην ανάγνωση και στην έκφραση, κάνουν ορθογραφικά λάθη και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόδοση του γραπτού λόγου, παράγοντες που επιδρούν επιβαρυντικά στην σχολική τους πρόοδο. Σύμφωνα δε και με την άποψη του Γκότοβου (2003) η γλωσσική απόσταση του μαθητή από το σχολείο και τα μαθησιακά κενά που δημιουργούνται τον πρώτο καιρό της ένταξης στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία.

Σχετικά με το εάν οι μαθητές δέχονται βοήθεια στην προετοιμασία των μαθημάτων τους ή παρακολουθούν κάποια φροντιστηριακά μαθήματα, οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά, επισημαίνοντας ότι δεν υπάρχει η οικονομική δυνατότητα για παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων Οι απαντήσεις αυτές των παιδιών επιβεβαιώνουν την έλλειψη μορφωτικού κεφαλαίου των γονέων διότι ακόμη και εάν επιθυμούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους δεν έχουν την δυνατότητα να τι κάνουν, με αποτέλεσμα αυτοί να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, όπως αναφέρει ο Πεχτελίδης (2004).

Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι τρέφουν μεγάλες προσδοκίες από την φοίτησή τους και μάλιστα με ιδιαίτερη έμφαση τόνιζαν την μεγάλη προσπάθεια που καταβάλλουν, ενώ κάποιοι άλλοι υποστήριξαν ότι έχουν λιγότερες προσδοκίες λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη γλώσσα. Ειδικά όμως για τα μαθήματα τα εργαστηριακά παρατήρησαν ότι τα παρακολουθούν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετέχουν ενεργά, καθώς γι αυτά δεν απαιτούνται προηγούμενες γνώσεις, ενώ η χρήση της γλώσσας είναι περιορισμένη. Οι επιδόσεις τους μάλιστα, σύμφωνα με τις απόψεις τους α είναι καλύτερες.

Στις ερωτήσεις για τα σχέδιά τους και τις φιλοδοξίες τους μετά το Λύκειο οι περισσότεροι απάντησαν ότι προτιμούν με την απόκτηση του τίτλου σπουδών ενός Επαγγελματικού Λυκείου να αναζητήσουν εργασία ώστε αρκετά σύντομα να έχουν οικονομική εξασφάλιση και επιλογή εργασίας σύμφωνα με τις κλίσεις τους και τις προτιμήσεις τους χωρίς την συνέχιση μακροχρόνιων σπουδών σε κάποιο Τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό Ίδρυμα, χωρίς να το αποκλείουν εφόσον έχουν την δυνατότητα να φοιτήσουν ύστερα από την εισαγωγή τους κοντά στην περιοχή όπου διαμένουν, αναφέροντας τους λιγοστούς οικονομικούς πόρους των οικογενειών τους. Ιδανικά για αυτούς θα ήταν αν μπορούσαν να συνδυαστούν εργασία και σπουδές.

Στην ερώτηση από πού άντλησαν πληροφορίες ή ποιοι ήταν εκείνοι που τους έκαναν γνωστό την ύπαρξη αυτών των σχολείων και τα προγράμματα σπουδών τους απάντησαν από αδέλφια, φί-

λους ή συμμαθητές τους που είχαν επιλέξει την φοίτηση τους σε αυτά. Ένα μικρό ποσοστό απάντησε ότι αναζήτησαν πληροφορίες και μέσω διαδικτύου αλλά και από άλλους εξειδικευμένους φορείς (Συμβουλευτικοί Σταθμοί, σεμινάριά ή προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού).

8. Παρατηρήσεις – Συμπεράσματα

Από την μελέτη των απόψεων των μαθητών και την ανάλυση των ευρημάτων συνοπτικά, λόγω του περιορισμένου χώρου της δημοσίευσης, αναφέρονται τα παρακάτω σημεία σχετικά με την Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και την φοίτηση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Στα σχολεία ΕΠΑ.Λ όπως και στις περισσότερες σχολικές μονάδες τα τελευταία χρόνια φοιτούν σε αρκετά σημαντικό ποσοστό μαθητές αλλόγλωσσοι και πολιτισμικά διαφορετικοί. Ξεκινώντας την φοίτησή τους από το Νηπιαγωγείο, έχουν ως πρώτη γλώσσα τα ελληνικά αν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή κάποια άλλη γλώσσα αν δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Στο τέλος του Δημοτικού σχολείου οι μαθητές έχουν ενταχτεί σε ικανοποιητικό βαθμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μιλούν, γράφουν και επικοινωνούν στην ελληνική γλώσσα. Με την εγγραφή τους στο γυμνάσιο το επίπεδο της εκπαιδευτικής τους επίδοσης και συμμετοχής εμφανίζεται αρκετά βελτιωμένο, γεγονός που βέβαια εξαρτάται από το κατά πόσο συνεχής και επιτυχής ήταν η φοίτησή τους στις προηγούμενες τάξεις. Σημειωτέον ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των ελληνικών σχολείων δεν λαμβάνει υπόψη την πρώτη γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών, την οποία οι περισσότεροι από αυτούς την μιλούν με τα μέλη της οικογένειάς τους, όπως και με άλλα άτομα (φίλοι, συγγενείς κλπ.) εκτός σχολείου κυρίως. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό των μαθητών ανέφερε ότι δεν είχαν την αναμενόμενη συμπαράσταση και στήριξη από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους και αρκετές φορές ένιωσαν ότι υπήρξαν θύματα σχολικού εκφοβισμού τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από τους γονείς των παιδιών. Η μη επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετοιμότητας στην διδακτική πράξη θα μπορούσε να δικαιολογήσει και να ερμηνεύσει προσεγγιστικά αυτά τα φαινόμενα.

Έχοντας ως κύριο θέμα της μελέτης την φοίτηση των εθνοτικά διαφορετικών μαθητών σε Επαγγελματικά Λύκεια από τα λεγόμενά τους συμπεραίνεται ότι η πολιτισμική σύνθεση του ελληνικού σχολείου αλλά και οι απαιτήσεις των δεδομένων της παγκοσμιοποίησης δικαιολογούν τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που υλοποιούνται σε αυτά ώστε να είναι επιτυχής η φοίτηση τους και προωθούν την ενταξιακή τους πορεία. Το παράδειγμα των Επαγγελματικών Λυκείων παρά τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει για τους αλλόγλωσσους, στο θέμα της σχολικής διαρροής και ενταξιακής κουλτούρας χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Οι εκτιμήσεις και τα θετικά σχόλια των μαθητών, όπως αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις τους, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Πιθανά μια ποσοτική τεκμηρίωση σε μια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια θα παρείχε στατιστικά συμπεράσματα για την σύγκριση τους με τα ποιοτικά δεδομένα αυτής της μελέτης. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πρόταση και κάποια άλλη μελλοντική διερεύνηση με απεικόνιση του εύρους της φοίτησής τους συνολικά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης όπως και της απεικόνισης των δεδομένων της ακαδημαϊκής τους πορείας στην επόμενη βαθμίδα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να υπάρχει ολοκληρωμένη εικόνα για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των ΕΠΑΛ στην ενταξιακή κοινωνική και εκπαιδευτική διαδρομή αυτών.

Βιβλιογραφία

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Ρουμελιώτου, Μ. (2007). «Εκπαίδευση και απασχόληση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης» 3 Σεπτεμβρίου 2007.

Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2004). Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Β' Αναλυτικά στοιχεία. Αθήνα, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης/ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Γκότοβος, Α. (2003). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δρεττάκης, Μ. (2001). Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μπιτζένης, Α. (2009). Παγκοσμιοποίηση. Πολυεθνικές Επενδύσει και Ευρωπάικη Ολοκλήρωση στο Νέο Παγκόσμιο Οικονομικό Σύστημα, εκδ. Σταμούλη.
Μυλωνάς, Θ. (2002). Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Αθήνα. Gutenberg.
Πεχτελίδης, Γ. (2004). Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα: μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης των μαθητικών.
Σαββαϊδης, Τ. (2005). Το ελληνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο στη διαμόρφωση της πολιτικής κοινωνικοποίησης ων μαθητών. Εκδ. Γρηγόρη.
Bourdieu, P. (2002). Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης. Αθήνα: Πατάκης.
Bourdieu, P. (1985). "The Forms of Capital". (1986). *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education.*
Friedmann, J. (1986). "The World City Hypothesis", Development and Change.
Willke, H. (1996). Εισαγωγή στη συστημική θεωρία. Αθήνα: Κριτική.
Van dre Veer (1995). Nation and Migration: The Politics of Space in the South Asian Diaspora.
Sass, L.A. (1992). Madness and Modernism. New York, Basic Books.
Viadero, D. (2001). The dropout dilemma. Research hindred by lack of uniform way to count students who quit school. Education Week, February.

Διαδίκτυο

http://epapanis.blogspot.com/2007
Κ. Θεριανός, Οι θέσεις του Pierre Bourdieu για την εκπαίδευση: https://www.slideshare.net/therianos/o-pierre-bourdie
ECRI (2009). Έκθεση της ECRL για την Ελλάδα: http://www.coe.int/t/dghi/t/dhghl/ddgh
Ελληνικό Σύνταγμα (Ν. 3304/2005, ΦΕΚ 16, τ. Α΄).
Π.Δ. 200/1998, στο άρθρο 7 παρ. 10 και 11 του Π.Δ. 201/1998 (ΦΕΚ 161/1998 τ. Α).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΗ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΞΙΩΤΙΚΗ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΟΚΑΝΑ

Αγγελική Κίτσιου[1], Παρασκευή Καρακούλα[2], Ηλίας Γκότσης[3] & Άννα Κιαπόκα[4]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διάσταση της αξιολόγησης κρίνεται όλο και πιο αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα και με τις κατευθύνσεις του ΟΟΣΑ, ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή και η ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού και των οργανισμών στις σύγχρονες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις. Η παρούσα έρευνα αφορά στην αξιολόγηση των βιωματικών εκπαιδευτικών δράσεων στην Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση (ΚΣΔ) του ΟΚΑΝΑ, δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης, τις οποίες υλοποιεί το Τμήμα Εκπαίδευσης του Οργανισμού και απευθύνονται σε επαγγελματίες προαγωγής της ψυχικής υγείας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να συμβάλουν στην παροχή σύγχρονων δεδομένων που αφορούν στην αξιολόγηση προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, εξειδικευμένα για επαγγελματίες ψυχικής υγείας, και να αποτελέσουν βάση για ένα γόνιμο διάλογο για την αναγκαιότητα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής από τους αρμόδιους φορείς και για την αξιολόγηση προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, ως αναπόσπαστο τμήμα στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της δια βίου μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: *Αξιολόγηση μη τυπικής εκπαίδευσης, επαγγελματίες ψυχικής υγείας, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα ΟΚΑΝΑ, Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση*

Evaluation of non-formal education programs for mental health professionals: The case of the experiential seminar in the Appreciative Inquiry of OKANA

Kitsiou, A., Karakoula, P., Gotsis El. & Kiapoka, A.

ABSTRACT

Evaluation for adult education, according to OECD guidelines, is considered increasingly necessary for professionals' improvement, in order to be adapted in their organizations' needs, accordingly to the modern economic, social and political developments. Though, in Greece, there is still lack of evidence for the quality assurance methods -and their results- utilized in the non-formal types of vocational education. The present study presents the quality assurance and evaluation methods utilized for the experiential educational program in Appreciative Systemic Inquiry, a non formal education program, implemented by the Education Department of Organization against Drugs, addressed to mental health professionals. Research findings contribute to updated data regarding the evaluation of non formal vocational education addressed to mental health professionals, and form the ground for a prolific dialogue on the necessity for the evaluation of non- formal education programs, which education policy makers should take under consideration, since these programs constitute an integral part of the modern society of knowledge and lifelong learning.

Keywords: *Non-formal education, evaluation, mental health professionals, Organization against Drugs, Appreciative Systemic Inquiry*

---

1. Δρ. Αγγελική Κίτσιου, Κοινωνιολόγος - Στέλεχος Τμήματος Έρευνας & Αξιολόγησης Οργανισμού κατά των Ναρκωτικών - Ο.Κ.Α.Ν.Α. Επικοινωνία: akitsou@okana.gr

2. Δρ. Παρασκευή Καρακούλα, Ψυχολόγος - Στέλεχος Τμήματος Έρευνας & Αξιολόγησης Οργανισμού κατά των Ναρκωτικών - Ο.Κ.Α.Ν.Α. Επικοινωνία: akanakoula@okana.gr

3. Ηλίας Γκότσης, Κοινωνιολόγος - Υπεύθυνος Τμήματος Εκπαίδευσης & Ανθρώπινου Δυναμικού Οργανισμού κατά των Ναρκωτικών - Ο.Κ.Α.Ν.Α. Επικοινωνία: gotsis@okana.gr

4. Άννα Κιαπόκα, Κοινωνική Λειτουργός - Στέλεχος Τμήματος Εκπαίδευσης & Ανθρώπινου Δυναμικού Οργανισμού κατά των Ναρκωτικών - Ο.Κ.Α.Ν.Α.

1. Εισαγωγή

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεί βασικό μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο και σε επίπεδο ΕΕ (Δίκτυο Ευριδίκη, 2015), και η χάραξή της στηρίζεται πλέον σε δεδομένα και ερευνητικά στοιχεία που προκύπτουν από διαδικασίες αξιολόγησης (Δίκτυο Ευριδίκη, 2015). Αν και η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει ταυτιστεί με το εκπαιδευτικό έργο τυπικών μορφών εκπαίδευσης, τις τελευταίες δύο δεκαετίες δίνεται έμφαση και στην αξιολόγηση μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 2010). Ειδικότερα όσον αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων, σύμφωνα και με τις κατευθύνσεις του ΟΟΣΑ (2013), η διάσταση της αξιολόγησης κρίνεται όλο και πιο αναγκαία για τη βελτίωσή τους, ώστε να επιτευχθεί η προσαρμογή και η ενίσχυση τόσο του ανθρώπινου δυναμικού όσο και των οργανισμών στις σύγχρονες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις (Caffarella, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία αφορά στην αξιολόγηση και διασφάλιση ποιότητας των βιωματικών εκπαιδευτικών δράσεων του Ο.ΚΑ.ΝΑ. στην Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση (ΚΣΔ), δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης, τις οποίες σχεδιάζει και υλοποιεί το Τμήμα Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του Οργανισμού και απευθύνονται σε επαγγελματίες προαγωγής της ψυχικής υγείας.

Η υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων που απευθύνονται σε επαγγελματίες προαγωγής ψυχικής υγείας στην Ελλάδα, αλλά και η αξιολόγησή τους, κρίνεται ιδιαιτέρως αναγκαία, ειδικά την τελευταία πενταετία, καθώς οι ιδιαιτερότητες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας, στο πεδίο εργασίας, έχουν ενταθεί λόγω της οικονομικής κρίσης, η οποία έχει πλήξει σε μεγάλο βαθμό τον τομέα της υγείας (Δεπάστας και Πιερράκος, 2015). Είναι χαρακτηριστικό, άλλωστε, ότι οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας διακρίνονται από υψηλά ποσοστά συναισθηματικής επιβάρυνσης και επαγγελματικής εξουθένωσης και αντιστοίχως από χαμηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης (Μαδιανός, 2013).

Εντός, λοιπόν, αυτού του κοινωνικού-πολιτικού πλαισίου, το Τμήμα Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού του Ο.ΚΑ.ΝΑ., εντοπίζοντας αυτές τις ανάγκες, έδωσε έμφαση στην εκπαίδευση στελεχών που εργάζονται σε δομές Πρόληψης και Αντιμετώπισης ή Θεραπείας των εξαρτήσεων και σε άλλες κοινοτικές δομές που αφορούν στους πρόσφυγες, στην παιδική προστασία και στην τυπική εκπαίδευση. Η βιωματική αυτή εκπαίδευση θέτει ως κεντρικό άξονα τη θεωρητική προσέγγιση της Καταξιωτικής Συστημικής Διερεύνησης (Cooperider & McQuaid, 2012) και έχει ως βασικό στόχο την ενδυνάμωση του επαγγελματικού ρόλου των επαγγελματιών προαγωγής της ψυχικής υγείας. Δεδομένου του μεγάλου αριθμού των επαγγελματιών που εκπαιδεύτηκαν -*150 στελέχη από πληθώρα των προαναφερόμενων δομών*- η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δράσης κρίθηκε απαραίτητη, προκειμένου να διασφαλίζεται η ποιότητά της και τα χαρακτηριστικά της να ανταποκρίνονται τόσο στις ανάγκες των επαγγελματιών και των οργανισμών τους όσο και στις αρχές εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων.

Η εργασία στη συνέχεια διαρθρώνεται ως εξής. Στην πρώτη ενότητα περιγράφονται αδρομερώς οι βασικές αρχές υλοποίησης και οι στόχοι της εκπαιδευτικής δράσης του ΟΚΑΝΑ στην Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση. Στη δεύτερη ενότητα περιγράφεται το υιοθετούμενο μοντέλο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δράσης και συγκεκριμένα το μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων-Kirkpatrick model, ενώ στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία που σχεδιάσθηκαν ειδικά για τη συγκεκριμένη δράση. Στην πέμπτη ενότητα καταγράφονται η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε και τα βασικά ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του δομημένου ερωτηματολογίου και των ομαδικών εστιασμένων συνεντεύξεων (Focus Group), ενώ στην τελευταία ενότητα παρατίθεται συζήτηση για τα βασικά πορίσματα που προκύπτουν από την έρευνα.

2. Η βιωματική εκπαίδευση του Ο.ΚΑ.ΝΑ. στην Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση

Η Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση (Κ.Σ.Δ.) εντάσσεται στις Συστημικές Μεταμοντέρνες Προσεγγίσεις και αναπτύχθηκε το 1987 ως μια μέθοδος η οποία εστιάζει στη σύνδεση με τα αποθέματα και τις επιθυμίες των ανθρώπων ή ευρύτερων συστημάτων (Cooperider & McQuaid,

2012). Η βιωματική αυτή εκπαίδευση, μέσα από μια διαδικασία σπειροειδούς ανέλιξης, έχει ως σκοπό τη δημιουργία ενός δικτύου επαγγελματιών από διαφορετικούς φορείς που προάγουν την ψυχική υγεία, οι οποίοι θα σχεδιάσουν και θα εφαρμόσουν δράσεις στο πεδίο τους, σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης (Γκότσης, 2017). Η Κ.Σ.Δ. αποτελεί μια βασική εκπαιδευτική δράση του Ο.ΚΑ.ΝΑ., μη-τυπικής εκπαίδευσης για ενήλικες, καθώς διακρίνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μη-τυπικής εκπαίδευσης, τα οποία αφορούν σε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και προσδιορισμένο κοινό (Latchem, 2014).

Η Κ.Σ.Δ. προσκαλεί, μέσα από μια διαλογική διαδικασία, σε μια διερεύνηση των αποθεμάτων, των αξιών και των ικανοτήτων των ατόμων και των συστημάτων, προκειμένου να υπάρξει εστίαση στις δυνάμεις των συστημάτων, να παράγουν δράσεις που θα διευκολύνουν την μετάβαση προς μια επιθυμητή συνθήκη. Βασίζεται στην αξιοποίηση 4 βασικών βημάτων, τα οποία είναι ευρέως γνωστά ως το μοντέλο 4D ως ακολούθως:

1.Ανακάλυψη-Εστίαση*(Discovery)*

2. Πρόσκληση στον Οραματισμό*(Dreaming)*

3. Σχεδιασμός – Εστίαση *(Design)*

4. Υλοποίηση *(Delivery)*(Γκότσης, 2017).

Έτσι, η Κ.Σ.Δ. εστιάζει στις εμπειρίες των ανθρώπων που συνδέονται με τις δυνάμεις και τις ικανότητές τους, στο πώς οραματίζονται μια συνθήκη στην οποία θα καλύπτονται οι εκάστοτε ανάγκες και επιθυμίες τους και στους τρόπους με τους οποίους θα υποστηρίξουν την υλοποίηση δράσεων που θα επιτρέψουν την πραγμάτωση των οραμάτων τους.

Το εκπαιδευτικό υλικό και η μεθοδολογία της δράσης βασίζεται στη Συστημική Επιστημολογία και αξιοποιούνται τόσο μορφές βιωματικής εκπαίδευσης (προσομοιώσεις-παιχνίδια ρόλων-εκφραστικά μέσα –βίντεο και animation) όσο και θεωρητικές εισηγήσεις που ειδικότερα αφορούν στα εξής:

- Ο Κοινωνικός Κονστρουκτσιονισμός (Δαφέρμος, 2008)
- Η Συντονισμένη Διαχείριση του Νοήματος (Barnett, 2005)
- Αφηγηματικές Προσεγγίσεις (White, 2005)
- Η συνεργατική/Διαλογική Προσέγγιση (Anderson & Gehart, 2014)
- Οι Πολυφωνικές ιδέες (Bakhtin, 2008. Hoffman, 2006)

Η εκπαιδευτική δράση έχει οργανωθεί επίσης με άξονα με τις ιδέες του P.Langγια τις περιοχές οργάνωσης της ανθρώπινης εμπειρίας και τη θεωρία για τους Ενδιάμεσους Μεταβατικούς Χώρους των αλλαγών (Lang, Little & Cronen, 2011). Η δράση διαρκεί συνολικά έξι ημέρες, ενώ μετά την έλευση τριών μηνών ακολουθεί τριήμερη εκπαίδευση επανατροφοδότησης (follow-up).

3. Το Μοντέλο Αξιολόγησης των Τεσσάρων Επιπέδων

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων διακρίνεται για το εύρος και τη συνθετότητά της λόγω των πολλαπλών και διαφορετικών παραγόντων που επηρεάζουν την υλοποίησή της (Καραλής, 2012). Δεδομένου, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικής δράσης συνιστά μια ιδιαίτερη διαδικασία με εξειδικευμένα χαρακτηριστικά (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004), σχεδιάσθηκε και υλοποιήθηκε για την αξιολόγηση της δράσης, πιλοτική μεθοδολογία, η οποία βασίστηκε στο μοντέλο αξιολόγησης Τεσσάρων Επιπέδων- Kirkpatrick model (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Το μοντέλο αυτό επιλέχθηκε, καθώς έχει σχεδιασθεί για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης οργανισμών, με στόχο την αποτελεσματική υποστήριξη της στρατηγικής ανάπτυξης του εκάστοτε οργανισμού που τα υλοποιεί. Ως βασικοί στόχοι της αξιολόγησης τίθενται οι εξής: α) αν η εκπαιδευτική δράση χρειάζεται να συνεχισθεί, β) πώς η εκπαιδευτική δράση μπορεί να βελτιωθεί και γ) η τεκμηρίωση της συμβολής της εκπαιδευτικής δράσης στον οργανισμό.

Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στην αποτελεσματικότητα των ενεργειών κατάρτισης και ειδικότερα σε αλλαγές που αφορούν, πέραν των γνωστικών δεξιοτήτων, στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευομένων μέσα από τη συμμετοχή τους στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πρό-

γραμμα. Στο πλαίσιο αυτό, το μοντέλο διαρθρώνεται σε τέσσερα ιεραρχικά δομημένα επίπεδα (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) ως ακολούθως:

1ο επίπεδο: Ανταπόκριση (Reaction):

Το επίπεδο αυτό αφορά στην ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική δράση και στη στάση που υιοθετούν σε σχέση με τις επιμέρους λειτουργίες της. Η θετική τους στάση διευκολύνει την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής δράσης.

2ο επίπεδο: Μάθηση (Learning):

Το επίπεδο αυτό αφορά στο βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι μεταβάλλουν τις στάσεις τους και διευρύνουν τις γνώσεις τους, ενώ παράλληλα εξετάζει εάν βελτιώνουν τις δεξιότητές τους μέσω ερωτήσεων που διερευνούν αυτές τις μεταβολές κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για αυτό το επίπεδο είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τον οργανισμό που υλοποιεί την εκπαιδευτική δράση, καθώς δίνουν τη δυνατότητα να εξετασθεί σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι.

3ο επίπεδο: Συμπεριφορά (Behavior):

Το επίπεδο αυτό αφορά στην αλλαγή της εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων, διερευνώντας εάν οι αποκτηθείσες δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων αξιοποιούνται και μεταφέρονται στο καθημερινό και εργασιακό περιβάλλον τους. Επί της ουσίας στο επίπεδο αυτό αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής δράσης. Λαμβάνοντας υπόψη, όμως, ότι δεν είναι εύκολο να προβλεφθεί πότε οι αλλαγές στην εργασιακή συμπεριφορά θα λάβουν χώρα, η αξιολόγηση σε αυτό το επίπεδο δύναται να πραγματοποιηθεί έως και έξι μήνες μετά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να έχουν στη διάθεσή τους ικανό χρονικό διάστημα για να αξιοποιήσουν στο πεδίο τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης.

4ο επίπεδο: Αποτελέσματα (Results):

Το επίπεδο αυτό αφορά στη διερεύνηση του βαθμού της επίτευξης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής δράσης συνολικά, και επακολούθως στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής δράσης όπου απαιτείται. Και σε αυτό το επίπεδο, ο παράγοντας του χρόνου είναι σημαντικός, καθώς απαιτείται η πάροδός του, προκειμένου να αποτιμηθεί συνολικά η επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής δράσης.

Δεδομένης, λοιπόν, της φύσης της εκπαιδευτικής δράσης του ΟΚΑΝΑ στην Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που θα ενισχύσουν και θα ενδυναμώσουν τον επαγγελματικό ρόλο των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, το μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων συνιστά το κατάλληλο για το σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης μεθοδολογικής προσέγγισης για τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Υπό το πρίσμα αυτό, το πρώτο επίπεδο, η αξιολόγηση δηλαδή, των αντιδράσεων των επαγγελματιών υγείας, και το δεύτερο επίπεδο, η αξιολόγηση της μάθησης των επαγγελματιών υγείας, ως μέσα διαμορφωτικής αξιολόγησης, επιτρέπουν αντιστοίχως τη διερεύνηση του βαθμού της δυνατότητας επίτευξης των στόχων και του βαθμού επίτευξης των στόχων. Από την άλλη πλευρά, το τρίτο επίπεδο για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των επαγγελματιών υγείας επιτρέπει τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων και το τέταρτο αξιολογεί την αξία των στόχων της εκπαιδευτικής δράσης σε σχέση και με τις ανάγκες του Οργανισμού.

4. Ερευνητικά Εργαλεία για την Πιλοτική Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Δράσης του Ο.ΚΑ.ΝΑ. στην Καταξιωτική Διερεύνηση

Στο πλαίσιο, λοιπόν, του μοντέλου των Τεσσάρων Επιπέδων, σχεδιάσθηκαν και εφαρμόσθηκαν τα εργαλεία της αξιολόγησης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης του ΟΚΑΝΑ. Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση είναι πιλοτική, καθώς, για πρώτη φορά κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων του ΟΚΑΝΑ, υιοθετήθηκε μια διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει πολλαπλές μεθόδους ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης, έτσι ώστε, από τη μία πλευρά να αποκτηθεί μια όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη και εγκυρότερη εικόνα για τη συνολική αποτίμηση της εκπαιδευτικής δράσης και από την άλλη να υποστηριχθεί με ερευνητικά δεδομένα ο σχεδιασμός του Τμήματος Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού.

Στη βάση αυτών των σκοπών, σχεδιάσθηκαν πέντε ερευνητικά εργαλεία, όπως θα αναλυθούν στη συνέχεια, λαμβάνοντας, ταυτόχρονα υπόψη τα κριτήρια που έχει θέσει ο Demunter (2001) για την καταλληλότητα μιας διαδικασίας αξιολόγησης. Τα κριτήρια αυτά είναι:

α) η αποτελεσματικότητα, όπου η αποτελεσματικότητα της δράσης αξιολογείται συγκριτικά με τους στόχους της εκπαιδευτικής δράσης

β) η συνέπεια, όπου η δράση αξιολογείται ως ολοκληρωμένη βάσει των προγραμματισμένων ενεργειών

γ) η καταλληλότητα, όπου αξιολογείται η καταλληλότητα της εκπαιδευτικής δράσης σε σχέση με τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει

δ) η συνάφεια, όπου αξιολογείται η συνάφεια μεταξύ των επιμέρους δράσεων της εκπαιδευτικής δράσης

ε) η κατάλληλη οργάνωση, όπου αξιολογείται η χρονική καταλληλότητα των δράσεων

Η συνδυαστική χρήση των ερευνητικών εργαλείων μπορεί να επιφέρει αύξηση της ακρίβειας και εγκυρότητας των ερευνητικών ευρημάτων, παραγωγή νέας γνώσης μέσω της σύνθεσης των ευρημάτων, καθώς και ανάδειξη διαφορετικών οπτικών ή λόγων (Τσιώλης, 2011) για την αποτίμηση της εκπαιδευτικής δράσης. Στη συνέχεια καταγράφονται τα ερευνητικά εργαλεία που σχεδιάθηκαν και εφαρμόσθηκαν για την υλοποίηση της αξιολόγησης.

- **Δομημένο ερωτηματολόγιο**, η συμπλήρωση του οποίου προηγείται της εκπαιδευτικής δράσης, με το οποίο συλλέγονται πληροφορίες ***για τις προσδοκίες των συμμετεχόντων*** από τη δράση σε σχέση με τις επαγγελματικές τους ανάγκες. Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.
- **Αναστοχαστικό Ημερολόγιο** (Αυγητίδου, 2011), που συμπληρώνεται από τους συμμετέχοντες μετά το πέρας κάθε εκπαιδευτικής ημέρας **για τη *διερεύνηση της βιωματικής εμπειρίας*** *και των* ***προοδευτικών μετακινήσεων*** των εκπαιδευομένων στις οποίες στοχεύει η ΚΣΔ.
- **Ομαδικές Εστιασμένες Συνεντεύξεις** (Τσιώλης, 2014) για την αξιολόγηση τόσο ***των τυπικών χαρακτηριστικών της δράσης*** (περιεχόμενο, εκπαιδευτές, υλικό), όσο και ***της βιωματικής εμπειρίας των εκπαιδευόμενων***. Οι Ομαδικές Εστιασμένες Συνεντεύξεις (Focus Group) πραγματοποιούνται λίγες μέρες μετά το πέρας της εκπαίδευσης, σε ομάδες μέχρι 10 ατόμων.
- **Δομημένο ερωτηματολόγιο *για τη συνολική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της δράσης***, το οποίο συμπληρώνουν οι συμμετέχοντες κατά την ολοκλήρωση της δράσης και το οποίο περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου, πενταβάθμιας κλίμακας Likert και σύντομες ανοιχτές.
- **Follow-up ερωτηματολόγιο**, το οποίο συμπληρώνεται από τους συμμετέχοντες μετά από 6 μήνες, και περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου για ***την αποτίμηση της δράσης, τη διάχυση και αξιοποίηση της αποκτηθείσας τεχνογνωσίας***.

5. Ερευνητική Διαδικασία και Ευρήματα

Η πιλοτική αυτή διαδικασία αξιολόγησης, η οποία εφαρμόσθηκε, αφορά σε δύο διαφορετικές ομάδες εκπαιδευόμενων. Η πρώτη αποτελούνταν από επαγγελματίες προαγωγής ψυχικής υγείας, οι οποίοι εργάζονται σε δομές πρόληψης και θεραπείας των εξαρτήσεων, καθώς και σε δομές που αφορούν στην παιδική προστασία, επαγγελματίες δηλαδή, που εργάζονται εκτός των δομών του ΟΚΑΝΑ. Αντίθετα, η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από επαγγελματίες ψυχικής υγείας, οι οποίοι εργάζονται σε δομές πρόληψης και θεραπείας του ΟΚΑΝΑ. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διαδικασίας της αξιολόγησης, τα οποία προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων των Ομαδικών Εστιασμένων Συνεντεύξεων και του Δομημένου Ερωτηματολογίου για τη συνολική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της δράσης και για τις δύο ομάδες που εφαρμόσθηκε η αξιολόγηση, καθώς η συνολική διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων όλων των εργαλείων είναι σε εξέλιξη.

Η ανάλυση των δεδομένων των Ομαδικών Εστιασμένων Συνεντεύξεων επιλέχθηκε, καθώς τα Focus Group παρέχουν τα μέσα για την κατανόηση της έκφρασης των εκπαιδευόμενων επαγγελματιών μέσω της καταγραφής της πραγματικής τους διάδρασης (Barbour & Morgan, 2017),

αλλά και για τους τρόπους της συλλογικής δόμησης και απόδοσης των νοημάτων (Krueger & Casey, 2014) που κατασκευάζουν για την αποτίμηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης. Αντιστοίχως, η ανάλυση των δεδομένων του δομημένου ερωτηματολογίου για τη συνολική αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της δράσης επιλέχθηκε, καθώς η συγκεκριμένη τεχνική διευκολύνει τη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και παράλληλα δίνεται η δυνατότητα ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευόμενων σε ομαδικό επίπεδο, χωρίς να απαιτούνται χρονοβόρες διαδικασίες (Creswell, 2014). Παράλληλα και τα δύο εργαλεία περιλαμβάνουν ερωτήματα που αφορούν και στα τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δράσης.

5.1. Ομαδικές Εστιασμένες Συνεντεύξεις για την αξιολόγηση των τυπικών χαρακτηριστικών της δράσης και της βιωματικής εμπειρίας των εκπαιδευόμενων

Όπως προαναφέρθηκε, η διαδικασία των Ομαδικών Εστιασμένων Συνεντεύξεων έλαβε χώρα και για τις δύο διαφορετικές ομάδες εκπαιδευόμενων. Ο συγκεκριμένος τύπος Focus Group που χρησιμοποιήθηκε είναι το διαπροσωπικό Full Focus Group (Krueger & Casey, 2014). Σε κάθε συνέντευξη, η διαδικασία ξεκίνησε με μια μικρή εισαγωγή του συντονιστή, κατά την οποία υπενθύμισε στους ερωτώμενους το σκοπό της αξιολόγησης, καθώς και την ιδιαίτερη σημασία που διαδραματίζει η ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Πέραν του συντονιστή, σε κάθε συνέντευξη συμμετείχε και παρατηρητής, προκειμένου να καταγράφει τις άρρητες διαδράσεις των συμμετεχόντων, καθώς και κάθε μορφή εξω-λεκτικής επικοινωνίας.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της κάθε συνέντευξης αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 1: Ομαδική Εστιασμένη Συνέντευξη με Επαγγελματίες Ψυχικής Υγείας εκτός Δομών ΟΚΑΝΑ

Αριθμός συμμετεχόντων	Σύνθεση κατά φύλο	Ιδιότητα /Τομέας	Διάρκεια
7	Μ1 (Γ) Μ2 (Α) Μ3 (Γ) Μ4 (Γ) Μ5 (Γ) Μ6 (Γ) Μ7 (Γ)	Μ1: Κοινωνικός Λειτουργός/Θεραπεία Μ2: Ψυχολόγος/Παιδική Προστασία Μ3: Ψυχολόγος/Παιδική Προστασία Μ4: Κοινωνιολόγος/Θεραπεία Μ5: Κοινωνικός Λειτουργός/ Παιδική Προστασία Μ6: Ψυχολόγος/Παιδική Προστασία Μ7: Ψυχολόγος/Πρόληψη	1 ώρα και 40 λεπτά

Πίνακας 2: Ομαδική Εστιασμένη Συνέντευξη με Επαγγελματίες Ψυχικής Υγείας Δομών ΟΚΑΝΑ

Αριθμός συμμετεχόντων	Σύνθεση κατά φύλο	Ιδιότητα /Τομέας	Διάρκεια
8	Μ1 (Γ) Μ2 (Α) Μ3 (Γ) Μ4 (Γ) Μ5 (Γ) Μ6 (Γ) Μ7 (Γ) Μ8 (Γ)	Μ1: Κοινωνικός Λειτουργός/Πρόληψη Μ2: Θεολόγος/Πρόληψη Μ3: Κοινωνικός Λειτουργός/Θεραπεία Μ4: Κοινωνικός Λειτουργός/Θεραπεία Μ5: Κοινωνικός Λειτουργός/Πρόληψη Μ6: Κοινωνικός Λειτουργός/Θεραπεία Μ7: Ψυχολόγος/Θεραπεία Μ8: Κοινωνικός Λειτουργός/Θεραπεία	1 ώρα και 25 λεπτά

Δεδομένου ότι βασικός σκοπός των Ομαδικών Εστιασμένων Συνεντεύξεων αποτέλεσε η ανάδειξη των υποκειμενικών νοημάτων των εκπαιδευόμενων, η ανάλυση δεδομένων εστιάσθηκε στην καταγραφή των θέσεων τους ως προς τα θέματα που τέθηκαν προς συζήτηση και όχι στα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Για το λόγο αυτό η ερμηνεία των δεδομένων πραγματοποιείται στο πλαίσιο της δημιουργίας θεματικών κατηγοριών ανάλυσης με βάση το περιεχόμενο των συνεντεύξεων (Neuendorf, 2016) και του υιοθετούμενου μοντέλου αξιολόγησης. Οι κατηγορίες ανάλυσης που αναδύθηκαν αφορούν στα τρία πρώτα επίπεδα του Kirckpatrick μοντέλου, καθώς η ανάλυση του συνόλου των δεδομένων είναι σε εξέλιξη.

5.1.1. Ανταπόκριση

Οι βασικές κατηγορίες που αναδύθηκαν για το πρώτο επίπεδο του μοντέλου σε σχέση με τα θετικά αξιολογούμενα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής δράσης είναι οι εξής:

- ***Ασφάλεια και Εμπιστοσύνη εντός της Ομάδας***

Οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν με ιδιαίτερα θετικό πρόσημο, στο πλαίσιο ασφάλειας που δημιούργησαν οι εκπαιδευτές εντός του οποίου εργάστηκε η ομάδα καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης. Δεδομένης της φύσης της εκπαιδευτικής δράσης και του πλήθους των βιωματικών εργαστηρίων, η ασφάλεια που βιώσαν οι εκπαιδευόμενοι αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα, ώστε να διάκεινται θετικά προς τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης.

- ***Σωστή Επιλογή μελών Ομάδας***

Αντιστοίχως και η επιλογή και η σύνθεση των μελών της ομάδας από τους εκπαιδευτές με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολογήθηκε ιδιαίτερα θετικά από τους εκπαιδευόμενους. Οι εκπαιδευόμενοι υποστήριξαν ότι και αυτός ο παράγοντας συνέβαλλε ιδιαίτερα στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαίδευσης και αύξησε τα επίπεδα ασφάλειας των εκπαιδευομένων, αναδεικνύοντας παράλληλα την καλή οργάνωση της εκπαιδευτικής δράσης.

- ***Εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτές***

Η Εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτές αναδείχθηκε εξίσου ως σημαντική παράμετρος για την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων. Η εμπιστοσύνη αυτή ήταν απόρροια τόσο των προηγούμενων δύο παραμέτρων- ασφάλεια και σύνθεση της ομάδας- όσο και της πρότερης συνεργασίας κάποιων εκπαιδευόμενων με τους εκπαιδευτές.

- ***Διαδικασία Αξιολόγησης***

Στα ιδιαίτερα θετικά σημεία της εκπαιδευτικής δράσης, οι εκπαιδευόμενοι εντάσσουν και τη διαδικασία της αξιολόγησης. Όπως, εμφατικά, επισημαίνουν, *«δεν έχουν ξανασυναντήσει σε εκπαιδευτικά τόσες διαδικασίες αξιολόγησης»,* γεγονός που αυξάνει τη θετική τους στάση απέναντι στην εκπαιδευτική δράση, καθώς και την ασφάλεια που νιώθουν σε σχέση με την οργάνωση και τη γενικότερη διεξαγωγή της.

Οι βασικές κατηγορίες που αναδύθηκαν για αυτό το πρώτο επίπεδο του μοντέλου σε σχέση με τα αρνητικά αξιολογούμενα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής δράσης είναι οι εξής:

- ***Αναγκαιότητα για τη διεξαγωγή της εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα***

Οι εκπαιδευόμενοι επισημαίνουν ότι ο χρόνος διεξαγωγής της εκπαιδευτικής δράσης δεν είναι επαρκής για την υλοποίηση όλων των επιμέρους δράσεων και αισθάνονται την ανάγκη για τη συμμετοχή τους σε περισσότερες βιωματικές δράσεις, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν περαιτέρω το θεωρητικό πλαίσιο της Καταξιωτικής Συστημικής Διερεύνησης.

- ***Αποστολή εκπαιδευτικού υλικού***

Οι εκπαιδευόμενοι επισημαίνουν ότι διευκολύνονται να λαμβάνουν το εκπαιδευτικό υλικό είτε σε έντυπη μορφή είτε με τη μορφή επισυναπτόμενων εγγράφων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, καθώς άλλες μορφές, π.χ. λήψη αρχείων μέσω συνδέσμων google drive τους δυσκολεύουν, κυρίως, για τεχνικούς και διαχειριστικούς λόγους.

5.1.2. Μάθηση

Οι βασικές κατηγορίες που αναδύθηκαν για το δεύτερο επίπεδο του μοντέλου σε σχέση με τα θετικά αξιολογούμενα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής δράσης είναι οι εξής:

– ***Πολύ καλή ισορροπία μεταξύ βιωματικής εκπαίδευσης και θεραπείας***

Οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται σε αυτήν την παράμετρο με ιδιαίτερα θετικά σχόλια, καθώς υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτές κατάφεραν, παρόλο το βιωματικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, να μην μεταβάλλουν τη δράση σε θεραπευτική-εποπτική διαδικασία, όπως συχνά συμβαίνει με εκπαιδευτικές διαδικασίες που αφορούν σε επαγγελματίες προαγωγής ψυχικής υγείας. Οι εκπαιδευόμενοι κρίνουν αυτή τη διάσταση πολύ θετικά, καθώς έχουν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικές δράσεις όπου *«δεν υπάρχουν σαφή όρια ανάμεσα στο ότι αυτό είναι εκπαίδευση και δεν είναι ψυχοθεραπεία»*.

Η διατήρηση αυτής της ισορροπίας και η συγκεκριμένη τεχνογνωσία βοήθησε τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν πώς και εκείνοι μπορούν να διαχειριστούν αντίστοιχα διεργασίες με τους πληθυσμούς που εργάζονται.

– ***Σύγκριση με ψυχοθεραπευτικές εκπαιδεύσεις διαρκείας***

Οι εκπαιδευόμενοι, σχεδόν στο σύνολό τους, επισήμαναν ότι ο πλούτος των γνώσεων που έλαβαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης μπορεί να συγκριθεί μόνο με εκπαιδεύσεις μακράς διαρκείας που αφορούν στην ψυχοθεραπεία. Η αναφορά αυτή αναδεικνύει ότι οι μαθησιακοί στόχοι της εκπαιδευτικής δράσης επιτεύχθηκαν στο έπακρο, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μέσω των βιωματικών διεργασιών, βελτίωσαν τις γνωστικές τους δεξιότητες σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στον αρχικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής δράσης.

– ***Σαφείς ρόλοι των εκπαιδευτών***

Σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των γνωστικών τους δεξιοτήτων και στην αλλαγή των στάσεων τους διαδραμάτισε, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευόμενοι, οι ξεκάθαροι ρόλοι των εκπαιδευτών τόσο στις βιωματικές διεργασίες όσο και κατά τη διάρκεια των θεωρητικών εισηγήσεων. Επιπλέον, η θετική στάση των εκπαιδευτών και το εξαιρετικό κλίμα επικοινωνίας που διαμόρφωσαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό για τους εκπαιδευόμενους, ώστε να κατανοήσουν πώς μπορούν να διαμορφώνουν καλύτερα τις συνθήκες επικοινωνίας με τους πληθυσμούς που εργάζονται.

Οι βασικές κατηγορίες που αναδύθηκαν για αυτό το δεύτερο επίπεδο του μοντέλου σε σχέση με τα αρνητικά αξιολογούμενα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής δράσης είναι οι εξής:

– ***Απουσία σαφούς συνοχής μεταξύ θεωρίας και βιωματικών ασκήσεων***

Οι εκπαιδευόμενοι επισημαίνουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις δεν κατάφεραν να κατανοήσουν πώς συνδέονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική δράση με τις βιωματικές διεργασίες στις οποίες συμμετείχαν. Τη δυσκολία αυτή τη συνέδεσαν και με την παράμετρο του χρόνου, τονίζοντας για ακόμα μία φορά την αναγκαιότητα για τη χρονική επέκταση της διεξαγωγής της εκπαιδευτικής δράσης.

– ***Ανάγκη για αποστολή θεωρητικού υλικού πριν την έναρξη ή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης***

Οι εκπαιδευόμενοι αναφέρονται στην ανάγκη τους για αποστολή εκπαιδευτικού υλικού πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής δράσης ή έστω κατά τη διάρκεια αυτής, προκειμένου να μπορέσουν να εξοικειωθούν περισσότερο με την ορολογία και τις βασικές θεωρητικές αρχές που υιοθετεί η Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση. Η ανάγκη αυτή εκφράστηκε εντονότερα από εκπαιδευόμενους, οι οποίοι δεν είχαν πρότερη εκπαίδευση στη Συστημική Θεωρία.

5.1.3. Συμπεριφορά

Οι βασικές κατηγορίες που αναδύθηκαν για το τρίτο επίπεδο του μοντέλου σε σχέση με τα θετικά αξιολογούμενα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής δράσης είναι οι εξής:

– ***Ο διαμοιρασμός κοινών επαγγελματικών προβληματισμών μεταξύ των μελών της ομάδας***

Οι εκπαιδευόμενοι επισημαίνουν και αξιολογούν ιδιαίτερα θετικά ότι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης, τους δόθηκε ο χώρος και ο χρόνος να μοιραστούν επαγγελματικά προβλήματα, αλλά και να κατανοήσουν ότι δεν είναι οι μόνοι που τα αντιμετωπίζουν, καθώς αυτά τα προβλήματα συνδέονται κυρίως με δομικές ελλείψεις των συστημάτων στα οποία εργάζονται και αποτελούν πλέον χαρακτηριστικά του ευρύτερου συστήματος ψυχικής υγείας στην Ελλάδα.

– ***Η επανασύνδεση με αξίες και καλές πρακτικές***

Οι εκπαιδευόμενοι αναφέρθηκαν στη θετική επίδραση της εκπαιδευτικής δράσης ως προς τη δυνατότητα που τους παρείχε να επανασυνδεθούν και να επανανοηματοδοτήσουν τις αξίες που είχαν, όταν επέλεξαν να εργαστούν στο πεδίο της ψυχικής υγείας, αλλά και να συνειδητοποιήσουν, να επεκτείνουν και να εμπλουτίσουν τις καλές πρακτικές που ακολουθούν για τη διαχείριση των δυσκολιών, των απωλειών ή και της ματαίωσης των πληθυσμών με τους οποίους εργάζονται.

– ***Η μετακίνηση του «βλέμματος»***

Οι εκπαιδευόμενοι αναφέρθηκαν στη θετική επίδραση της εκπαιδευτικής δράσης ως προς τη δυνατότητα που τους παρείχε να διευρύνουν την αντίληψη τους και να κατανοήσουν ότι για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες στο πεδίο, χρειάζεται να εστιάσουν τις διεργασίες τους στα αποθέματα, στις αξίες και τις ικανότητες των ατόμων και των συστημάτων, εντός των οποίων εργάζονται.

– ***Ο Οραματισμός***

Οι εκπαιδευόμενοι αναφέρθηκαν στη θετική επίδραση της εκπαιδευτικής δράσης ως προς τη δυνατότητα που τους παρείχε να κατανοήσουν ότι ο σχεδιασμός των δράσεων τους, από τη μία πλευρά, χρειάζεται να συνάδει με τα επαγγελματικά τους ιδανικά και όνειρα και από την άλλη να εξυπηρετεί τις ανάγκες των πληθυσμών ολιστικά και αλληλεπιδραστικά, δίνοντας χώρο για την έκφραση όλων των αναγκών των επιμέρους υποσυστημάτων των πλαισίων εργασίας τους.

Είναι χαρακτηριστικό ότι για το τρίτο αυτό επίπεδο δεν αναδείχθηκαν κατηγορίες που να συνδέονται με αρνητικά αξιολογούμενα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής δράσης. Επιπλέον, χρειάζεται να σημειωθεί ότι τα αδύναμα σημεία της δράσης που καταγράφησαν στα δύο πρώτα επίπεδα, συνδέονται κυρίως με δύο από τα κριτήρια καταλληλόλητας μιας εκπαιδευτικής δράσης, α) ***την κατάλληλη οργάνωση***, καθώς εντοπίζεται η αναγκαιότητα μεγαλύτερης διάρκειας της εκπαιδευτικής δράσης, αλλά και η αναγκαιότητας αποστολής θεωρητικού υλικού πριν την έναρξη αυτής και β) ***τη συνάφεια***, καθώς εντοπίζεται η αναγκαιότητα ενίσχυσης της συνοχής μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων και των βιωματικών εργαστηρίων που αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική δράση.

5.2. Δομημένο ερωτηματολόγιο για τη συνολική αξιολόγηση των τυπικών χαρακτηριστικών της δράσης

Το δομημένο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να ικανοποιεί τις απαιτήσεις του μοντέλου των Τεσσάρων Επιπέδων, διαρθρώθηκε σύμφωνα με τις ακόλουθες ενότητες:

– ***Α΄ Ενότητα: Αποτίμηση Ποιότητας Εκπαιδευτικής Δράσης***

Στην ενότητα αυτή συμπεριλήφθηκαν δέκα ερωτήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής Δράσης, καθώς και την οργάνωσή της. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια από τα ερωτήματα: *«Η θεματολογία ανταποκρίθηκε στις αρχικές προσδοκίες που είχατε όταν δηλώσατε συμμετοχή;», «Οι στόχοι της δράσης ήταν σαφείς;», «Η διάρκεια του προγράμματος που παρακολουθήσατε ήταν κατά τη γνώμη σας επαρκής για την κάλυψη του εκπαιδευτικού αντικειμένου;», «Το ωρολόγιο πρόγραμμα ήταν ικανοποιητικό;».*

– ***Β΄ Ενότητα: Αποτίμηση Ποιότητας Εισηγήσεων***

Στην ενότητα αυτή συμπεριλήφθηκαν έξι ερωτήσεις σε σχέση με την ποιότητα των εισηγήσεων για κάθε εισηγητή-τρια ξεχωριστά. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια από τα ερωτήματα: *«Οργανωμένη παρουσίαση Θέματος», «Εισήγηση που προκαλεί το ενδιαφέρον», «Ενδιαφέρον και ενθάρρυνση για τη διατύπωση απόψεων και ερωτήσεων».*

– ***Γ΄ Ενότητα: Αξιοποίηση Εκπαιδευτικής Δράσης***

Η ενότητα αυτή, η οποία συμπεριλαμβάνει δεκαεπτά ερωτήσεις, διακρίθηκε σε τρεις υποενότητες: α) Αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες, β) Διαμόρφωση στάσεων και γ) Εφαρμογή στο πεδίο εργασίας. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια από τα ερωτήματα:*«Πιστεύετε ότι η δράση σας βοήθησε να βελτιώσετε τις επαγγελματικές σας δεξιότητες;», «Βλέπω πιο θετικά τους γύρω μου και θέλω να συμβάλω στην ανάπτυξη του εργασιακού περιβάλλοντος», «Αισθάνομαι ότι οι κοινωνικές μου δεξιότητες βελτιώθηκαν», «ο τρόπος που εργαστήκαμε μπορεί να αξιοποιηθεί στον χώρο της εργασίας σας;»*

Και για τις τρεις παραπάνω ενότητες, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν επί τω πλείστων ερωτήματα βάσει των ακόλουθων πενταβάθμιων βαθμολογικών κλιμάκων Likert:

Πίνακας 3: Βαθμολογικές κλίμακες Δομημένου Ερωτηματολογίου

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5
Καθόλου ικανοποιητική	Μη ικανοποιητική	Μέτρια	Ικανοποιητική	Πολύ Ικανοποιητική

– ***Δ΄ Ενότητα: Κοινωνικο-Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευόμενων***

Στην ενότητα αυτή συμπεριλήφθηκαν έξι ερωτήσεις που αφορούσαν στο φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την ιδιότητα, τα έτη εργασίας των εκπαιδευόμενων, καθώς και τη συμμετοχή τους σε προηγούμενες εκπαιδευτικές δράσεις.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δημιουργήθηκε με το εργαλείο GoogleDocs, εξήχθη ως ηλεκτρονικός σύνδεσμος και διαμοιράστηκε στους εκπαιδευόμενους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μία εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτή έδωσε τη δυνατότητα της εύκολης αποστολής και διαχείρισής του, τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, καθώς και την άμεση εμφάνιση των απαντήσεων με τη δυνατότητα εποπτείας τους μέσω ενσωματωμένων γραφημάτων. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν, σύμφωνα με τους κανόνες της ερευνητικής διαδικασίας και δεοντολογίας (Babbie, 2011), από επιστολή στην οποία συνοπτικά περιγραφόταν ο στόχος της αξιολόγησης και οι διαδικασίες διασφάλισης της ανωνυμίας των εκπαιδευόμενων.

Στη διαδικασία αυτή συμμετείχαν 66 από τους 150 συνολικά εκπαιδευόμενους από όλες τις δομές ψυχικής υγείας, εντός και εκτός ΟΚΑΝΑ. Στη συνέχεια παρουσιάζονται και σχολιάζονται περιγραφικά ανά ενότητα τα σημαντικότερα αποτελέσματα με τη μορφή ποσοστών και γραφημάτων.

5.2.1. Κοινωνικο-Δημογραφικά Στοιχεία:

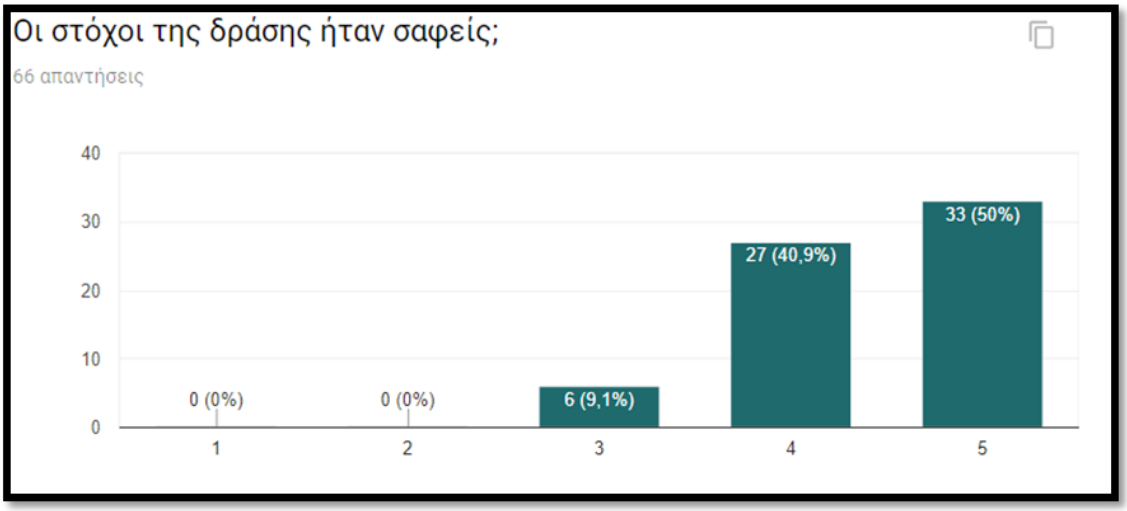
Από το σύνολο των εκπαιδευομένων που συμμετείχαν στη διαδικασία αξιολόγησης, το 80% ήταν γυναίκες και το 20% ήταν άνδρες. Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευομένων είναι τα 40 έτη. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων, το 22% είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, το 23% απόφοιτοι ανώτερης εκπαίδευσης (Τ.Ε.Ι.), το 36% κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 11% κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, ενώ το 6% είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκουν στην κατηγορία των κοινωνιο-θεραπευτών και τέλος το 2% είναι απόφοιτοι Ιατρικών Σχολών.

Ο μέσος όρος των ετών εργασίας τους σε δομές πρόληψης και θεραπείας των εξαρτήσεων, καθώς και στις λοιπές δομές προαγωγής της ψυχικής υγείας καταγράφεται στα 13 έτη. Τέλος το 77% των εκπαιδευόμενων έχει συμμετάσχει σε προηγούμενη εκπαιδευτική δράση επιμόρφωσης για επαγγελματίες που προάγουν την ψυχική υγεία.

5.2.2. Α΄ Ενότητα: Αποτίμηση Ποιότητας Εκπαιδευτικής Δράσης

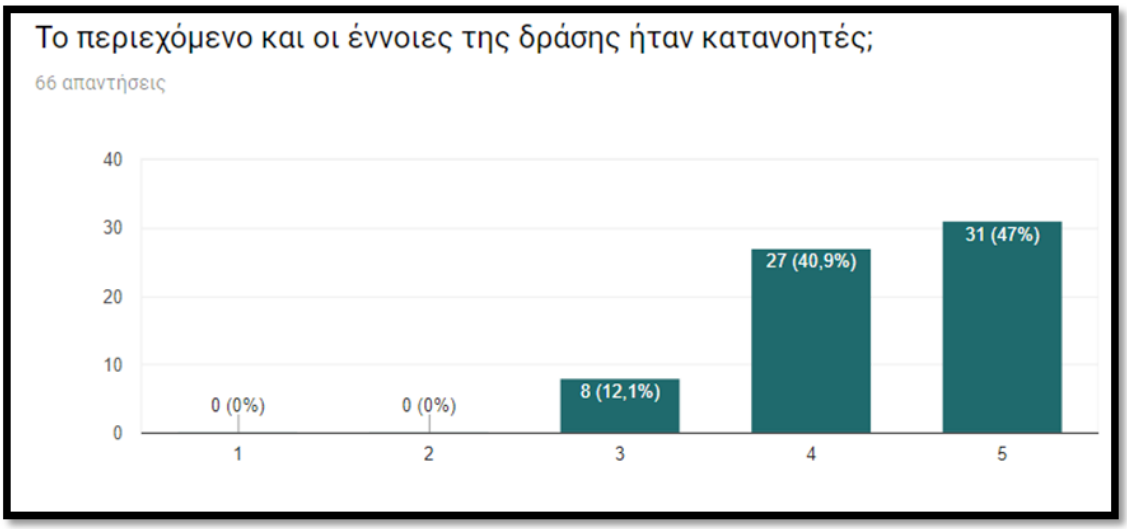
Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της πρώτης ενότητας, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων καταγράφει υψηλά ποσοστά ικανοποίησης για την ποιότητα της εκπαιδευτικής δράσης. Αναλυτικότερα καταγράφονται τα ευρήματα για τα ακόλουθα ερωτήματα:

Γράφημα 1: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Οι στόχοι της δράσης ήταν σαφείς;»



Όπως διαφαίνεται από τα υψηλά ποσοστά για τις κατηγορίες «πάρα πολύ» 50% και «πολύ» 40,9%, οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι οι στόχοι της δράσης ήταν σαφείς, γεγονός που ενισχύει και τη θετική τους ανταπόκριση στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Γράφημα 2: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Το περιεχόμενο και οι έννοιες της δράσης ήταν κατανοητές;»



Και για αυτό το ερώτημα καταγράφονται υψηλά ποσοστά ικανοποίησης των εκπαιδευομένων -87, 9% συνολικά για τις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ»-, καθώς μόνο το 12, 1% αξιολογεί ως μέτριο το βαθμό κατανόησης των εννοιών και του περιεχομένου της εκπαιδευτικής δράσης.

Γράφημα 3: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Πόσο χρήσιμη ήταν η θεματολογία που παρουσιάστηκε, σχετικά με τα αντικείμενα εργασίας σας;»

Γράφημα 4: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Η θεματολογία ανταποκρίθηκε στις αρχικές προσδοκίες που είχατε όταν δηλώσατε συμμετοχή;»

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζει το γεγονός ότι οι ερωτώμενοι όχι μόνο αξιολογούν θετικά τη χρησιμότητα της θεματολογίας της εκπαιδευτικής δράσης για το αντικείμενο της εργασίας τους- 76,9% συνολικά για τις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ»-, αλλά κυρίως ότι η θεματολογία αυτή ανταποκρίθηκε στις αρχικές τους προσδοκίες, όπου το ποσοστό αυξάνεται σε 89,3% συνολικά και για τις δύο κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ».

Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν εξίσου τη θετική στάση των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική δράση.

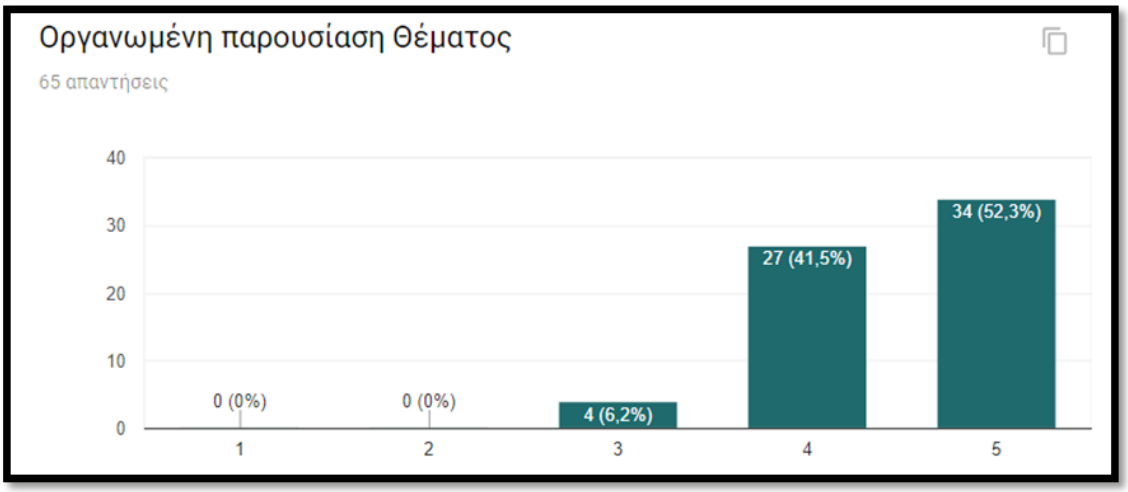
Γράφημα 5: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Η διάρκεια του προγράμματος που παρακολουθήσατε ήταν κατά τη γνώμη σας επαρκής για την κάλυψη του εκπαιδευτικού αντικειμένου;»

Χαρακτηριστικό, όμως, είναι επίσης το γεγονός, ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν καταγράφουν αντίστοιχα ποσοστά ικανοποίησης για τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης, καθώς, μόνο το 7,6% αυτών υποστηρίζει ότι ήταν πολύ ικανοποιητική, ενώ το 18,2% υποστηρίζει ότι η διάρκεια ήταν λίγο ικανοποιητική και το 37,9% μέτρια.

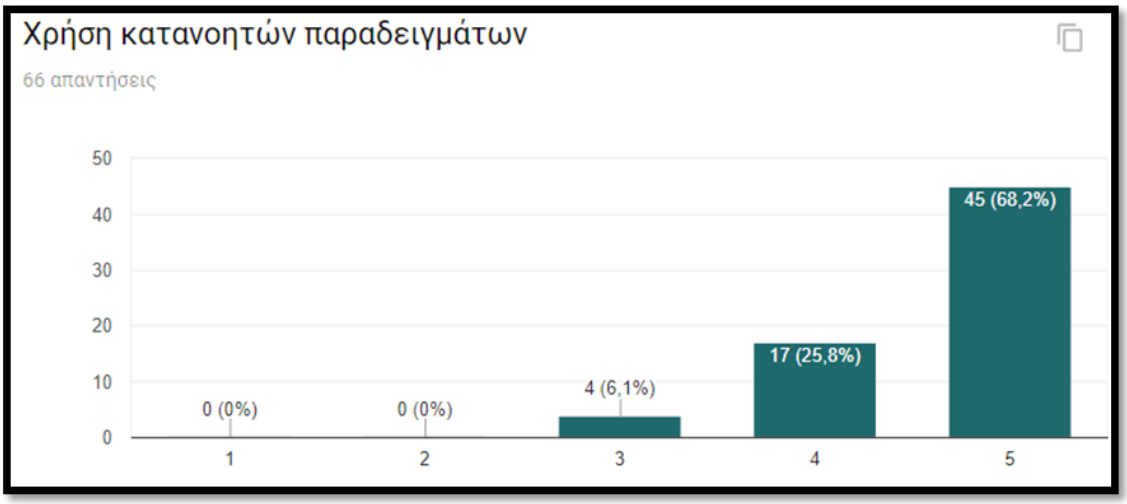
4.2.3. Β΄ Ενότητα: Αποτίμηση Ποιότητας Εισηγήσεων

Αντιστοίχως υψηλά ποσοστά ικανοποίησης καταγράφονται και για το σύνολο των ερωτήσεων της δεύτερης ενότητας που αφορά στην ποιότητα των εισηγήσεων της εκπαιδευτικής δράσης. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια από τα ευρήματα.

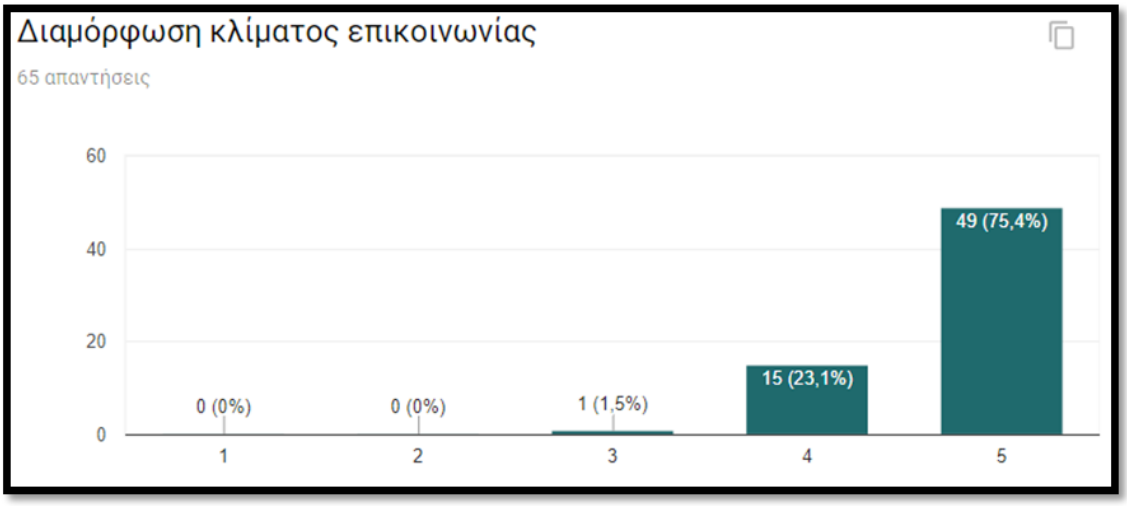
Γράφημα 6: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Οργανωμένη Παρουσίαση Θέματος»



Γράφημα 7: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Χρήση κατανοητών παραδειγμάτων»



Γράφημα 8: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Διαμόρφωση κλίματος επικοινωνίας»



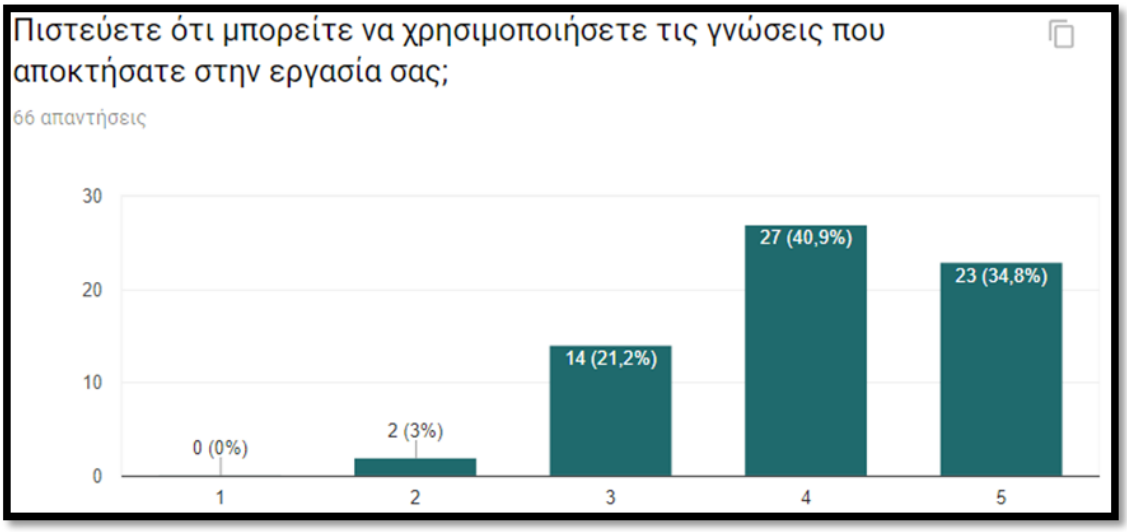
Οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν ιδιαίτερα θετικά τις εισηγήσεις των εκπαιδευτών όχι μόνο ως προς την οργάνωση των θεμάτων-93,8% συνολικά για τις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ»- και τη χρήση κατανοητών παραδειγμάτων 94% συνολικά για τις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ»-, αλλά και για τη διαμόρφωση κλίματος επικοινωνίας- 98,5% συνολικά για τις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ»-. Το γεγονός αυτό είναι βαρύνουσας σημασίας, καθώς η διάσταση αυτή της επικοινωνίας διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής δράσης.

5.2.4. Γ΄ Ενότητα: Αξιοποίηση Εκπαιδευτικής Δράσης

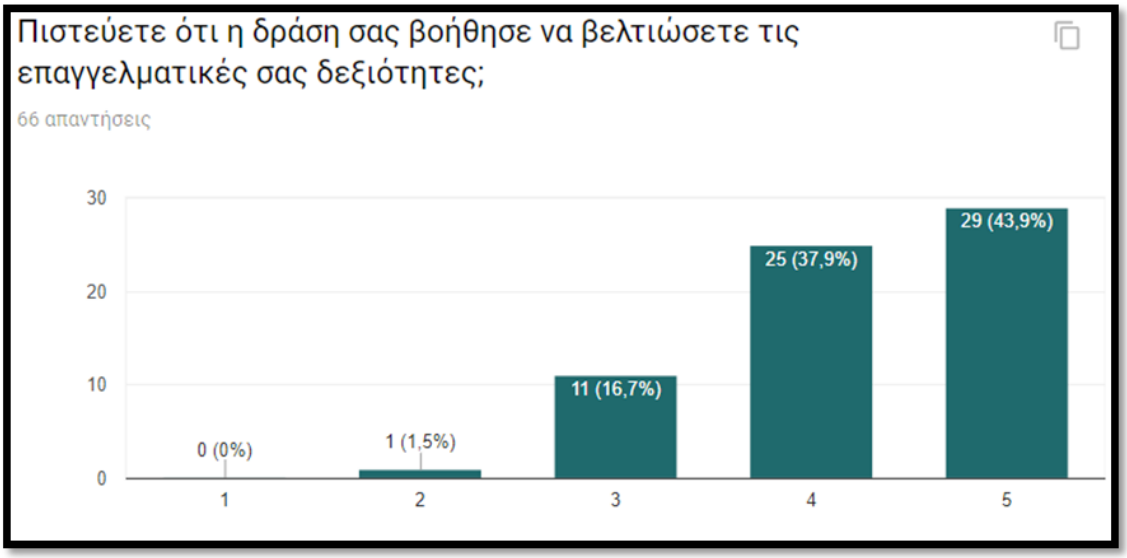
Τα ευρήματα αυτής της ενότητας είναι ιδιαιτέρως ενθαρρυντικά και αναδεικνύουν τόσο ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση χρειάζεται να συνεχισθεί όσο και ότι συνεισφέρει στον οργανισμό ποικιλοτρόπως, καθώς τα θετικά προσδοκώμενα αποτελέσματα για τους εκπαιδευόμενους αφορούν σε διαφορετικά επίπεδα, γνωστικά και συμπεριφορικά. Στη συνέχεια παρατίθενται τα σημαντικότερα ευρήματα ανά υποένοτητα.

α) Αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες

Γράφημα 9: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Πιστεύετε ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις γνώσεις που αποκτήσατε στην εργασία σας;»



Γράφημα 10: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Πιστεύετε ότι η δράση σας βοήθησε να βελτιώσετε τις επαγγελματικές σας δεξιότητες;»

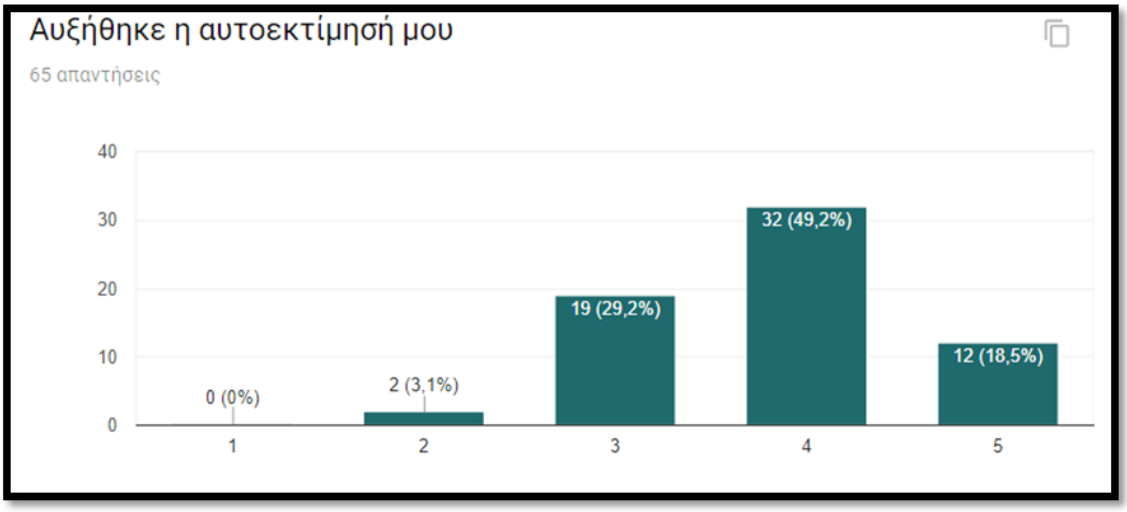


Είναι πολύ σημαντικό ότι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που έλαβαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης σε υψηλό ποσοστό – 75,7% συνολικά για τις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ»-, ενώ αξιολογούν σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό – 81,8% συνολικά για τις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ»- ότι έχουν βελτιώσει τις επαγγελματικές τους δεξιότητες.

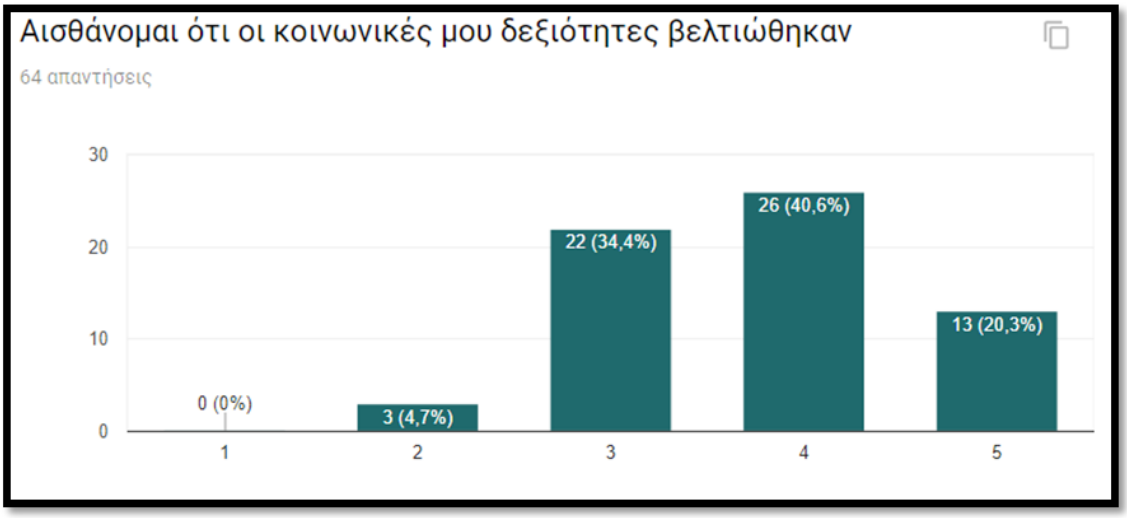
β) Διαμόρφωση Στάσεων

Γράφημα 11: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Βλέπω πιο θετικά τους γύρω μου και θέλω να συμβάλω στην ανάπτυξη του εργασιακού περιβάλλοντος»

Γράφημα 12: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Αυξήθηκε η αυτοεκτίμησή μου»



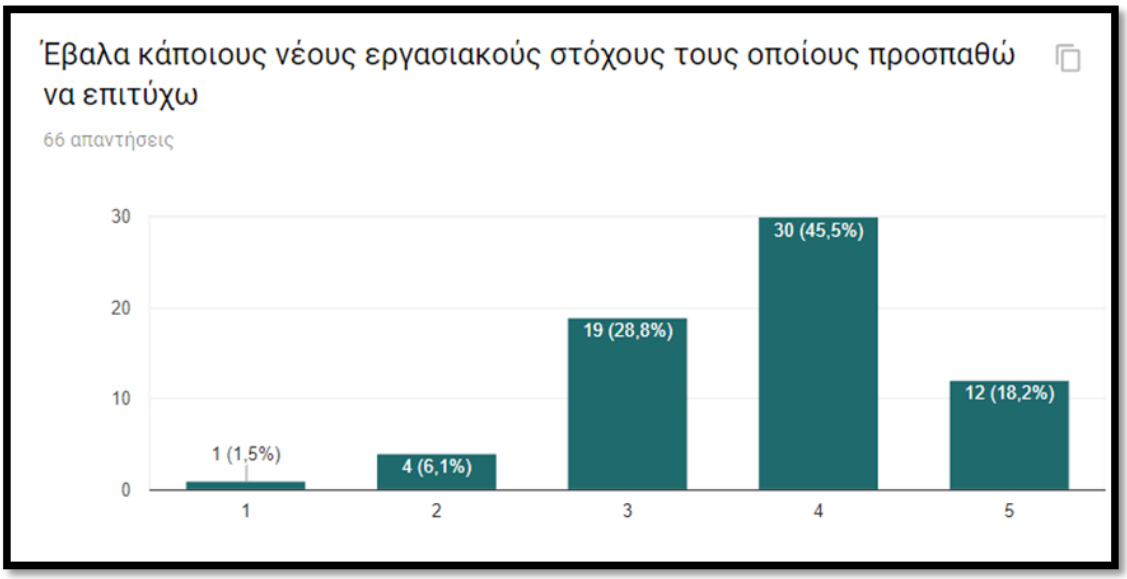
Γράφημα 13: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Αισθάνομαι ότι οι κοινωνικές μου δεξιότητες βελτιώθηκαν»



Σημαντικές αλλαγές καταγράφονται όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευόμενων σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Χαρακτηριστικό είναι ότι το 77% των ερωτώμενων, συνολικά για τις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ», αξιολογεί ότι αντιμετωπίζει θετικότερα τους συναδέλφους και επιθυμεί να συμβάλλει περαιτέρω στην ανάπτυξη του εργασιακού περιβάλλοντος. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτική δράση είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοεκτίμησης του 67,7% των ερωτώμενων, συνολικά για τις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ το 60,9%, συνολικά για τις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ», αξιολογεί ότι βελτιώθηκαν και οι κοινωνικές του δεξιότητες.

γ) Εφαρμογή στο πεδίο εργασίας

Γράφημα 14: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Έβαλα κάποιους νέους εργασιακούς στόχους τους οποίους προσπαθώ να επιτύχω»



Γράφημα 15: Αποτελέσματα για το ερώτημα «Μπορώ ευκολότερα να δημιουργώ καινούργιες ιδέες και να τις εφαρμόζω στην εργασία μου»

Και σε αυτήν την υποενότητα καταγράφονται σημαντικές αλλαγές για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίες αφορούν στην επίτευξη των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής δράσης σε σχέση με την ενδυνάμωση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευόμενων. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι το 67,3% των ερωτώμενων, συνολικά για τις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ», ήδη έχει θέσει νέους εργασιακούς στόχους που προσπαθεί να φέρει εις πέρας, ενώ το 64% αυτών εφαρμόζει νέες ιδέες στο πεδίο εργασίας του, ως προϊόν της συγκεκριμένης εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεδομένου ότι μικρά ποσοστά εκπαιδευόμενων και για τα δύο ερωτήματα αναφέρουν ότι δεν έχουν θέσει νέους στόχους ή ελάχιστα εφαρμόζουν νέες ιδέες, αναδεικνύει ότι χρειάζεται να δοθεί περαιτέρω έμφαση στη διασύνδεση της θεωρητικής και βιωματικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής δράσης με το πεδίο εφαρμογής των επαγγελματιών.

6. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με ποικίλες δυσκολίες και σύνθετες απαιτήσεις, καλούμενοι να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους πάρα τις θεσμικές ελλείψεις που διακρίνουν το εργασιακό τους πλαίσιο (Αντωνίου, 2005). Ωστόσο, συχνά είναι πιθανό, αναπαράγοντας τα χαρακτηριστικά των πλαισίων που εργάζονται, να δρουν ισομορφικά με αυτά και να βιώνουν αντίστοιχες αξιακές κρίσεις, καλλιεργώντας φαινόμενα αποξένωσης και εμφανίζοντας πολλαπλά συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Γκότσης, 2017). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα της Γαλάνη (2011), η οποία εντοπίζει αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε μέρος του προσωπικού του Ο.ΚΑ.ΝΑ. σε μονάδες στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδος και στα Ιόνια νησιά, όπου διαπιστώθηκε υψηλή συναισθηματική εξάντληση του προσωπικού, αποπροσωποποίηση και χαμηλά προσωπικά επιτεύγματα.

Στο πλαίσιο αυτό, η δυνατότητα παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης στους επαγγελματίες που προάγουν ψυχική υγεία, όχι ως ατομική τους υπόθεση αλλά ως πολιτική πρόληψης και αντιμετώπισης των οργανισμών που εργάζονται για τα φαινόμενα αυτά (Μισουρίδου, 2009), είναι βαρύνουσας σημασίας. Επιδρά πολλαπλασιαστικά στην ανάπτυξη και αξιοποίηση λειτουργικών στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης των προβλημάτων από τους επαγγελματίες στο πεδίο εργασίας, στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία και υποστήριξή των πληθυσμών με τους οποίους εργάζονται, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται ο βαθύτερος προβληματισμός τους σε σχέση με το ρόλο και τη φιλοσοφία της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Αντωνίου, 2005).

Υπό το πρίσμα αυτό, η εκπαιδευτική δράση του Ο.ΚΑ.ΝΑ. στην Καταξιωτική Συστημική Διερεύνηση συνιστά ένα καίριο μέτρο πρόληψης και αντιμετώπισης αυτών των φαινομένων, αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση και την ισχυροποίηση της επαγγελματικής ταυτότητας των επαγγελματιών προαγωγής ψυχικής υγείας, ιδιαίτερα στον τομέα της πρόληψης και της θεραπείας των εξαρτήσεων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, η διαδικασία της αξιολόγησης, αν και πιλοτική, αποτέλεσε αναπόσπαστο τμήμα της εκπαίδευσης, ως οφείλει να αντιμετωπίζεται σε κάθε μορφή μη τυπικής εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 2010). Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διαδικασία αυτή, είναι ιδιαιτέρως ενθαρρυντικά σε δύο επίπεδα, δηλαδή και ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε, αλλά και ως προς τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δράσης αυτής καθαυτής.

Ως προς τη μεθοδολογία λοιπόν που ακολουθήθηκε, και την επιλογή διαδικασιών αξιολόγησης συμμετοχικού τύπου (αναστοχαστικό ημερολόγιο- Focus Group), οι οποίες είναι περισσότερο ενδεδειγμένες για προγράμματα που συμμετέχουν επαγγελματίες (Κάραλης και Παπαγεωργίου, 2012), καταγράφεται η θετική ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων όχι μόνο ως προς τη συμμετοχή τους στη διαδικασία, αλλά και ως προς την ουσιαστική λειτουργία της διαδικασίας για τη βέλτιστη υλοποίηση της δράσης. Η θετική αυτή ανταπόκριση για τη συνολική αποτίμηση της δράσης ενισχύθηκε, καθώς η διαδικασία είχε και διαμορφωτικό χαρακτήρα – *διεξαγωγή Focus Group, αναστοχαστικό ημερολόγιο και αποστολή δομημένου ερωτηματολογίου πριν την διεξαγωγή του τριημέρου επανατροφοδότησης*- δίνοντας τους τη δυνατότητα για παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της εκπαίδευσης. Η δυνατότητα αυτή ενέχει ιδιαίτερη σημασία κατά την υλοποίηση καινοτομικών προγραμμάτων (Κάραλης και Παπαγεωργίου, 2012), και ιδιαίτερα εάν ληφθεί υπόψη η συνθετότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής δράσης στην Κ.Σ.Δ. Δεδομένου μάλιστα ότι κάθε διαδικασία αξιολόγησης χρειάζεται να βασίζεται σε μια σειρά κριτηρίων και μεθόδων (Δημητρόπουλος, 2010), το γεγονός ότι τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής δράσης μη-τυπικής εκπαίδευσης που απευθύνεται σε αυτή την κατηγορία επαγγελματιών, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα σαφώς προσδιορισμένων διαδικασιών, κριτηρίων και εργαλείων αξιολόγησης σε αυτό το πεδίο.

Ως προς τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης, καταγράφονται υψηλά ποσοστά ικανοποίησης από τους συμμετέχοντες όσον αφορά και στα τρία επίπεδα του μοντέλου Kirkpatrick που αναλύθηκαν. Η αξιολόγηση τους ήταν θετική σε ό,τι αφορούσε στη γενική τους ικανοποίηση, την ποιότητα των εισηγήσεων και των βιωματικών δράσεων, με αποτέλεσμα οι προσδοκίες τους να καλυφθούν σε μεγάλο βαθμό. Είναι πολύ ενθαρρυντικό το γεγονός ότι η θετική τους αξιολόγηση αφορούσε, επίσης, τόσο στο επίπεδο της μάθησης όσο και της συμπεριφοράς, καθώς η εκπαιδευτική δράση συνέβαλλε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, ιδιαίτερα σε δεξιότητες επικοινωνίας, αλλά οδήγησε και σε ορατές μεταβολές στην καθημερινή εργασιακή πρακτική τους. Η παράμετρος αυτή καθίσταται πολύ σημαντική, καθώς προηγούμενες έρευνες (Haskard Zolnierek & DiMatteo, 2009), έχουν αναδείξει ότι ο πληθυσμός, με τον οποίο εργάζονται επαγγελματίες ψυχικής υγείας που έχουν εκπαιδευτεί σε επικοινωνιακές δεξιότητες, έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να δεσμευτεί στη θεραπευτική σχέση και να ακολουθήσει τις οδηγίες του θεραπευτή. Παράλληλα τα αδύναμα σημεία που αναδείχθηκαν από τους εκπαιδευόμενους και αφορούν κυρίως στην κατάλληλη οργάνωση της δράσης και τη συνάφεια των επιμέρους διεργασιών της, θα συμβάλλουν στη βελτίωση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης, καθώς και ανάλογων δράσεων, από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού, το οποίο για πρώτη φορά εντάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία την αξιολόγηση ως τμήμα που συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση.

Παρά την πιλοτική αυτή διαδικασία και τους περιορισμούς της έρευνας, οι οποίοι προκύπτουν κυρίως από το γεγονός ότι η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων είναι σε εξέλιξη, τα αποτελέσματά της συμβάλλουν στην παροχή σύγχρονων δεδομένων που αφορούν στην αξιολόγηση προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, εξειδικευμένα για επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Παράλληλα δύνανται να αποτελέσουν βάση για ένα γόνιμο διάλογο ως προς την αναγκαιότητα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής από τους αρμόδιους φορείς και για την αξιολόγηση προγραμ-

μάτων μη τυπικής εκπαίδευσης που αφορούν στους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, ως αναπόσπαστο τμήμα στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της δια βίου μάθησης.

Βιβλιογραφία

Anderson, H. & Gehart, D. (2014). *Η συνεργατική Προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Αντωνίου, Α. (2005). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης στις Μονάδες Ψυχικής Υγείας & Ψυχοκοινωνικής Αποκατάστασης. Αθήνα: Μονάδα Υποστήριξης & Παρακολούθησης «Ψυχαργώς – Β΄ Φάση».

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education, 2*, 29-48.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Bakhtin, M. (2008). *Ζητήματα της ποιητικής του Ντοστογιέφσκι.* Β. Χατζηβασιλείου (Επιμ.), Α. Ιωαννίδου (Μτφρ.). Αθήνα: Πόλις. (Το πρωτότυπο δηνοσιεύτηκε το 1984).

Barbour, R. S., & Morgan, D. L. (2017). *A New Era in Focus Group Research: Challenges, Innovation and Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Barnett, P. (2005). The Coordinated Management of Meaning (CMM). In W.B. Gudykunst (Ed). *Theorizing About Intercultural Communication*, (pp. 35-54). Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

Γαλάνη, Γ. (2011). Μελέτη της Σχέσης Επαγγελματικής Εξουθένωσης, επιπέδων Αντιλαμβανόμενου Άγχους και Ικανοποίησης από την Εργασία σε Εργαζομένους στον ΟΚΑΝΑ σε μονάδες του οργανισμού στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδος και Ιονίων νήσων. *Διπλωματική Εργασία*. Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Caffarella, R.S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers, and Staff Developers.* Indianapolis: The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.

Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage.

Cooperrider, D. L., & McQuaid, M. (2012). The positive arc of systemic strengths: How appreciative inquiry and sustainable designing can bring out the best in human systems. *The Journal of Corporate Citizenship*, (46), 71-102.

Δαφέρμος, Μ. (2008). Κοινωνικός κονστρουκτσιονισμός και ανάλυση λόγου. *Ελεύθερνα*, 4, 67-90.

Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο: Μπαγάκης Γ. (Επιμ.). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων* (σ.σ. 23-39). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεπάστας, Χ. και Πιερράκος, Γ. (2015). Η ψυχική υγεία των επαγγελματιών ψυχικήςυγείας των μη κυβερνητικών οργανισμών του Εθνικού Προγράμματος «Ψυχαργώς». Επιδράσεις της οικονομικής κρίσης. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 32(6), 758-765.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου-Τόμος Α΄*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015. *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Γκότσης, Η. (2017). Η εμπειρία της εκπαίδευσης με τον PeterLang στην προσέγγιση της Συστημικής Καταξιωτικής Προσέγγισης (Appreciative Inquiry Systemic Approach) ως πηγής αξιών και αποθεμάτων. *Μετάλογος*, *30.*

Haskard Zolnierek, K. B., & DiMatteo, M. R. (2009). Physician Communication and Patient Adherence to Treatment: A Meta-analysis. *Medical Care*, 47(8), 826-834.

Hoffman, L. (2006). *Οικογενειακή Θεραπεία: Μια προσωπική ιστορία*. Β. Καφταντζή (Επιμ.), Κ. Γαμβρουλά & Ε. Σαμαρά (Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press. (Το πρωτότυπο δημοσιεύτηκε το 2002).

Καραλής, Θ. και Παπαγεωργίου Η. (2012). *Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3rd ed). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Krueger, R. & Casey, M. (2014). Focus groups. A practical guide for applied research. 5th Edition. Thousand Oaks: Sage.

Lang P., Little M., &Cronen, V. (2011). The Systemic Professional: Domains of Action and the Question of Neutrality. *Human Systems,* 22, 18-34.

Latchem, C.R. (2014). Informal learning and non-formal education for development. *Journal of Learning for Development*-JL4D, 1(1).

Μαδιανός, Μ.Γ. (2013). Οικονομική κρίση, ψυχική υγεία και ψυχιατρική περίθαλψη: Τι απέγινε η «Μεταρρύθμιση» στην Ελλάδα; *Ψυχιατρική*, 24, 15-16.

Μισουρίδου Ε, (2009). Η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στην νοσηλευτική. *Νοσηλευτική*, 48(4), 358-366.

Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

OECD (2017). Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment. Paris: OECD Publishing. Rossi, P., Lipsey, M. W., & Freeman, H. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο: Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.). *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σσ. 56-84). Αθήνα: Πεδίο.

White, M. (2000). *Reflections on Narrative Practice: Essays and Interviews*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Χαράλαμπος Τσίρος[1] & Θεοφανώ Τσόλη-Αντωνοπούλου[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανά χείρας εργασία αποτελείται από 2 μέρη. Το θεωρητικό περιεχόμενο της περιλαμβάνει α) την παρουσίαση ενός «παραδείγματος» εκπαιδευτικού σχεδίου (εκπαιδευτικό σενάριο) σύμφωνα με την τρέχουσα επιστημονική εκπαιδευτική θεώρηση και τις προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας καθώς και β) την εφαρμογή ενός ακόμη «παραδείγματος» μίας διαδικασίας αυταξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και αντικειμενικού τύπου «Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης για τη Μάθηση», πάντοτε σύμφωνα με τα ανωτέρω, τόσο των εκπαιδευτικών-μαθησιακών αποτελεσμάτων των σπουδαστών όσο κα την αξιολόγηση του διδακτικού έργου σε επίπεδο διδάσκοντας και εκπαιδευτικού σχεδίου. Το δε ερευνητικό, παρουσιάζει την μελέτη ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των ατομικών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών του διδάσκοντος και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μανθανόντων.

The announcement includes a theoretical and research part. The theoretical content of the announcement includes the presentation of an educational project (educational scenario) according to the current scientific educational view and the proposals of the Ministry of Education as well as the implementation of a process of self- assessment, evaluation and objective type of "educational evaluation for learning" in accordance with the above. The research examines the correlation between the educational personal characteristics of the teacher and the educational outcomes.

Λέξεις-κλειδιά: *«Εκπαιδευτικό σενάριο», «Αξιολόγηση για την Μάθηση».*

Εισαγωγή: Η αξιολόγηση ως εκπαιδευτική πράξη

«*Ανοησία είναι να κάνεις κάτι ξανά και ξανά με τον ίδιο τρόπο*
και να περιμένεις να... αλλάξει το αποτέλεσμα»
Αϊνστάιν

Βασικές εισαγωγικές σκέψεις αναφορικά με οιοδήποτε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών:

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός πέρα από τις πανεπιστημιακές του σπουδές έχει σε πολλές περιπτώσεις και μία διδακτική εμπειρία την οποία έχει αποκτήσει κατά την περίοδο αναμονής του προς διορισμό στο Δημόσιο.

Με δεδομένη την ελλιπέστατη ή και ανύπαρκτη πρόβλεψη, ακόμη και των λεγάμενων "καθηγητικών" σχολών, να προσφέρουν επαρκή ψυχο-παιδαγωγική παιδεία στους φοιτητές τους οι αποφοιτήσαντες από αυτές έχουν ανάγκη μίας συστηματικής ενασχόλησης με τις έννοιες και τα πορίσματα των επιστημών της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, και της Συμβουλευτικής ώστε η προηγούμενη εμπειρία αφενός μεν να ελεγχθεί σύμφωνα με τα σύγχρονα πορίσματα της επιστήμης και αφετέρου να εμπλουτιστεί από αυτά.

Η επισήμανση αυτή είναι ιδιαιτέρως αληθινή για τους πτυχιούχους των «*μη καθηγητικών σχολών*», όπως των τεχνολογικών τμημάτων (ΑΤΕΙ), οι οποίοι προσέρχονται στο Ετήσιο Πρόγραμμα ΠΑΙδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Ακόμη, ο διδάσκων στο σχολείο, από όποια πανεπιστημιακή σχολή και αν προέρχεται, πολύ συχνά θα έχει να αντιμετωπίσει μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας καταστάσεις πιε-

1. Ο Χ.Τσ. είναι Δρ Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Επιστημονικός συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ. Επικοινωνία: charalampostsiros@gmail.com

2. Η Θ.Τσ.-Α. είναι Δασοπόνος, απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ. Επικοινωνία: tsolifani@hotmail.com

στικές προς το δικό του σύστημα του Εαυτού, τις οποίες εάν δεν μπορέσει να αντιμετωπίσει με επιτυχία τότε ούτε τον διδασκόμενο δεν θα μπορεί να βοηθήσει, οδηγούμενος στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Είναι για τους λόγους αυτούς που θεωρούμε, *«εκ των ων ουκ άνευ»,* στην ακαδημαϊκή παιδεία του να υπάρξει εκμάθηση των βασικών αρχών της Ψυχολογίας και της Συμβουλευτικής. Σκοπός, λοιπόν, της επιμόρφωσης του θα πρέπει να είναι η συστηματική και οργανωμένη παροχή και εκμάθηση των απαραίτητων σύγχρονων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων ώστε σε συνεργασία αρμονική με τις γνώσεις που προέρχονται από την ειδική επιστημονική κατάρτιση του, να επιτευχθούν οι ευρύτεροι παιδαγωγικοί και ακαδημαϊκοί στόχοι τους οποίους θα κληθεί και ο ίδιος να επιτύχει. Η ενημέρωση του για τις αρχές και τη μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής αξιολόγησης **για** τη μάθηση οφείλει να αποτελεί κεντρικό στόχο. Η επιμόρφωση αυτή οφείλει να ακολουθήσει τις αρχές του νεοαναδυθέντος κλάδου της Εκπαίδευσης ενηλίκων3 και να υλοποιηθεί από πιστοποιημένο και με τα κατάλληλα προσόντα έμπειρο εκπαιδευτή ενηλίκων.[3]

Ο υπογράφων, ως κοινωνιολόγος με κατεύθυνση την κοινωνική ψυχολογία, παιδαγωγός-τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- και ως εκπαιδευτής εκπαιδευτών ενηλίκων, ειδικός επιστήμων επί των διδακτικών μεθόδων, έχει βαθιά την πεποίθηση ότι οι ανωτέρω στόχοι μπορούν να προσεγγισθούν με επιτυχία μόνο όταν επιτευχθεί η μετάβαση της προσοχής από τα "έξω" προς τα "μέσα" του ανθρώπου. Προς την κατεύθυνση μίας τέτοιας ευαισθητοποίησης στοχεύει και η εν λόγω εισήγηση.

Ο σκοπός της αξιολογικής διαδικασίας σύμφωνα με τον Rogers (1999), ο οποίος γράφει

πως: «*ο εκπαιδευτής είναι ο σημαντικότερος συντελεστής ενός προγράμματος και, επομένως, η αξιολόγηση της διδακτικής του ενότητας από τον ίδιο αποτελεί κομβικό στοιχείο για τη βελτίωση των πρακτικών που ακολουθεί και, συνακόλουθα και για τη βελτίωση των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχει» (*Τσίρος, Χ. 2014: σελ. 115). Σκοπός και στόχος λοιπόν της αξιολόγησης, είναι η διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων, των δεξιοτήτων, αλλά και της γνώμης των επιμορφωμένων ενηλίκων, όπως αυτές διαμορφώνονται στην δικιά τους συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και μετά την παρακολούθηση των συναντήσεων με το διδάσκοντα. Αυτό τον σκοπό υπηρετεί και η ανά χείρας ανακοίνωση.

1. Το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η ποιότητα στην εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, κ.α., 2014) είναι απότοκο πολλών κοινωνικών, πολιτισμικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων. Στην βάση αυτή αναπτύσσονται διεθνώς πλαίσια ολιστικής αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης που συνεξετάζουν το σύνολο των εμπλεκομένων παραμέτρων (σχολικές μονάδες, δομές εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, μαθητές...) πάντα σε σχέση με το κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο.

Επιπρόσθετα, (Τσίρος, 2014) το «νέο πρόγραμμα σπουδών» (Ν.Π.Σ.) συντείνει στην δημιουργία του Νέου Σχολείου του 21ου αιώνα που ενθαρρύνει ένα νέο τύπο αξιολόγησης επικεντρώνοντας στην αξιολόγηση της διδακτικής πράξης και όχι πια του μαθητή, όπου υπάρχει επιμερισμός της ευθύνης ανάμεσα στον διδάσκων και στους διδασκόμενους. Σ' αυτή τη λογική η εν λόγω εργασία επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με αναφορά το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί.

Η ποιότητα της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, κ.α.,2014) που προσφέρει ο εκπαιδευτικός της τάξης, οι ικανότητες του εκπαιδευτικού (ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής τάξης, ο τρόπος εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η δημιουργία θετικού κλίματος...) είναι βασικοί εκπαιδευτικοί παράμετροι στους οποίους θα επικεντρωθεί η εν λόγω εργασία. Πρέπει να επισημανθεί ότι πρώτος εκπαιδευτικός παράγοντας που παίζει ρόλο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης. Αυτό συμβαίνει γιατί οι ενέργειες του καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο, την κατεύθυνση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών. Δεύτερος

3. Δυστυχώς αυτή η προϋπόθεση δεν υπάρχει στις προκηρύξεις για την πρόσληψη διδακτικού προσωπικού ούτε στα κατ εξοχή αρμόδια ιδρύματα Τριτοβάθμιας, όπως είναι η ΑΣΠΑΙΤΕ (ΕΠΠΑΙΚ καιΠΕΣΥΠ).

εκπαιδευτικός παράγοντας εξίσου σημαντικός είναι η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

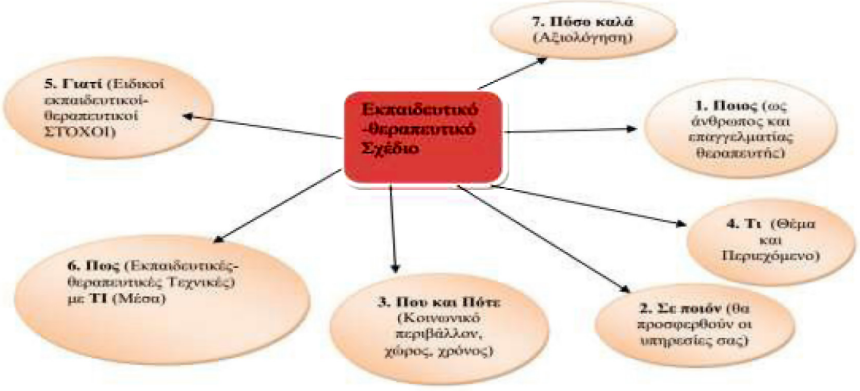
Ο διδάσκων (Τσίρος, 2014) στη σχολική μονάδα είναι υποχρεωμένος να διαθέτει επαρκή ψυχο-παιδαγωγική παιδεία (παιδαγωγική ψυχολογία και συμβουλευτική). Αυτό μαρτυρά την ανάγκη εκμάθησης σύγχρονων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων (επιμόρφωση) οι οποίες, σε συνεργασία με τις ειδικές γνώσεις που διαθέτει ως απόρροια της επιστημονικής τους κατάρτισης, τον καθιστούν ικανό να αντιμετωπίσει με επιτυχία προβληματικές καταστάσεις και να βοηθήσει τον διδασκόμενο, παραμερίζοντας τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης

Πρέπει να γίνουν και οι ακόλουθες επισημάνσεις (Ματσαγγούρας, κ.α., 2014) ότι αφενός η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου οι μαθητικές αποδόσεις, δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιούνται ως επιδόσεις, δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιούνται ως μεμονωμένο κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, με δεδομένο ότι αυτός από μόνος του δεν δύναται να ξεπεράσει όλους τους περιορισμούς που θέτουν στο έργο του ενδοσχολικοί - εξωσχολικοί παράμετροι (ελλιπείς πόροι, υποδομές κλπ.). Ωστόσο οι αξιολογικές αποτιμήσεις που γίνονται στο πλαίσιο ενός εκάστου των αξιολογουμένων έχουν νόημα γιατί λειτουργούν ανατροφοδοτικά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δομών και αναδεικνύονται τα θέματα που πρέπει να ενταχθούν στο περιεχόμενο των επιμορφώσεων (Εικόνα 1).

Εικόνα 1. αξιολογική πορεία

Σύμφωνα με τον Rogers (1999): «*ο εκπαιδευτής είναι ο σημαντικότερος συντελεστής ενός προγράμματος και, επομένως, η αξιολόγηση της διδακτικής του ενότητας από τον ίδιο αποτελεί κομβικό στοιχείο για τη βελτίωση των πρακτικών που ακολουθεί και, συνακόλουθα και για τη βελτίωση των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχει. Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά (Μπαγάκης,2003, σ.225), ο συστηματικός αναστοχασμός στις μαρτυρίες της πρακτικής είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών ενηλίκων.*» [Χ. Τσίρος (2008), «*Έκθεση αξιολόγησης 0042*», Τρίπολη].

Σύμφωνα με τον καθηγητή κ. Τσίρο *«η αξιολόγηση έχει νόημα, ως εκπαιδευτική διαδικασία, μόνο όταν αποτελεί τμήμα ενός προσυμφωνημένου εκπαιδευτικού σχεδίου στη βάση σύνταξης ενός μαθησιακού συμβολαίου. Το εκπαιδευτικό αυτό σχέδιο θα πρέπει να περιέχει σαφώς διατυπωμένους στόχους σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, τη μεθοδολογία ελέγχου της επίτευξής τους (τεχνικές, μέσα, χρονοδιάγραμμα), και εκ την «των ων ουκ άνευ», προβλεπόμενη ανατροφοδότηση στους αξιολογούμενους ώστε για να υπάρξουν οι σχετικές βελτιώσεις.» (Μαστοράκη-Σελίμης, 2016).*



Εικόνα 2. Το εκπαιδευτικό σχέδιο

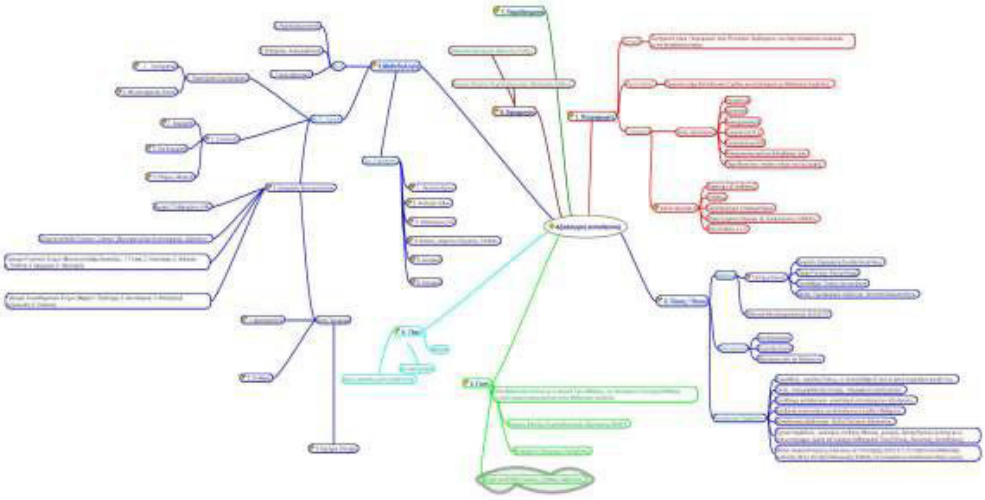
1.1. Εκπαιδευτικό σχέδιο διδασκαλίας μαθήματος: ένα «παράδειγμα».

Κάθε εκπαιδευτικό σχέδιο-δράσης πρέπει να δημιουργείται κατά το στάδιο προετοιμασίας ενός διδάσκοντα πριν αναλάβει το έργο του.

Η δομή ενός εκπαιδευτικού σχεδίου ακολουθεί τα εξής βήματα: Πληροφορίες, Σκοπός-Στόχοι, Περιεχόμενο, Τεχνικές -Μέσα- Χρονοδιάγραμμα, Αξιολόγηση.

Τα βασικά βήματα κατά την πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού αυτού σχεδίου βασίζονται στην απάντηση των ερωτημάτων του «Ποιός», «Τι», «Γιατί», «Πως» και «Πόσο καλά» της διδασκαλίας του μαθήματος (Τσίρος Χ., 2014).

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σχέδιο, όπως αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τον διδάσκοντα και επιβλέποντα συγγραφέα της συγκεκριμένης εργασίας, στο πλαίσιο της διδασκαλίας μαθημάτων στα προγράμματα ΕΠΠΑΙΚ/ΠΕΣΥΠ Άργους. Το όλο εγχείρημα ακολουθεί τη φιλοσοφία και την πρακτική του επιστημονικού χώρου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τον διδάσκοντα το εκπαιδευτικό σχέδιο το οποίο θα περιγραφεί αποτελεί πρόταση για την διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου ως ένα εξαμηνιαίο μάθημα σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Στην εικόνα 3 παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό σχέδιο του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» με τη μορφή νοητικού χάρτη, ο οποίος έχει κατασκευασθεί μέσω του ηλεκτρονικού προγράμματος inspiration με τη βοήθεια του οποίου, μέσω υπερσυνδέσεων, υπάρχει πρόσβαση σε όλο το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό του ακαδημαϊκού εξαμήνου και συνεπώς αποτελεί ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό μέσο.



Εικόνα 3: Νοητικός χάρτης εκπαιδευτικού σχεδίου μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση»

Στη συνέχεια, ας δούμε περιληπτικά τα βήματα σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού σχεδίου.
Βήμα 1ο: Πληροφορίες για το μάθημα
Το πρώτο βήμα περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια.
1. Πρώτη Γνωριμία Διδάσκοντος- Διδασκομένων
2.Παρουσίαση Εκπαιδευτικού Σχεδίου Μαθήματος
3.Ανίχνευση Μαθησιακών Προσδοκιών, Προβλημάτων των Διδασκομένων
4. Σύνταξη Μαθησιακού Συμβολαίου

Εικόνα 3: Εικονική αναπαράσταση της «Πρώτης Γνωριμίας Διδάσκοντα-Διδασκομένων».

Πρόκειται για την α) αλληλογνωριμία του διδάσκοντα με τους διδασκόμενους.

Πριν την εναρκτήρια συνάντηση ο εκπαιδευτής παρουσιάζεται, αποστέλλοντας στους εκπαιδευόμενους σπουδαστές μια επιστολή αυτοπαρουσίασης ένα βιογραφικό σημείωμα και ένα ερωτηματολόγιο πρώτης γνωριμίας. Με τον τρόπο αυτό προσεγγίζει τους εκπαιδευόμενους γνωστοποιεί στοιχεία της επαγγελματικής του οντότητας (σπουδές, δημοσιεύσεις, άλλα επαγγελματικά του προσόντα), ενώ ταυτόχρονα συλλέγει στοιχεία αναφορικά με το προφίλ των εκπαιδευομένων προκειμένου να συντάξει το εκπαιδευτικό σχέδιο του μαθήματος (βήμα 1ο).

Κατά την Πρώτη Συνάντηση πραγματοποιείται η Αλληλογνωριμία του εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευόμενους. Παραθέτουμε μία ενδεικτική άσκηση από το «οπλοστάσιο» της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Άσκηση: Δυναμική Ομάδας

«*Αφού χωριστείτε σε ομάδες των δυο Συνέντευξη, Δύο λόγια για τον εαυτό σας, Κάτι που αγαπάτε να κάνετε Τις προσδοκίες σας από το μάθημα Χρόνος: 2 λ. έκαστος.*

Στη συνέχεια Σύνθεση τετράδων - παρουσίαση του ζευγαριού σας - ορισμός Συντονιστή, Γραμματέα, Εκπροσώπου, Παρατηρητή Δώστε όνομα αποδεκτό από όλα τα μέλη. 5 λ. 3. Ανακοίνωση στην ολομέλεια, 10 λ. 4. Αναστοχαστείτε. (Σημειώνονται οι λέξεις-κλειδιά, Δημιουργείται μία ιστορία με όλα τα ονόματα των ομάδων.»

Με την εκτέλεση της Άσκησης οι άγνωστοι, ως τώρα, εκπαιδευόμενοι λειτουργούν με οικειότητα, ζεσταίνοντας το κλίμα και διευκολύνοντας την ανταλλαγή πληροφοριών αλλά και την έκφραση συναισθημάτων. Με τον τρόπο αυτό πραγματοποιείται η γνωριμία όλων, καλλιεργώντας τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τη λειτουργία σε ομάδες ενώ ταυτόχρονα καταγράφονται οι μαθησιακοί στόχοι και κατά ένα μέρος το Μαθησιακό Συμβόλαιο.

Μία άλλη άσκηση από τη συμβουλευτική ψυχολογίας είναι τα «Παράθυρα Jo-ha-ri». Πρόκειται για πρακτική άσκηση που εποπτικοποιεί τις τέσσερεις κατηγορίες γνώσης του συστήματος του εαυτού. Με αυτή την Άσκηση Αυτογνωσίας όπου ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσει ποιά στοιχεία του εαυτού του είναι φανερά, ποιά κρυφά, ίσως κάποια τυφλά (δηλ τα γνωρίζουν άλλοι αλλά όχι οι ίδιοι) και τα εντελώς άγνωστα (ασυνείδητα).Ο εκπαιδευόμε-

νος καλείται να αναζητήσει αυτά τα στοιχεία του μόνος ή με τη βοήθεια ενός συναδέλφου η και κάποιου συμβούλου και γενικότερα να επαναπροσδιορίσει την απάντηση στο ερώτημα "ποιός/ ποιά είμαι".

Ο Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος και Προτιμώμενη Στρατηγική Μάθησης αποτελούν δύο ακόμη έννοιες που στο στάδιο αυτό μας βοηθούν να διδάξουμε ανάλογα με τον τρόπο μάθησης του «άλλου».

Το κάθε άτομο έχει το δικό του τρόπο να μαθαίνει, να συλλέγει, να επεξεργάζεται, να οργανώνει πληροφορίες, δηλαδή, έχει το δικό του μαθησιακό ή γνωστικό ύφος (στιλ) (Τσίρος Χ.

2014, κεφ.7, σελ.75-77). Άρα, ο εκπαιδευτικός που επιδιώκει το βέλτιστο μαθησιακό αποτέλεσμα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές προτιμήσεις των διδασκόμενων στη μάθηση όταν σχεδιάζει το εκπαιδευτικό σχέδιο. Βέβαια από το ύφος συναρτάται η προτιμώμενη στρατηγική μάθησης. Το κομβικό σημείο είναι να γνωρίζει ο διδάσκων το μαθησιακό ύφος του μαθητή για να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης συνδυάζοντας την διδακτική στρατηγική με την μαθησιακή προτίμηση. Προς τούτο είναι επιβεβλημένη η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στις μαθησιακές δεξιότητες σκέψης για να διακρίνει το ύφος από την ικανότητα, για να εναλλάσσει τα διδακτικά στιλ, για να έχει ερευνητική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα της μαθητικής τάξης, για να γνωρίζει τα διαφορετικά στιλ μάθησης και να εφαρμόζει διαφοροποιημένη αξιολόγηση. Αναλύοντας τα μαθησιακά τα στιλ, τις προτιμήσεις, τις γνωστικές και διδακτικές στρατηγικές έχει μεγαλύτερη πρακτική σημασία ο Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος (Τσίρος Χ., 2006). Η αισθητηριακή πρόσβαση (Οπτική, Ακουστική ή Κιναισθητική) που προτιμά κάποιος να χρησιμοποιεί συχνότερα σε μία συγκεκριμένη περίσταση ονομάζεται «Κυρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος» (Τσίρος, Χ. 2009β).

Κατά τη διάρκεια των πρώτων συναντήσεων παρουσιάζονται και συζητούνται οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων που είναι:

- η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα
- αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι
- το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι άψογα οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα
- το περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων
- χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση ανάλογα με τον τρόπο μάθησης
- ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή
- διερευνώνται τα εμπόδια μάθησης και οι τρόποι υπέρβασής τους.

Η συλλογιστική της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow 2000) στην εκπαίδευση ενηλίκων ξεκινάει από το αξίωμα ότι: «*Ο τρόπος που ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που καθένας διαθέτει. Αυτό το σύστημα αντιλήψεών μάς έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο και το έχουμε εσωτερικεύσει ασυνείδητα. Συχνά, περιέχει λανθασμένες (δηλαδή μη λειτουργικές) και διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις, παραδοχές και υποθέσεις. Στόχος είναι η συνειδητοποίηση, η κριτική διερεύνηση τους και η αλλαγή των μη λειτουργικών σε άλλες πιο λειτουργικές*» (όπως προτείνει και ο A. Ellis).

Το βήμα 1 ολοκληρώνεται με τη σύνταξη του μαθησιακού συμβολαίου ανάμεσα σε διδάσκοντα και διδασκόμενο, εφόσον υπάρχουν οι κατάλληλες πληροφορίες. Ο μαθητής τώρα ξέρει ποιος είναι ο Διδάσκων και ο διδάσκων γνωρίζει ποιος είναι ο Διδασκόμενος.

Αξίζει να σημειωθεί πως, από την σχετική έρευνα μας προκύπτει ότι οι εκπαιδευόμενοι διατυπώνουν υψηλές προσδοκίες από τον διδάσκοντα όπως: Ισοτιμία, αμοιβή της προσπάθειας, σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, φιλικότητα, διάλογο, αντικειμενικότητα. Σε αυτή τη βάση διαμορφώνεται το περιβάλλον στο οποίο θα πραγματοποιηθεί και θα αναπτυχθεί η μεταξύ τους σχέση και ποιο είναι το γνωστικό αντικείμενο το οποίο τα δύο αυτά μέρη θα ερευνήσουν μαζί.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν οδηγό για το Εκπαιδευτικό Σχέδιο και το Μαθησιακό Συμβόλαιο.

Βήμα 2ο: Σκοπός και στόχοι

Οι σκοποί/στόχοι της αξιολόγησης απεικονίζουν τους λόγους για τους οποίους πραγματοποιείται η αξιολογική διαδικασία στο χώρο της εκπαίδευσης. Στην ουσία απαντούν στο ερώτημα

«Γιατί» αξιολογείται το συγκεκριμένο αντικείμενο. Η συνηθέστερη πρακτική στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι να τίθεται ένας γενικός σκοπός και στη συνέχεια να εξειδικεύεται σε ειδικούς στόχους, οι οποίοι ουσιαστικά αποτελούν μετρήσιμες εκφάνσεις του γενικού σκοπού. Για παράδειγμα, αν θέτουμε ως γενικό σκοπό την αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τότε η αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα αποτελεί έναν ειδικό στόχο.

Σύμφωνα με τον **Bloom**, οι διδακτικοί στόχοι διακρίνονται σε:

α) γνωστικούς, οι οποίοι αναφέρονται στις γνώσεις που παρέχει ένα συγκεκριμένο μάθημα, στις νοητικές ικανότητες που προσδοκά να καλλιεργήσει στους εκπαιδευομένους,

β) συναισθηματικούς, οι οποίοι αναφέρονται στις στάσεις, στις αντιλήψεις, στις αξίες και στα συναισθήματα του εκπαιδευομένου και

γ) ψυχοκινητικούς, οι οποίοι αναφέρονται στις σωματικές κινήσεις και στις σχετικές αντιληπτικές και κινητικές δεξιότητες. (Κασσιμάτη Κ, 2015)

Είναι στο στάδιο αυτό όπου θα πρέπει να καθοριστούν με αισθητηριοβασισμένη ακρίβεια οι διδακτικοί και οι μαθησιακοί στόχοι. Σκοπός του διδάσκοντος δεν είναι η φόρτιση του φοιτητή με περίσσια βιβλιογραφία και μεγάλο γνωστικό αντικείμενο, αλλά να τον βοηθάει να μάθει το πως να μαθαίνει, να σκύψει προς τα έσω, να διαχειρίζεται με αυθεντικότητα και άνευ όρων αποδοχή τη σχέση του με τον "*άλλον*". Απώτερος σκοπός πέρα από τις γνώσεις είναι να μάθει να χαίρεται τη ζωή σε όλα της τα στάδια.

Βήμα 3ο: Περιεχόμενο

Σε αυτό το βήμα περιλαμβάνεται ο ακριβής προσδιορισμός του περιεχομένου των συναντήσεων και ο προγραμματισμός της συνολικής εκπαιδευτικήςπράξης.

Η διαμόρφωση του προγράμματος στηρίζεται στους εξής τρείς θεμελιώδης ρόλους του φοιτητή:

- Ως ατομική προσωπικότητα - Αυτογνωσία
- Ως γνώστη των χαρακτηριστικών των άλλων - Ετερογνωσία
- Ως μελλοντικό επαγγελματία εκπαιδευτικό -Συμβουλευτική θεραπευτική κατάρτιση

Βήμα 4ο: Εκπαιδευτική μεθοδολογία του μαθήματος

Στο σημείο αυτό περιγράφονται και αποφασίζονται οι τεχνικές, τα μέσα και το χρονοδιάγραμμα που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων (δηλαδή τα διδακτικά μέσα και εργαλεία, τα εργαλεία αξιολόγησης κλ.). Γίνονται οι κατάλληλες επιλογές ώστε να συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη, να είναι ενεργός ο ρόλος των εκπαιδευόμενων και να ακολουθείται πιστά το προσυμφωνημένο χρονοδιάγραμμα – πρόγραμμα.

Α)Τα βασικά διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στο περιγραφόμενο εκπαιδευτικό σχέδιο είναι τα εξής:

- Συγγράμματα

Επειδή ο διδάσκων έχει ως στόχο να προσαρμόσει την διδασκαλία του μαθήματος και στις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών επιμελείται και παραθέτει συγγράμματα για τους εκπαιδευόμενους του τμήματος.

- Πίνακας
- Projector
- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

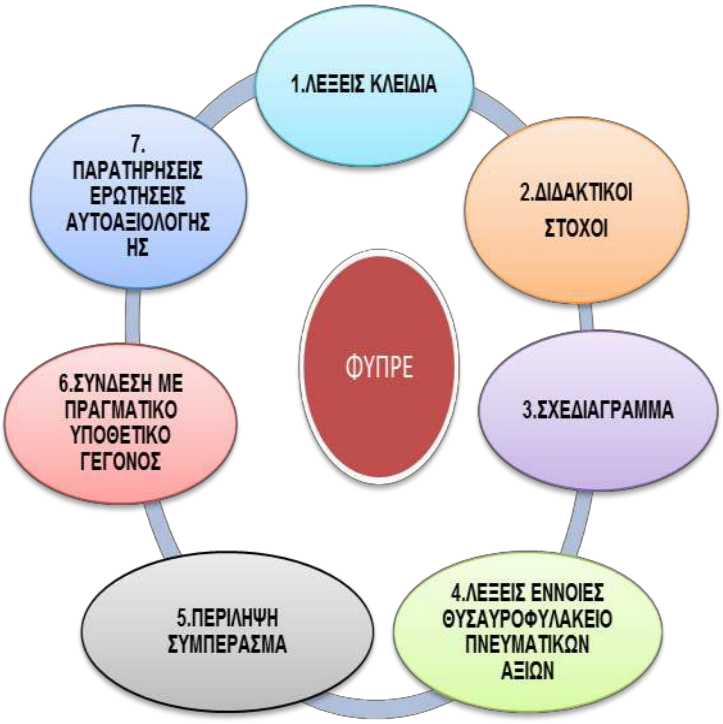
Κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών γίνεται χρήση των παραπάνω μέσων για την παρουσίαση του διδακτικού αντικειμένου με πολλές τεχνικές όπως παιχνίδι ρόλων, καταιγισμός ιδεών, εκμαίευση, διάλογο, συζήτηση με την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών.

- Διδακτικές σημειώσεις

Διατίθενται δωρεάν από τον διδάσκοντα και συγγραφέα σε ηλεκτρονική μορφή στη θέση έγγραφα της ηλεκτρονικής πλατφόρμας μια σειρά συγγραμμάτων του ιδίου καλύπτοντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών.

- Έντυπο υλικό (ερωτηματολόγιο πρώτης γνωριμίας, ΦΥΠΡΕ, ερωτηματολόγιο ενδιάμεσης ανατροφοδότησης κα.)

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να περιγράψουμε μια ενεργητική εκπαιδευτική μέθοδο κατευθυνόμενης καταγραφής σημειώσεων. Πρόκειται για ένα διδακτικό αυτοαξιολογικό εργαλείο, το Φύλλο Πρωτότυπων εργασιών Φ.Υ.Π.Ρ.Ε. (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Νοητικός χάρτης για το ΦΥλλο ΠΡωτότυπων Εργασιών

Το ΦΥ.Π.Ρ.Ε. αποτελεί βασική τεχνική εννοιολογικής χαρτογράφησης. Ενα γνωστικό εργαλείο που βοηθά στην οικοδόμηση νέων γνώσεων, ενισχύει την αλληλεπίδραση και εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους σε νοητικές διεργασίες για ανάλυση και κριτική αντιμετώπιση, καθώς και οργάνωση και αναπαράσταση της γνώμης λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, (Jonassen, 2000). Καλλιεργεί τη δημιουργική κριτική σκέψη την ικανότητα μεταγνώσης ενισχύει την ομαδο-συνεργατικότητα και μπορεί να αποτελέσει εργαλείο επίλυσης προβλημάτων.

Με την άσκησή τους στη συμπλήρωση του ΦΥ.ΠΡ.Ε (εικόνα 4) οι φοιτητές μαθαίνουν:

1. να εντοπίζουν τις λέξεις κλειδιά κάθε ενότητας (ως διδασκόμενοι σήμερα και διδάσκοντες αύριο),
2. να θέτουν στόχους σε επίπεδο γνώσεων στάσεων και δεξιοτήτων, και μάλιστα να τις επιμερίζουν ανά βαθμό δυσκολίας αναλόγως αυτές σε επίπεδο γνώσεων (Bloom) και εκείνες σε επίπεδο στάσεων (Mager),
3. να δημιουργούν νοητικούς - γνωστικούς χάρτες (mind map),
4. να δημιουργούν ένα θησαυροφυλάκιο πνευματικών αξιών,
5. να συντάσσουν περιλήψεις,
6. να συνδέουν την προσφερόμενη θεωρία με προσωπικά βιώματα,
7. τέλος, να δημιουργούν σε κάθε μάθημα ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους και τα ατομικά του μαθησιακά χαρακτηριστικά (Learning style) και φυσικά να καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους.

Μετά τη σύνταξη ενός ΦΥΠΡΕ ως αυτοαξιολογικό μέσο χρησιμοποιείται η Ρούμπρικα Αξιολόγησης. Οι «Ρουμπρίκες Αξιολόγησης» θεωρούνται καινοτόμα τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευομένων που χρησιμοποιούνται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική.

Η ρουμπρίκα έχει τη μορφή πίνακα στον οποίο αποτυπώνονται τα μαθησιακά κριτήρια ενός συγκεκριμένου μαθήματος, μιας ανατεθείσας εργασίας ή μιας μαθησιακής διαδικασίας (Κασιμάτη Κ, 2015). Στον κάθετο άξονα απεικονίζονται *τα κριτήρια επίδοσης* και στον οριζόντιο *η ποιοτική διαβάθμιση των επιπέδων επίδοσης και η αντίστοιχη κλίμακα βαθμολογίας που χρησιμοποιείται.*

Γενικότερα θα μπορούσαμε να πούμε πως ο εκπαιδευτικός ή ο εκπαιδευόμενος μπορεί, αφού έχει αναπτύξει πλήρως μια ρουμπρίκα αξιολόγησης, να προβεί στη διαμορφωτική της αξιολόγηση (τροποποίηση, βελτίωση) μέσω μιας μετα-ρουμπρίκας (meta-rubric). Η μετα- ρουμπρίκα εμπεριέχει τα κριτήρια που θα πρέπει να πληροί η ρουμπρίκα που έχουμε σχεδιάσει.

Στη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική, η μετα-ρουμπρίκα χρησιμοποιείται ως εργαλείο ελέγχου της πληρότητας, σαφήνειας και πρακτικότητας των ρουμπρικών που αναπτύσσονται και αποσκοπεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό εκπαιδευόμενο να ανιχνεύσει-εντοπίσει αδύνατα

σημεία και να προβεί σε διορθωτικές παρεμβάσεις, όπου απαιτείται. Μετά την ολοκλήρωση και αυτού του βήματος, η ρουμπρίκα έχει πάρει την τελική της μορφή και είναι έτοιμη να εφαρμοστεί στην πράξη. (Κασιμάτη Κ, 2015). Στη συνέχεια παραθέτουμε ένα παράδειγμα αξιολόγησης με Ρούμπρικα ενός ΦΥ.ΠΡ.Ε.

Στον οριζόντιο άξονα υπάρχουν τα επίπεδα Διαβαθμισμένης Αξιολόγησης και ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει ποιοτικά - με τη βοήθεια χαρακτηρισμού - τα επίπεδα επίδοσης, καθώς και την κλίμακα βαθμολογίας που θα αντιστοιχεί στα προσδιοριζόμενα επίπεδα (Εξαιρετική Επίδοση- Πολύ καλή Επίδοση - Μέτρια Επίδοση - Χαμηλή Επίδοση)

Στον κατακόρυφο άξονα αναγράφονται τα Κριτήρια Αξιολόγησης όπου στην προκειμένη που η χρήση της αφορά το ΦΥΠΡΕ κατατάσσουμε (Λέξεις- Έννοιες κλειδιά, Διδακτικοί Στόχοι, Νοητικός χάρτης, Λέξεις έννοιες για το θησαυροφυλάκιο πνευματικών αξιών, Περίληψη Συμπεράσματα, Σύνδεση με ένα πραγματικό γεγονός, Ερωτήσεις Αυτοαξιολόγησης, Τελικό Συμπέρασμα).

3.5_Ρούμπρικα Αξιολόγησης ΦΥ.ΠΡ.Ε.

Επώνυμο Αξιολογούμενου: Όνομα: Τμήμα: Μάθημα:
Ενότητα:Ημερομηνία:_____/_____/201
Αξιολογητή

Κριτήρια / Επίπεδα Επίδοσης	**Εξαιρετική επίδοση 4**	**Πολύ καλή επίδοση 3**	**Μέτρια επίδοση 2**	**Χαμηλή επίδοση 1**
Κριτήριο Α: Λέξεις, έννοιες -κλειδιά.				
Επιδιωκόμενος Μαθησιακός Στόχος:	*Καλλιέργεια της Κριτικής, Αναλυτικής δεξιότητας. Διαχωρισμός του σημαντικού εννοιολογικού περιεχομένου από το πληροφοριακό.*			
Αξιολόγηση:	Έχει καταγράψει **όλες** τις διαφαινόμενες λέξεις, έννοιες-κλειδιά.	Στην απάντησή του εντοπίσαμε να απουσιάζει **μία** λέξη-κλειδί.	Στην απάντησή του εντοπίσαμε να απουσιάζουν **δύο-τρεις** λέξεις-κλειδί.	Στην απάντησή του εντοπίσαμε να απουσιάζουν περισσότερες από **τρεις** λέξεις-κλειδί.

Κριτήριο Β: Διδακτικοί – Μαθησιακοί Στόχοι.				
Επιδιωκόμενος Μαθησιακός Στόχος:	*Β1. Να επιλεγούν και περιγραφούν με **αισθητηριοβασισμένο** τρόπο οι επιδιωκόμενοι μαθησιακοί στόχοι σε επίπεδο Γνώσεων και Δεξιοτήτων, αναφέροντας το **Τι** (δραστηριότητα), το **Πώς** (συνθήκες) και το **Πόσο καλά** (κριτήρια). (Βλέπετε Πίνακα 1, 2* *Β2. Να περιγραφεί ένας τουλάχιστον στόχος σε επίπεδο στάσεων, που θα αξιολογηθεί με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. (Βλέπετε πίνακες 1, 2)*			
Αξιολόγηση:	Έχει καταγραφεί **ένας τουλάχιστον στόχος σε** επίπεδο **γνώσεων** και ένας σε **δεξιοτήτων** με αισθητηριοβασισμένο τρόπο. Και έχει περιγραφεί ένας τουλάχιστον στόχος σε επίπεδο στάσεων.	Έχει καταγραφεί **ένας τουλάχιστον** στόχος σε επίπεδο γνώσεων και ένας σε δεξιοτήτων όμως, **όχι** αισθητηριοβασισμένα.	Έχει καταγραφεί **ένας μόνο** στόχος σε επίπεδο γνώσεων όμως, **όχι** αισθητηριοβασισμένα.	Δεν έχει καταγραφεί ούτε ένας στόχος.
Επίπεδα Επίδοσης:	**Εξαιρετικ ή επίδοση 4**	**Πολύ καλή επίδοση 3**	**Μέτρια επίδοση 2**	**Χαμηλή επίδοση 1**

Κριτήριο Γ: Νοητικός Χάρτης.				
Επιδιωκόμενος Μαθησιακός Στόχος:	Η δημιουργία εποπτείας, κυρίως για τους Οπτικούς Αισθητηριακούς Τύπους, με τη σχεδίαση ενός σχεδιαγράμματος ή ζωγραφιάς το ΤΙ (λέξεις-κλειδί), με το Γιατί (μαθησιακοί στόχοι) και Πως (ανάλογα ρήματα).			
Αξιολόγηση:	Έχουν καταγραφεί **όλες** οι λέξεις-κλειδιά και έχουν συνδεθεί με το νοηματικό περιεχόμενό τους.	Απουσιάζει από το νοητικό χάρτη **μία** λέξη-κλειδί, αλλά οι υπόλοιπες έχουν συνδεθεί με το περιεχόμενό τους.	Απουσιάζου ν από το νοητικό χάρτη **δύο ή περισσότερες** λέξεις-κλειδί.	Δεν υπάρχει νοητικός χάρτης ή αυτός που υπάρχει δεν περιέχει λέξεις-κλειδί.

Κριτήριο Δ: Λέξεις-έννοιες για το «Θησαυροφυλάκιο πνευματικών αξιών».				
Επιδιωκόμενος Μαθησιακός Στόχος:	Να καταγραφούν λέξεις και έννοιες διαχρονικού πνευματικού, επιστημονικού, ηθικού, αισθητικού ή άλλου αξιακού περιεχομένου σε ένα αλφαβητάριο για μελλοντική αναφορά και αναστοχασμό.			
Αξιολόγηση:	Έχουν καταγραφεί **τρεις τουλάχιστον** λέξεις.	Έχουν καταγραφεί **δύο** λέξεις.	Έχει καταγραφεί **μία** λέξη.	Δεν υπάρχει καταγραφή.

Κριτήριο Ε: Περίληψη-Συμπέρασμα.				
Επιδιωκόμενος Μαθησιακός Στόχος:	Να αποκτηθεί η δεξιότητα της σύνθεσης, με τη χρήση ρημάτων, των λέξεων –κλειδί σε μία εννοιολογικά πλήρη παράγραφο του περιεχομένου της μελετώμενη ενότητας, η οποία να αποτελεί την περίληψη της και να περιέχει το κύριο συμπέρασμα.			
Αξιολόγηση	Περιέχονται **όλες** οι λέξεις-κλειδί.	Απουσιάζει **μία** λέξη κλειδί.	Απουσιάζουν **δύο** λέξεις- κλειδί.	Δεν υπάρχει περίληψη.

Κριτήριο ΣΤ: Σύνδεση με ένα πραγματικό ή υποθετικό γεγονός της ζωής μου.				
Επιδιωκόμενος Μαθησιακός Στόχος:	Να ασκηθεί ο διδασκόμενος όχι μόνο στην ανάκληση της γνώσης που αποκτήθηκε αλλά και στην Κατανόηση, Αφομοίωση και Διατήρηση στη μνήμη του περιεχομένου της ενότητας με το να συνδεθεί το περιεχόμενο της ενότητας είτε α) με ανάκληση ενός πραγματικού γεγονότος όπου η αξιοποίηση των γνώσεων που αποκτήθηκαν εδώ να βελτίωνε την τότε κατάσταση είτε β) με ένα μελλοντικό υποθετικό γεγονός που θα συνέβαινε παρόμοιο βελτιωτικό αποτέλεσμα.			
Αξιολόγηση:	Αναφέρεται ένα γεγονός και συνδέεται με το περιεχόμενο της ενότητας, απολύτως στο 100%.	Αναφέρεται ένα γεγονός και συνδέεται με το περιεχόμενο της ενότητας, στο 80%.	Αναφέρεται ένα γεγονός αλλά δεν φαίνεται η σύνδεσή του με το περιεχόμενο της ενότητας.	Δεν αναφέρεται γεγονός.
Επίπεδα Επίδοσης	**Εξαιρετική επίδοση 4**	**Πολύ καλή επίδοση 3**	**Μέτρια επίδοση 2**	**Χαμηλή επίδοση 1**

Κριτήριο Ζ: Παρατηρήσεις- Ερωτήσεις Αυτοαξιολόγησης.				
Επιδιωκόμενος Μαθησιακός Στόχος:	Να καταγραφούν από τον μανθάνοντας τρεις τουλάχιστον ερωτήσεις «αντικειμενικού» (κλειστού) τύπου με τις απαντήσεις των οποίων ο ίδιος θεωρεί ότι θα άξιζε τη μέγιστη βαθμολογία.			
Αξιολόγηση:	Καταγράφη καν **τρεις τουλάχιστον** ερωτήσεις και ανήκουν **όλες** στην κατηγορία των «αντικειμενικών» (κλειστών).	**Καταγράφηκαν τρεις τουλάχιστον** ερωτήσεις και ανήκουν **δύο ή λιγότερες** στην κατηγορία των «αντικειμενικών» (κλειστών).	Καταγράφη καν **δύο ή λιγότερες** ερωτήσεις και μόνο **μία** ανήκει στην κατηγορία των «αντικειμενικών».	**Ουδεμία** ερώτηση αντικειμενικού τύπου.
Η. Τελικό συμπέρασμα. *(Προκύπτει από την άθροιση των ανωτέρω.)*				
Γενικός Σκοπός του ΦΥ.ΠΡ.Ε:		Ο συγγραφέας να είναι, με απόλυτη βεβαιότητα (100%), σε θέση (100%) να σχεδιάσει με επιστημονικώς παιδαγωγικό τρόπο ένα Σενάριο Διδασκαλίας και να πραγματοποιήσει με επιτυχία μία Μικροδιδασκαλία (Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας ΠΑΔ).		
Αξιολόγηση:	Θεμελιώνετα ι (100%) ότι ο συγγραφέας είναι σε θέση (100%) να σχεδιάσει με επιστημονικώς παιδαγωγικό τρόπο ένα Σενάριο Διδασκαλίας και να πραγματοποιήσει με επιτυχία μία Μικροδιδασκαλία (Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας ΠΑΔ).	Προκύπτει ότι κατά πάσα πιθανότητα (80%) ο συγγραφέας είναι σε θέση (100%) να σχεδιάσει με επιστημονικώς παιδαγωγικό τρόπο ένα Σενάριο Διδασκαλίας και να πραγματοποιήσει με επιτυχία μία Μικροδιδασκαλία (Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας ΠΑΔ).	Προκύπτει ότι ενδεχομένως (60%) ο συγγραφέας θα είναι σε θέση (80%), μετά από συνεχιζόμενη μελέτη, να σχεδιάσει με επιστημονικώς παιδαγωγικό τρόπο ένα Σενάριο Διδασκαλίας και να πραγματοποιήσει με επιτυχία μία Μικροδιδασκαλία (Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας ΠΑΔ).	Δεν προκύπτει ότι ο συγγραφέας είναι σε θέση να σχεδιάσει με επιστημονικώς παιδαγωγικό τρόπο ένα Σενάριο Διδασκαλίας και να πραγματοποιήσει με επιτυχία μία Μικροδιδασκαλία (Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας ΠΑΔ).
Αθροιστική Βαθμολογία:				
Συνολική βαθμολογία:				Χ100/28 =

Βήμα 5ο: Τελική αξιολόγηση

Στο βήμα αυτό περιλαμβάνεται η πρόταση υπολογισμού του τελικού βαθμού της μαθησιακής επίδοσης των φοιτητών λαμβάνοντας υπόψη και τους παιδαγωγικούς παράγοντες που είναι διδάσκων, διδασκόμενοι, μαθησιακό περιβάλλον κοινωνικούς εταίρους, πανεπιστημιακή κοινότητα. Η έκδοση αυτού του αριθμητικού αποτελέσματος εκφράζει την πορεία κάθε φοιτητή στη διάρκεια του εξαμήνου.

Στο Εκπαιδευτικό Σχέδιο του μαθήματος περιλαμβάνεται η διαδικασία αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας και περιέχεται ως κεφάλαιο στο σύγγραμμα που παρέχεται στους σπουδαστές. Έχει αναρτηθεί, μετά από συζήτηση και ομόφωνη συμφωνία με τους φοιτητές, στην ηλεκτρονική πλατφόρμα της Σχολής και αποτελεί πλέον τεκμήριο της γενόμενης εκπαιδευτικής συμφωνίας και θεμελιώδη προϋπόθεση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ακλουθεί σύντομη περιγραφή.

α) σε επίπεδο Γνώσεων (συμμετέχουσα κατά 50% στην τελική βαθμολογία) από τη βαθμολογία που επιτυγχάνουν (με τη διαδικασία της έτερο και αυτοαξιολόγησης και, τελικά, αντικειμενικής αξιολόγησης) στις τελικές γραπτές εξετάσεις, και η οποία πραγματοποιείται με ερωτήσεις προερχόμενες από αρχείο γραπτών ερωτημάτων κλειστού τύπου (τα οποία δημιουργούν οι ίδιοι οι φοιτητές, μετά από κατάλληλη άσκηση και με την επίβλεψη του διδάσκοντος), σύμφωνα με την μεθοδολογία συμπλήρωσης συγκεκριμένου διδακτικού και αυτό- αξιολογικού εργαλείου, ΦΥ.ΠΡ.Ε.

β) σε επίπεδο Στάσεων (συμμετέχουσα κατά 30% στην τελική βαθμολογία) από τη βαθμολογία που λαμβάνουν αξιολογούμενοι στη βάση δημιουργίας Ατομικού Φακέλου Αξιολόγησης (Portfolio) αλλά και της ενεργητικής συμμετοχής τους στην αίθουσα, (που συνήθως μετράται αντικειμενικά με το πλήθος των μαθημάτων που παρακολούθησαν).

Ο διδάσκοντας αξιολογεί την καταβαλλόμενη προσπάθεια και τη δημιουργία θετικών στάσεων του φοιτητή απέναντι στο αντικείμενο, τα αποτελέσματα της προσπάθειας του αλλά και στην πορεία της φοίτησης. Συγκεκριμένα λαμβάνονται υπ όψιν τα εξής:

• Πληρότητα ατομικού φακέλου (Portfolio) (συμμετέχουσα κατά 15% στην τελική βαθμολογία)

Ο Ατομικός φάκελος περιλαμβάνει τα συμπληρωμένα από το φοιτητή ΦΥΠΡΕ για όσες διδακτικές ενότητες είχαν ζητηθεί και κάθε άλλη προσωπική προαιρετική ή υποχρεωτική εργασία όπως είχε συμφωνηθεί με το Μαθησιακό Συμβόλαιο.

• Παρακολούθηση των μαθημάτων, ηλεκτρονική παρουσία - αριθμός επισκέψεων στην ηλεκτρονική πλατφόρμα (συμμετέχουσα κατά 15% στην τελική βαθμολογία)

Εδώ εκτιμάται το ενδιαφέρον του φοιτητή και η ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης. Ο τρόπος που προσμετρείται είναι με τον αριθμό των παρουσιών. Παράλληλα προσμετρείται θετικά και ο χρόνος που αφιερώνει ο διδασκόμενος για την ενημέρωση του από την ηλεκτρονική πλατφόρμα που ενημερώνεται με περίσσεια ζήλου και υπευθυνότητας από τον διδάσκοντα.

Είναι σημαντικό να δίδεται το απαραίτητο ενδιαφέρον για την τήρηση του χρονοδιαγράμματος σύμφωνα με το Εκπαιδευτικό Σχέδιο των μαθημάτων, όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τους εκπαιδευόμενους

γ) σε επίπεδο Δεξιοτήτων (συμμετέχουσα κατά 20% στην τελική βαθμολογία) από τη βαθμολογία που θα πάρουν αξιολογούμενοι από την συμμετοχή τους σε ομαδική εργασία (project) και τη συμπλήρωση σχετικού Φύλλου Ποιότητας για κάποιο γνωστικό αντικείμενο.

δ) Η τελική γραπτή αξιολόγηση προέρχεται από την επεξεργασία των ανωτέρω αυτό- αξιολογικών ερωτήσεων από τις οποίες κάποιες ομάδες φοιτητών ανέλαβαν στο πλαίσιο της προαναφερόμενης και αξιολογούμενης ομαδικής εργασίας να συντάξουν το τελικό αρχείο αξιολογικών ερωτήσεων από τις οποίες και θα προέλθουν τα θέματα των τελικών εξετάσεων.

Σύσταση επιτροπής για την τελική γραπτή αξιολόγηση

Κατόπιν γραπτής και προφορικής, στη διάρκεια μαθήματος, πρόσκλησης και κατά τη διάρκεια του εξαμήνου με γραπτή και προφορική δήλωση οικειοθελούς συμμετοχής συστήνεται η σχετική επιτροπή, η οποία εργάζεται με στενή επίβλεψη και βοήθεια, όπου χρειάζεται, από το διδάσκοντα. Τα έργο της συνίσταται:

Α) στην σύνθεση του τελικού αρχείου των αξιολογικών ερωτήσεων που έχουν ετοιμάσει οι συμφοιτητές στο πλαίσιο της αξιολόγησης της προόδου. Οι ερωτήσεις παραδίνονται στο διδάσκοντα για τελικό έλεγχο και εν συνεχεία αναρτώνται στην ηλεκτρονική πλατφόρμα με το δικαίωμα ενδεχόμενης υποβολής ερωτήσεων από τους σπουδαστές εντός 3 ημερών, οπότε και οριστικοποιούνται.

Β) η απάντηση σε πιθανές ενστάσεις, σε συνεργασία με τον διδάσκοντα. Σε περίπτωση ύπαρξης ένστασης η επιτροπή συνεδριάζει και τεκμηριωμένα αποφασίζει περί του πρακτέου, μετά από σύμφωνη γνώμη του διδάσκοντα

Τα οφέλη που θα προκύψουν για τους εθελοντές συμμετέχοντες είναι α) εκτός από την προφανή εμπειρία που θα αποκομίσουν, β) η χορήγηση σχετικής συστατικής επιστολής από τον διδάσκοντα και γ) η απονομή των τεσσαράκοντα βαθμολογικών μονάδων της Προόδου

Μορφές ερωτήσεων: Κλειστές ερωτήσεις (Πολλαπλή επιλογή Π.Ε., Σωστό ή Λάθος Σ-Λ, Αντιστοίχιση ΑΝ, Τακτοποίηση ή εύρεση σειράς ΤΑΚ, Συμπλήρωση μέσω επιλογής ΣΥΜ, Σύντομη απάντηση ΣΥΝ. ΑΠΑ., Εκτενής/ ελεύθερη/ανοικτή απάντηση ΑΝΟΙ.

Εικόνα 5: Θετική αξιολόγηση
Πηγή: Τσίρος Χ., Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, 2014

2. Η έρευνα[4]

2.1. Σκοπός

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζεται η μελέτη της ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των Ατομικών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών του διδάσκοντος, με τα Μαθησιακά αποτελέσματα των φοιτητών ως μία μελέτη περίπτωσης διδασκαλία μαθημάτων στο ΕΠΠΑΙΚ Άργους κατά το ακ. έτος 2015-6 (*Οικονόμου-Πιπέρου, 2016*). Τα διερευνητικά ερωτήματα που μελετήθηκαν είναι τα ακόλουθα:

«Υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών: «Ατομικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του διδάσκοντος» και «Μαθησιακά αποτελέσματα διδασκομένων»[5].

Το ερώτημα αναλύεται στα ακόλουθα υποερωτήματα:

1. Σχέση της Επιστημονικής επάρκειας του διδάσκοντος ή και της Απόκτησης νέων γνώσεων.
2. Σχέση της Μεταδοτικότητας του διδάσκοντος και της Σαφήνειας των μαθησιακών στόχων.
3. Σχέση της Ενσυναίσθησης του διδάσκοντος (Rogers) και της Δημιουργίας θετικής σχέσης με εκπαιδευόμενους.
4. Σχέση Αυθεντικότητας του διδάσκοντος και Προσδοκίας των μανθανόντων για νέα συνάντηση.

---

4. Υποβλήθηκε αρμοδίως με το υπ. αριθμ. Πρωτ. 244/13-3-16 έγγραφο.

5. Διδάσκων-Διδασκόμενος, επιλέγουμε αυτό το δίπολο εννοιολογικών προσδιορισμών αντί των παρεμφερών, καθηγητής-μαθητής, φοιτητής, σπουδαστής, διότι ως επιθετικός προσδιορισμός αντί του ουσιαστικού δημιουργεί μία αντίληψη αυθεντικότητας και όχι αυθεντίας (κατά τον Rogers).

5. Σχέση μεταξύ της Αναγνώρισης που έδειξε ο διδάσκων για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και της Γενικής εντύπωσης που δημιουργήθηκε στους μανθάνοντες στη διάρκεια των μαθημάτων

6.Σχέση μεταξύ της Μεθόδου ανατροφοδότησης προς τους μανθάνοντες (δηλ. των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης), και Μαθησιακών στόχων σε επίπεδο σκέψης, στάσεων και δεξιοτήτων, δηλ. αν άλλαξαν προς το καλύτερο οι εκπαιδευόμενοι κάποιο τρόπο σκέψης ή συναισθηματικής στάσης

7. Σχέση μεταξύ της Σαφήνειας των μαθησιακών στόχων (όπως δηλώνονται στο εκπαιδευτικό σχέδιο) και της Οριοθέτησης των σταδίων επίτευξης των στόχων αυτών

8.Σχέση μεταξύ της Πληρότητας των στόχων και της κατάλληλης Χρήσης της «γλώσσας του σώματος»

9. Σχέση μεταξύ της Αυθεντικότητας που επέδειξε ο διδάσκων και το αν απέκτησαν κάποια νέα ή βελτίωσαν μια ήδη υπάρχουσα δεξιότητά τους οι διδασκόμενοι.

2.2. Ερευνητική μεθοδολογία

Εισαγωγικά

Για να μελετήσουμε την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα σε δυο ποιοτικές μεταβλητές χρησιμοποιούμε το x2 – test ή αλλιώς Ανάλυση Διασταυρωμένης Πινακοποίησης.

Μηδενική υπόθεση: «οι παρατηρηθείσες συχνότητες είναι ίσες με τις αναμενόμενες συχνότητες (δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές)»,έναντι της

Εναλλακτικής υπόθεσης: «οι παρατηρηθείσες συχνότητες και οι αναμενόμενες συχνότητες διαφέρουν (άρα, υπάρχει σχέση)». σύνολο/ γενικό σύνολο

Προϋποθέσεις εφαρμογής του Χ2 test.

1. Όλες οι αναμενόμενες συχνότητες πρέπει να είναι > 1

2. Οι περισσότερες (80%) να είναι > 5

2.3. Ερευνητικά αποτελέσματα

2.3.1. Σχέση μεταξύ της επιστημονικής επάρκειας του εισηγητή και της απόκτησης νέων γνώσεων.

Στον παραπάνω Πίνακα παρατηρούμε ότι p=0,000 δηλαδή p< 0,05 επομένως θεωρούμε ότι

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	11,272[a]	4	,000
Likelihood Ratio	10,768	4	,029
Linear-by-Linear Association	7,280	1	,007
N of Valid Cases	38		

a. 7 cells (77,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,13. η σχέση μεταξύ των 2 μεταβλητών είναι εξαρτημένη.

Συνεπώς σε ποσοστό 94,9% των ερωτηθέντων συμφωνεί πως μέσα από την επιστημονική επάρκεια του διδάσκοντος απέκτησαν νέες γνώσεις και άρα η σχέση είναι απόλυτη και ισχυρή.

2.3.2. Μεταδοτικότητα διδάσκοντος και σαφήνεια μαθησιακών στόχων

Από τον παραπάνω Πίνακα φαίνεται πως η σχέση μεταξύ της μεταδοτικότητας που

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	11,272[a]	4	,024
Likelihood Ratio	10,768	4	,029
Linear-by-Linear Association	7,280	1	,007
N of Valid Cases	38		

a. 7 cells (77,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,13. επέδειξε ο διδάσκων και της σαφήνειας των μαθησιακών στόχων η οποία είναι σε ποσοστό σημαντική συνάφεια.

2.3.3. Ενσυναίσθηση διδάσκοντος και σύνδεση με δημιουργία θετικής σχέσης με διδασκόμενους

Chi-Square Tests

	Value	f	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,44	9[a]	,002
Likelihood Ratio	15,48	1	,004
Linear-by-Linear Association	14,63	7	
N of Valid Cases	36		,000

a. 6 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,17.

Από τον παραπάνω Πίνακα φαίνεται ότι με τιμή p=0,002<0,05 η σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης που επέδειξε ο διδάσκων και η δημιουργία θετικής σχέσης με τους διδασκόμενους είναι εξαρτημένη και άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια. Το 92,3% των ερωτώμενων θεωρεί πως ο διδάσκοντος δημιούργησε θετική σχέση μαζί τους λόγω της ενσυναίσθησης που επέδειξε.

2.3.4. Σχέση αυθεντικότητας διδάσκοντος και προσδοκίας για νέα συνάντηση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	48,085[a]	9	,000
Likelihood Ratio	23,823	9	,005
Linear-by-Linear Association	12,177	1	,000
N of Valid Cases	37		

a. 14 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,03.

Από τον παραπάνω Πίνακα φαίνεται πως η σχέση μεταξύ της αυθεντικότητας που επέδειξε ο διδάσκων και της προσδοκίας που δημιουργήθηκε από τους εκπαιδευόμενους για νέα συνάντηση παρουσιάζει τιμή p=0,000<0,05 οπότε η σχέση θεωρείται εξαρτημένη με σημαντική στατιστική

συνάφεια. Το 94,9% υποστήριξε ότι λόγω της αυθεντικότητας του διδάσκοντος δημιουργήθηκαν προσδοκίες για νέα συνάντηση σε ποσοστό 89,5% ανάγκες των εκπαιδευόμενων και της γενικής εντύπωσης που δημιουργήθηκε μετά την συνάντηση

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	30,252[a]	4	,000
Likelihood Ratio	22,429	4	,000
Linear-by-Linear Association	5,202	1	,023
N of Valid Cases	37		

a. 7 cells (77,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,54.

Από τον παραπάνω Πίνακα φαίνεται ότι μεταξύ των 2 μεταβλητών η τιμή p=0,000<0,05 άρα υπάρχει εξάρτηση με σημαντική στατιστική συνάφεια. Το 94,9% των ερωτώμενων απάντησε πως ο διδάσκων έδειξε να αναγνωρίζει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες γι' αυτό και η γενική εντύπωση ήταν σύμφωνη ή καλύτερη από τις προσδοκίες τους σε ποσοστό 71%.

2.3.6. Σχέση μεταξύ της μεθόδου ανατροφοδότησης η οποία συνδέθηκε με τους στόχους και στο αν άλλαξαν προς το καλύτερο οι διδασκόμενοι κάποιο τρόπο σκέψης ή συναισθηματικής στάσης

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	8,611[a]	2	,013
Likelihood Ratio	10,503	2	,005
Linear-by-Linear Association	8,316	1	,004
N of Valid Cases	37		

a. 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected
b. count is,65.

Από τον παραπάνω Πίνακα φαίνεται ότι μεταξύ των 2 μεταβλητών η τιμή p=0,013<0,05 άρα υπάρχει μεταξύ τους εξάρτηση με σημαντική στατιστική συνάφεια. Η μέθοδος ανατροφοδότησης η οποία συνδέθηκε με τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας οδήγησε το 94,9% των εκπαιδευόμενων στο να αλλάξουν προς το καλύτερο κάποιο τρόπο σκέψης ή συναισθηματικής στάσης.

2.3.7. Σχέση μεταξύ της σαφήνειας των μαθησιακών στόχων και της οριοθέτησης των σταδίων των στόχων αυτών

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	17,435[a]	4	,002
Likelihood Ratio	15,119	4	,004
Linear-by-Linear Association	7,965	1	,005
N of Valid Cases	36		

a. 5 cells (55,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,56.

Από τον παραπάνω Πίνακα φαίνεται ότι με τιμή p=0,002<0,05 η σχέση μεταξύ των 2 μεταβλητών είναι εξαρτημένη με σημαντική στατιστική συνάφεια. Το 92,3% θεωρεί πως έγινε οριοθέτηση των διαφόρων σταδίων και για το λόγο αυτό οι μαθησιακοί στόχοι χαρακτηρίστηκαν ως σαφείς.

2.3.8. Σχέση μεταξύ της πληρότητας των στόχων και της κατάλληλης χρήσης της «γλώσσας του σώματος»

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	15,999[a]	4	,003
Likelihood Ratio	13,826	4	,008
Linear-by-Linear Association	10,431	1	,001
N of Valid Cases	38		

a. 6 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,32.

Από τον παραπάνω Πίνακα φαίνεται ότι η τιμή p=0,003<0,05 άρα μεταξύ των 2 μεταβλητών υπάρχει εξάρτηση και σημαντική στατιστική συνάφεια. Το 97,4% υποστήριξε πως έγινε κατάλληλη χρήση της «γλώσσας του σώματος» από τον διδάσκοντα και έτσι οι στόχοι χαρακτηρίστηκαν ως πλήρεις.

2.3.9. Σχέση μεταξύ της αυθεντικότητας που επέδειξε ο διδάσκων και το αν απέκτησαν κάποια νέα ή βελτίωσαν μια ήδη υπάρχουσα δεξιότητά τους οι εκπαιδευόμενοι

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	14,679[a]	3	,002
Likelihood Ratio	13,469	3	,004
Linear-by-Linear Association	11,476	1	,001
N of Valid Cases	36		

a. 6 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is,22.

Από τον παραπάνω Πίνακα φαίνεται ότι λόγω της αυθεντικότητας που επέδειξε ο διδάσκων το 92,3% των εκπαιδευόμενων απέκτησαν μια νέα ή βελτίωσαν μιας ήδη υπάρχουσα δεξιότητα δημιουργώντας ταυτόχρονα σημαντική στατιστική συνάφεια επειδή για τιμή p=0,002<0,05 οι 2 μεταβλητές είναι μεταξύ τους εξαρτημένες.

2.4. Συνολικά αποτελέσματα της αξιολόγησης του διδάσκοντος από τους φοιτητές

Για λόγους κατανόησης της υφιστάμενης σχέσης, παραθέτουμε από την σχετική έρευνα (*Οικονόμου-Πιπέρου, 2016*) τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του διδαχθέντος μαθήματος με βάση το επιστημονικά έγκυρο και σταθμισμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ερευνητικό εργαλείο (Τσίρος Χ., 2009). Από τη μελέτη αυτή είμαστε σε θέση να εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα:

Α. Σε επίπεδο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού του επιμορφωτικού προγράμματος

Υπήρξε απόλυτα επιτυχές ως προς το γνωστικό αποτέλεσμα που επήλθε στους διδασκόμενους.

Το 100% των ερωτώμενων απάντησε με λέξεις κλειδιά για να δηλώσει την προσφορά σε νέες γνώσεις από τον διδάσκοντα.

Σε συναισθηματικό και πραξιακό επίπεδο η πλειοψηφία, δηλαδή το 81,6% δήλωσε πως άλλαξε προς το καλύτερο κάποιο τρόπο σκέψης ή συναισθηματικής στάσης.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων το 73,7% απάντησε πως απέκτησε μια νέα ή βελτίωσε μια ήδη υπάρχουσα δεξιότητα.

Αναφορικά με τον τρόπο που έγινε η εισαγωγική συνάντηση η πλειοψηφία το 73,7% απάντησε πως έγινε αλληλογνωριμία και το 55,3% πως έγινε με εξαιρετική επίδοση η διερεύνηση των μαθησιακών τους αναγκών και προσδοκιών.

Αναφορικά με τους στόχους της εκπαιδευτικής συνάντησης το 57,9% ανέφερε πως ήταν πλήρεις και το 55,3% πως η παρεχόμενη γνώση συνδέθηκε με την καθημερινή πράξη.

Αναφορικά με τη μέθοδο υλοποίησης των στόχων το 50% συμφωνεί πως ήταν κατάλληλη και τους βοήθησε να έχουν ενεργό συμμετοχή.

Αναφορικά με τη διαδικασία υλοποίησης των στόχων το 50% συμφωνεί πως έγινε οριοθέτηση των διαφόρων σταδίων.

Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά μέσα το 65.8% συμφωνεί απόλυτα πως έγινε κατάλληλη χρήση της γλώσσας του σώματος, του τόνου της φωνής και των λέξεων, ενώ το 52,6% συμφωνεί απόλυτα πως συνδέθηκαν τα εκπαιδευτικά μέσα με τους μαθησιακούς στόχους.

Αναφορικά με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας το 65,8% συμφωνεί απόλυτα πως δημιουργήθηκαν προσδοκίες για επόμενη συνάντηση.

Αναφορικά με την μέθοδο ανατροφοδότησης το 50% συμφωνεί πως συνδέθηκε με τους στόχους, ενώ το 47,4% συμφωνεί πως είχε εγκυρότητα, αξιοπιστία και ήταν αποδεκτή από εκείνους.

Αναφορικά με τον διδάσκοντα το 94,8% θεωρεί πως διαφάνηκε η επιστημονική του επάρκεια σε βαθμό πολύ καλή έως εξαιρετική επίδοση. Το 94,8% επίσης θεωρεί πως δημιούργησε θετική σχέση με εκείνους σε βαθμό πολύ καλή έως εξαιρετική επίδοση και το 89,5% πως δημιούργησε κλίμα εμπιστοσύνης σε πολύ καλή έως εξαιρετική επίδοση.

Το 84,2% απάντησε πως έδειξε να αναγνωρίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους σε βαθμό πολύ καλή έως εξαιρετική επίδοση, το 97,4% αναγνώρισε την μεταδοτικότητά του σε πολύ καλή έως εξαιρετική επίδοση το 92,1% πως έδειξε αυθεντικότητα και όχι αυθεντία σε βαθμό πολύ καλή έως εξαιρετική επίδοση. Το 81,6% απάντησε πως διαφάνηκε η άνευ όρων αποδοχή του άλλου σε βαθμό πολύ καλή έως εξαιρετική επίδοση και επίσης το 81,6% πως έδειξε ενσυναίσθηση σε βαθμό πολύ καλή έως εξαιρετική επίδοση.

Αναφορικά με την γενική εντύπωση που άφησε η εκπαιδευτική διαδικασία το 71%

απάντησε πως ήταν σύμφωνη ή καλύτερη από τις προσδοκίες του.

Αναφορικά με προτάσεις για το μέλλον που έγιναν προς τον διδάσκοντα το 63,2% των ερωτηθέντων απάντησε πως δεν το ενδιαφέρει να προτείνει ζητήματα τα οποία δεν αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι πιστεύουν ότι ο διδάσκων ήταν σε θέση να καλύψει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες σε γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες. Αντίθετα το 36,8% δηλώνει ότι το ενδιαφέρει να αναφερθεί επιπλέον ο εισηγητής και σε άλλα θέματα.

2.5. Συμπεράσματα

Από όσα παρουσιάστηκαν ανωτέρω εξάγεται το συμπέρασμα ότι: σε όλα τα ανωτέρω διερευνητικά ερωτήματα προέκυψε απόλυτα ισχυρή και θετική συνάφεια σε επίπεδο σημαντικότητας 95% (**$p<0,05$**.) Με άλλα λόγια, δεδομένης της εννοιολογικά και χρονολογικά σταθερότητας των ατομικών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών του διδάσκοντος έναντι των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας η σχέση συνάφειας μετατρέπεται στην ισχυρότερη σχέση αιτιότητας και συνεπώς τα πρώτα είναι η γενεσιουργός αιτία των δεύτερων.

Τα συμπεράσματα αυτά μας δίνουν την κινητοποίηση για μία παιδαγωγική αξιοποίηση των σχετικών συμπερασμάτων στο πλαίσιο κατάρτισης των εκπαιδευτικών μας σε προγράμματα επι-

μόρφωσης, όπως π.χ. της ΑΠΑΙΤΕ/ΕΠΠΑΙΚ, με την καλλιέργεια του προκύπτοντος «προφίλ» του αποτελεσματικού δασκάλου αφού όπως προέκυψε η εκπαίδευση του διδάσκοντος σύμφωνα με το ανωτέρω εκπαιδευτικό «προφίλ» έχει ως αποτέλεσμα υψηλά, σταθερά μαθησιακά αποτελέσματα.

3. Περιορισμοί της έρευνας-προτάσεις

Από την μορφή της παρουσιαζόμενης έρευνας ως μελέτη περίπτωσης προκύπτουν περιορισμοί αναφορικά με την δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων της. Θεωρούμε, όμως, ότι μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω εφαρμογή και αξιολόγηση του «παραδείγματος» διδασκαλίας και αξιολόγησης που παρουσιάσαμε.

Βιβλιογραφία

Οικονόμου – Πιπέρου (2016). *Αξιολόγηση της διδασκαλίας του μαθήματος «Αναπτυξιακή Ψυχολογία» με την Κλίμακα Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Παρέμβασης Ενηλίκων (Κ.Α.Ε.Π.Ε.),* ενότητα 3.7. Στο: Τσίρος, Χ. Απογραφικό δελτίο διδασκόμενου μαθήματος. Άργος: παράρτημα ΑΣΠΑΙΤΕ Πελοποννήσου / ΕΠΠΑΙΚ/ΠΕΣΥΠ.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Ρέταλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών.* Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Κασιμάτη, Αικ. (2008). «Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία-Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας», Αθήνα.

Μπαλάσκα, Π. – Νταντάνου, Μ. (2016). *Ενδιάμεση Αξιολόγηση του διδάσκοντος του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση με την Κλίμακα Αξιολόγησης Επιμορφωτικής Παρέμβασης Ενηλίκων (Κ.Α.Ε.Π.Ε).* Στο: Τσίρος, Χ. Απογραφικό δελτίο διδασκόμενου μαθήματος. Άργος: παράρτημα ΑΣΠΑΙΤΕ Πελοποννήσου / ΕΠΠΑΙΚ/ΠΕΣΥΠ.

Μπαλάσκα, Π. – Νταντάνου, Μ. (2016). *Αξιολόγηση διδάσκοντος, Μελέτη περίπτωσης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.* ΑΣΠΑΙΤΕ, Παράρτημα Πελοποννήσου, πτυχιακή εργασία.

Τσίρος, Χ. (2009). Κλίμακα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου Ενηλίκων, Τρίπολη, ISBN: 978-960-99047-5-9.

Τσίρος, Χ. (2008). Αισθητηριακός τύπος, αυτοεκτίμηση, ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή τους στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, Έκθεση Αξιολόγησης 0042, Τρίπολη.

Τσίρος, Χ. (2009). Κλίμακα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου Ενηλίκων, Τρίπολη, ISBN: 978-960-99047-5-9.

Τσίρος, Χ. (2009α). Το Μαθησιακό Ύφος: Έρευνες και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση. Τρίπολη: Εκδ. Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-0-4.

Τσίρος, Χ. (2009β). *Συμβουλευτική Θεωρία και Πράξη στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Υγείας.* Τρίπολη: Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-1-1

Τσίρος, Χ. (2009γ). Κυ*ρίαρχος Αισθητηριακός Τύπος, Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, Νοημοσύνη και Επίδοση στο Δημοτικό σχολείο*. Τρίπολη: Ακαδημαϊκό. ISBN: 978-960-99047-2-8.

Τσίρος, Χ. (2014). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Άργος, ISBN: 978-618-80138-2-7 (συγγραφή για την ΑΣΠΑΙΤΕ).

Τσίρος, Χ. (2014). Λογοπαιδεία, Άργος, ISBN: 978-960-93-4268-1.

Τσίρος, Χ. (2014). Σημειώσεις και υλικό του μαθήματος «Αναπτυξιακή Ψυχολογία», Ε.Π.ΠΑΙ.Κ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, Άργος.

Τσίρος, Χ. (2014). Συμβουλευτική: Θεωρία και πράξη, Άργος, ISBN: 978-960-99047-1-1.

Τσίρος, Χ. (2014-15). Παρουσίαση του μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», Ε.Π.ΠΑΙ.Κ, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, Παράρτημα Άργους.

Tsiros, H., Kassimati, K. (2009). *Educating the adult educator: a tool f self-assessment of quality of is educational work and detection of his instructive skills.* European Society for Research on the Education of Adults, Inaugural meeting, 6-8 November, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece.

ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΛΕΣΧΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΟΠΤΙΚΟΓΡΑΦΗΜΕΝΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ: ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Κασσάνδρα Γεωργίου[1] & Χαράλαμπος Χαραλάμπους[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μία από τις υποσχόμενες προσεγγίσεις επαγγελματικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια είναι οι Λέσχες Ανάλυσης Οπτικογραφημένων Διδασκαλιών (ΛΑΟΔ, video clubs). Παρόλη τη σημαντικότητά τους, ελάχιστες έρευνες διενεργήθηκαν μέχρι τώρα που να εστιάζουν αποκλειστικά στο θέμα των γνωστικών διεργασιών που απαιτούνται από τους μαθητές κατά τη διδασκαλία και κυρίως στο κατά πόσο τέτοια προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν το γνωστικό επίπεδο των μαθηματικών έργων για διαφορετικά επίπεδα. Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου προγράμματος επαγγελματικής επιμόρφωσης. Τα δεδομένα της έρευνας αποτελούνταν από αρχικές και τελικές συνεντεύξεις, τέσσερις οπτικογραφημένες διδασκαλίες για τον κάθε εκπαιδευτικό, καθώς και πέντε οπτικογραφημένες συναντήσεις στο πλαίσιο των ΛΑΟΔ με την καθεμία από τις τρεις ομάδες που συγκροτήθηκαν. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι μετά το πέρας της παρέμβασης σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν ευαισθητοποιηθεί σε θέματα διατήρησης του γνωστικού επιπέδου, εφαρμόζοντας, παράλληλα, σε κάποιο βαθμό και διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους.

Λέξεις-κλειδιά: *γνωστικές απαιτήσεις, διαφοροποίηση, επαγγελματική ανάπτυξη, ΛΑΟΔ*

Improving Teachers' Personal Development Using Video-Clubs: Cognitive Demands and Differentiation in Mathematics

Georgiou K. & Charalampous Ch.

ABSTRACT

Video club comprises a key teacher training approach implemented in recent years. Although several studies have attended to teachers' learning in the context of video clubs, no studies seemed to have investigated what practicing teachers can learn in such contexts about engaging all their students in cognitively demanding tasks. The present study aimed at examining the effectiveness of such a teacher professional development program. Eight teachers, clustered in three groups according to the grade level at which they were teaching, participated in this program. Toward this end, a gamut of data were collected, including initial and final teacher interviews, four videotaped lessons by each teacher, and five videotaped video-club session meetings with each of the three groups. The analyses showed that, at the end of the program, almost all teachers were sensitized to the importance of maintaining mathematical complexity and attempted to differentiating their instruction at least to some extent.

Keywords: *cognitive demands, differentiation, teacher professional development, video-clubs*

1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί στις μέρες μας βασική επιδίωξη διάφορων εκπαιδευτικών συστημάτων παγκόσμια. Για τον σκοπό αυτό, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει να βελτιώσει τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσονται επαγγελματικά οι εκπαι-

1. Η Κ.Γ. είναι διδακτορική φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Κύπρου στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Αξιολόγησης. Επικοινωνία: georgiou.kassandra@ucy.ac.cy

2. Ο Χ.Χ. είναι Επίκουρος Καθηγητής στον τομέα της Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Επικοινωνία: cycharal@ucy.ac.cy

δευτικοί του, έτσι ώστε να μεγιστοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσω της παρούσας ερευνητικής παρέμβασης διερευνάται το κατά πόσο εν ενεργεία εκπαιδευτικοί του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος μπορούν να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα γνωστικών απαιτήσεων των έργων αλλά και διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους στο μάθημα των Μαθηματικών, μέσω των Λεσχών Ανάλυσης Οπτικογραφημένων Διδασκαλιών (ΛΑΟΔ) και του αναστοχαστικού χαρακτήρα που τις διέπει. Παράλληλα, στο πλαίσιο των ΛΑΟΔ δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς μέσα από τους δικούς τους αναστοχασμούς να αναπτύξουν και να κωδικοποιήσουν έναν αριθμό πρακτικών διδασκαλίας που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη διατήρηση του γνωστικού επιπέδου των έργων κατά την εφαρμογή τους και στη διαφοροποίηση της προσέγγισής τους ώστε να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά επίπεδα μαθητών τους, στοιχεία που δεν έχουν διερευνηθεί στην Κύπρο μέχρι στιγμής. Η συνεισφορά της έρευνας επεκτείνεται, ωστόσο, πέρα από τα κυπριακά όρια, αφού δύναται να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ως προς τους παραπάνω δύο άξονες στο μάθημα των Μαθηματικών. Συνεπώς, η αξιολόγηση ενός τέτοιου παρεμβατικού προγράμματος καθίσταται επιτακτική, αφού η παρούσα ερευνητική μελέτη αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης του προαναφερθέντος θέματος. Δεδομένης της σημαντικότητας των υπό έμφαση αξόνων, η αξιολόγηση ενός τέτοιου προγράμματος μπορεί να καταστεί εφαλτήριο για τον εντοπισμό πτυχών που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης αλλά και πρακτικών εφαρμογών που δύνανται να ενισχύσουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους δύο προαναφερθέντες άξονες.

Πιο κάτω παρουσιάζεται μια σύντομη ανασκόπηση βιβλιογραφίας η οποία επικεντρώνεται αφενός στις οπτικογραφήσεις και στις ΛΑΟΔ και αφετέρου στις γνωστικές διεργασίες των μαθητών καθώς και στον τομέα της διαφοροποίησης στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας ενώ στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την συλλογή και ανάλυση των δεδομένων καθώς και τα κύρια αποτελέσματα της έρευνας. Στο τελευταίο μέρος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και ενδεικτικές εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Γνωστικές Διεργασίες κατά την Επίλυση Μαθηματικών Έργων

Ευρήματα διαφορών ερευνών (Doyle, 1983, 1988· Hiebert & Wearne, 1993) επισημαίνουν ότι μία σημαντική πτυχή η οποία επιδρά ουσιαστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι το γνωστικό επίπεδο στο οποίο εργάζονται οι μαθητές[3]. Οι υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες είναι καθοριστικές για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και κατ' επέκταση τη μάθηση των μαθητών, κάτι στο οποίο φαίνεται να υπάρχει ευρύτερη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι το τι ακριβώς μαθαίνουν οι μαθητές και γενικότερα το τι ευκαιρίες μάθησης έχουν καθορίζεται, εν πολλοίς, από το γνωστικό επίπεδο και το είδος των έργων με τα οποία έρχονται σε επαφή (Boston & Smith, 2009· Stein & Smith, 1998· Stein, Smith, Henningsen, & Silver, 2000). Το γνωστικό επίπεδο ορίζεται ως το είδος και το επίπεδο της σκέψης που απαιτείται από τους μαθητές, ώστε να εμπλέκονται με επιτυχία και να επιλύνουν τις ανατιθέμενες δραστηριότητες (Stein κ.ά. 2000). Με βάση τα πιο πάνω, οι μαθητές που εμπλέκονται σε έργα υψηλών γνωστικών απαιτήσεων αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό ικανότητες και δεξιότητες μαθηματικής σκέψης (Doyle, 1983, 1988· Hsu & Silver, 2014), σε αντίθεση με τους μαθητές που εμπλέκονται σε έργα χαμηλών γνωστικών απαιτήσεων που απαιτούν απλή ανάκληση ιδεών και εφαρμογή τους. Το γνωστικό αυτό επίπεδο καθορίζεται, εν πολλοίς, από τον εκπαιδευτικό[4] με τα έργα που επιλέγει και αναθέτει στους μαθητές αλλά και τον τρόπο που εργάζεται σε αυτά αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές του.

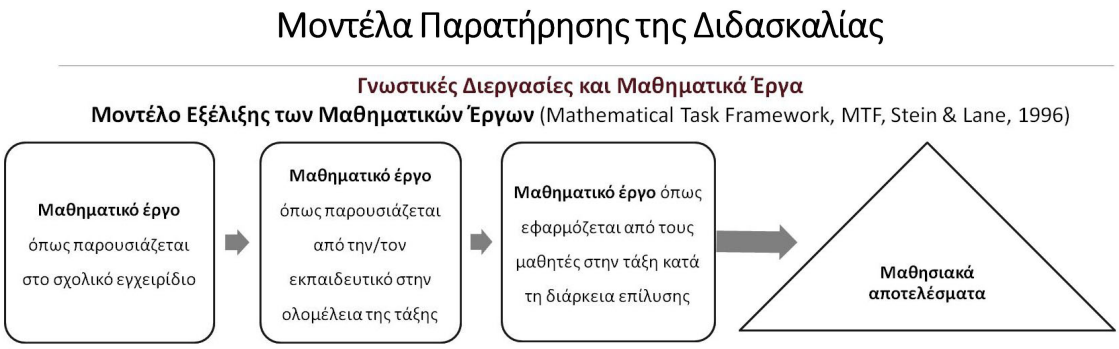
Ανάμεσα στους πρώτους που υποστήριξαν την πιο πάνω θέση ήταν ο Doyle (1983), ο οποίος επεσήμανε τον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού μέσω της επιλογής έργων για το γνωστικό

3. Ο όρος χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει άτομα και των δύο φύλων.

4. Ο όρος χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει άτομα και των δύο φύλων.

επίπεδο στο οποίο εργάζονται οι μαθητές. Μεταγενέστερες έρευνες από τη Stein και τους συνεργάτες της (Stein & Lane, 1996·Stein & Smith, 1998), οι οποίες στηρίχθηκαν στη δουλειά του Doyle, οδήγησαν στην ανάπτυξη ενός Οδηγού Ανάλυσης Έργων (Task Analysis Guide), στον οποίο ταξινομούνται τα έργα σε τέσσερα διαφορετικά γνωστικά επίπεδα

Συγκεκριμένα, με βάση τον οδηγό αυτό υπάρχουν δύο επίπεδα απαιτήσεων: το χαμηλό (low – level) και το υψηλό (high – level). Στο χαμηλό επίπεδο εντάσσονται δύο κατηγορίες: τα *έργα μνήμης* (memorization tasks) και τα *έργα διαδικασιών δίχως συνδέσεις* (procedures without connections tasks). Στο υψηλό επίπεδο εντάσσονται άλλες δύο κατηγορίες: τα *έργα διαδικασιών με συνδέσεις* (procedures with connections tasks) και τα **έ**ργα στα οποία οι μαθητές *«κάνουν μαθηματικά»* (doing mathematics tasks). Είναι ευδιάκριτο ότι για τις δύο κατηγορίες του χαμηλού επιπέδου απαιτούνται απλές νοητικές διεργασίες, σε αντίθεση με τις δύο κατηγοριοποιήσεις του υψηλού επιπέδου, όπου απαιτούνται ανώτερες δεξιότητες και νοητικές λειτουργίες από τους μαθητές.



Διάγραμμα 1. Το Μοντέλο Εξέλιξης των Μαθηματικών Έργων (Stein & Smith, 1996)

Για την καλύτερη κατανόηση του πώς τα έργα που επιλέγονται «ξεδιπλώνονται» κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και τι πιθανές επιπτώσεις έχει αυτό στα μαθησιακά αποτελέσματα, η Stein και οι συνεργάτες της (Stein & Lane, 1996·Stein & Smith, 1998), πρότειναν το *Μοντέλο Εξέλιξης των Μαθηματικών Έργων* (Mathematical Tasks Framework), το οποίο παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1.

Όπως φαίνεται στο πιο πάνω διάγραμμα, το μοντέλο αυτό παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο ένα έργο εκτυλίσσεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, τα έργα περνούν από τρεις φάσεις: αρχικά όπως παρουσιάζονται στο διδακτικό υλικό *(as represented in curricular/ instructional materials)*, δηλαδή όπως είναι γραμμένα στα σχολικά εγχειρίδια, στα Αναλυτικά Προγράμματα, ή σε υλικό που ετοιμάζει ο εκπαιδευτικός. Έπειτα, είναι τα έργα όπως παρουσιάζονται από τον εκπαιδευτικό στην τάξη *(as set up by the teacher)*, και τέλος στην τρίτη φάση εξετάζονται τα έργα όπως εκτελούνται/εφαρμόζονται από τους μαθητές καθώς αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό στην τάξη *(as implemented/enacted by students and the teacher).*

Οι τρεις φάσεις από τις οποίες περνούν τα έργα είναι καθοριστικής σημασίας για τα μαθησιακά αποτελέσματα, με πιο σημαντική αυτή της εκτέλεσης των έργων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, ο Doyle (1988) υποστηρίζει πως πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν στις περισσότερες περιπτώσεις να επαναπροσδιορίζουν ή να απλοποιούν το γνωστικό επίπεδο ενός έργου, ούτως ώστε να αποφύγουν οποιεσδήποτε πιέσεις εκ μέρους των μαθητών και δυσχέρειες που δυνατό να προκύπτουν στη σχολική τάξη από την ενασχόληση των μαθητών με έργα υψηλού γνωστικού επιπέδου. Η παραδοχή αυτή βρίσκει σύμφωνους και άλλους ερευνητές. Συγκεκριμένα, η Stein και οι συνεργάτες (Stein & Lane, 1996·Stein & Smith, 1998) ενισχύουν την παραπάνω άποψη απαριθμώντας παράγοντες που συμβάλλουν στο φαινόμενο αυτό. Συνεπώς, το γνωστικό επίπεδο ενός έργου μπορεί να αλλάξει καθώς αυτό περνά από τη μία φάση στην άλλη,

αφού «το έργο που εμφανίζεται στο διδακτικό υλικό, δεν είναι πάντα ταυτόσημο με το έργο που πραγματώνεται από τον εκπαιδευτικό στην τάξη και αυτό το έργο με τη σειρά του δεν είναι πάντα ταυτόσημο με το έργο που κάνουν οι μαθητές» (Stein, Remillard & Smith, 2007, σελ. 348).

Η επισήμανση της σημαντικότητας των γνωστικών διεργασιών των έργων υπογραμμίζει και την ανάγκη διατήρησης του γνωστικού τους επιπέδου (Jackson et al., 2013) κατά την εφαρμογή τους με στόχο τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Boston & Smith, 2009· Boaler & Staples, 2008 · Doyle, 1983, 1988· Stein et al, 1996). Διάφορες ερευνητικές προσπάθειες διερεύνησαν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί δύνανται να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική ύστερα από σχετικές παρεμβάσεις ως προς την κατεύθυνση αυτή. Συγκεκριμένα, από έρευνες των Boston και Smith (2009, 2011) φάνηκε ότι μετά από σχετική παρέμβαση, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούσαν στο μάθημά τους περισσότερα έργα υψηλών γνωστικών απαιτήσεων, κάτι το οποίο βελτίωσε αισθητά τη μάθηση των μαθητών. Επίσης, το ίδιο φάνηκε και από έρευνα των Baumert κ.ά. (2017), όπου βρέθηκε θετική σχέση μεταξύ της ενίσχυσης της παιδαγωγικής γνώσης των εκπαιδευτικών και των πιθανοτήτων τους να ενεργοποιήσουν τους μαθητές τους με υψηλού επιπέδου έργα. Συνεπώς, φαίνεται ότι μέσα από τις κατάλληλες παρεμβάσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να εξοικειωθούν και να εμβαθύνουν σε θέματα γνωστικών διεργασιών των μαθητών. Ωστόσο οι προαναφερθείσες προσπάθειες επικεντρώθηκαν στη μέση εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει το κενό αυτό επικεντρωνόμενη στη δημοτική εκπαίδευση.

2.2. Αρχές Διαφοροποίησης και Γνωστικά Επίπεδα

Βάσει των πιο πάνω και εξετάζοντας κριτικά την υπάρχουσα βιβλιογραφία φαίνεται ότι μέχρι τώρα οι ερευνητές δεν έχουν ασχοληθεί συστηματικά με το κατά πόσον και με ποιον τρόπο μπορούν να αξιοποιηθούν τα γνωστικά απαιτητικά έργα με *όλους* τους μαθητές ανεξαρτήτως των επιπέδων ετοιμότητας και των ικανοτήτων τους. Η μη συστηματική διερεύνηση του θέματος αυτού ξενίζει, δεδομένου ότι ο Doyle (1983), επεσήμανε εδώ και καιρό ότι είναι σημαντικό να μην παραγνωρίζεται το επίπεδο και στυλ των μαθητών όταν ασχολούνται με γνωστικά απαιτητικά έργα, αφού σε μία τάξη μεικτών ικανοτήτων είναι λογικό ότι οι μαθητές θα διαφέρουν ως προς τις ικανότητες και τις ανάγκες τους. Τίθενται, λοιπόν, τα ερωτήματα: *Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αντεπεξέλθει στα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών του; Μπορεί να διατηρηθεί το γνωστικό επίπεδο των έργων για όλους τους μαθητές, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας*;

Ο Doyle (1983, 1988) υποστηρίζει ότι ακόμα και οι πιο αδύνατοι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν όταν εκτίθενται σε έργα υψηλών γνωστικών απαιτήσεων, κάτι με το οποίο συμφωνεί και η Boaler (2008), η οποία αναφέρει πως μπορεί να επιδράσει θετικά στους μαθητές η εμπλοκή όλων σε διαφορετικού επιπέδου έργα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι Stein και Lane (1996) ενστερνίζονται τις παραπάνω απόψεις, προσθέτοντας ότι πρέπει να εκθέτουμε τα παιδιά σε γνωστικά απαιτητικά έργα, έστω κι αν κατά τη διάρκεια μεταφοράς του έργου από η μια φάση στην άλλη υπάρχει πιθανότατα να υποβαθμιστεί. Πώς όμως είναι εφικτό αυτό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας; Απαντήσεις στο ερώτημα αυτό μπορούν να αντληθούν, κυρίως έμμεσα, από τη σχετική βιβλιογραφία που επικεντρώνεται σε θέματα διαφοροποίησης.

Όπως υποστηρίζει η Κουτσελίνη (2006), η διαφοροποίηση αποτελεί ένα «από τα κρισιμότερα θέματα στη θεωρία της διδασκαλίας και στις διάφορες προσεγγίσεις για αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας» (σελ. 36), αφού κύριος στόχος της είναι η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές. Με τα παραπάνω, συμφωνεί και η Παντελιάδου (2013), η οποία συμπληρώνει, τονίζοντας ότι η μάθηση βελτιώνεται μόνο σε ένα περιβάλλον, όπου η γνώση είναι καλά οργανωμένη, *κοντά στο επίπεδο που ήδη τα καταφέρνουν οι μαθητές*, οι οποίοι εμπλέκονται ενεργητικά στη μάθηση και αισθάνονται ασφαλείς. Η ίδια υποστηρίζει ότι όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν μέσω της προσέγγισης της διαφοροποίησης.

Από τα πιο πάνω συμπεραίνουμε το πόσο σημαντική είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού για την επίτευξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός απαιτείται να μην έχει παρανοήσεις για το τι ακριβώς είναι η διαφοροποίηση και πώς εφαρμόζεται. Αναδύεται λοιπόν το εξής ερώτημα: Είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να «εκπαιδευτούν» στο πώς να διατηρούν το

γνωστικό επίπεδο των έργων αλλά ταυτόχρονα να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους για να ικανοποιούν διαφορετικά επίπεδα μαθητών; Αν ναι, ποιες πρακτικές είναι δυνατόν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς προς αυτή την κατεύθυνση; Η ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας φαίνεται να μην έχει αγγίξει σε βάθος το θέμα αυτό. Εξαίρεση αποτελούν κάποιες ερευνητικές δουλειές που εστιάζονται στην παροχή υποβοηθητικών έργων (enablers) και έργων επέκτασης (extenders) στους εκπαιδευτικούς τα οποία μπορούν να αξιοποιήσουν με τους μαθητές τους (Clarke, Cheeseman, Roche, & van der Schans, 2014). Ωστόσο και οι προσπάθειες αυτές δεν εξετάζουν κατά πόσο είναι δυνατό να υποβοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν σε σχέση και με τους δύο στόχους (τη γνωστική ενεργοποίηση και τη διαφοροποίηση), ειδικά σε περιβάλλοντα ΛΑΟΔ. Το ερευνητικό αυτό κενό, επιδιώκεται να απαντηθεί στην παρούσα έρευνα μέσα από παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικούς όπως αναλύονται εκτενέστερα στη συνέχεια.

2.3. Λέσχες Ανάλυσης Οπτικογραφημένων Διδασκαλιών (ΛΑΟΔ)

Η επιχειρηθείσα παρέμβαση στην οποία επικεντρωνόμαστε στο παρόν άρθρο στηρίζεται στις Λέσχες Ανάλυσης Οπτικογραφημένων Διδασκαλιών (ΛΑΟΔ, video clubs). Ερευνητικά δεδομένα της τελευταίας δεκαετίας έδειξαν ότι η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε ΛΑΟΔ επηρεάζει την επαγγελματική τους όραση, αφού τους καθιστά ικανούς να αναλύουν πιο αποτελεσματικά διδασκαλίες (Brantlinger, Sherin, & Linsenmeier, 2011·Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman, 2008·Chalarambous, Philippou, & Olympiou, 2018·van Es, 2012). Βρέθηκε, επίσης, ότι οι ΛΑΟΔ βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν συγκεκριμένες πτυχές της διδασκαλίας τους, όπως, για παράδειγμα, τον τρόπο διδασκαλίας μαθηματικών προβλημάτων (Yap & Leong, 2015) και την καλλιέργεια δεξιοτήτων μαθηματικής σκέψης. Παράλληλα, βρέθηκε ότι μέσω των ΛΑΟΔ οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν τη σημαντικότητα ανάλυσης και εμβάθυνσης στις μαθηματικές απόψεις/ιδέες των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Sherin, Jacobs & Philipp, 2011· van Es & Sherin 2009). Επιπρόσθετα, οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετέχουν σε ΛΑΟΔ, είναι πιο ενημερωμένοι και έτοιμοι να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες της διδασκαλίας, κατανοώντας, σε μεγαλύτερο βαθμό, τον τρόπο σκέψης των μαθητών (Barnhart & Van Es, 2015) αφού έχουν την δυνατότητα να εξετάσουν το μάθημά τους μέσω διαφορετικών φακών εστίασης (Ball, Lewis, & Thames, 2008· Haw & Hadfield, 2011)

Ωστόσο, οι μέχρι στιγμής ερευνητικές προσπάθειες για τους εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς εστιάζονται κυρίως σε γενικότερα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Borko, Jacobs, Eiteljorg, & Pittman 2008), ή ακόμη και σε θέματα διοίκησης της τάξης (Star & Strickland, 2008). Παρόλο που έγιναν αρκετές ερευνητικές προσπάθειες με συμμετοχή εν υπηρεσία εκπαιδευτικών σε ΛΑΟΔ (π.χ., Hohnson & Cotterman, 2017), δεν έχουν μέχρι τώρα διεξαχθεί έρευνες που να εστιάζουν αποκλειστικά στο θέμα των γνωστικών διεργασιών που απαιτούνται από τους μαθητές κατά τη διδασκαλία και κυρίως στο κατά πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διατηρήσουν το γνωστικό επίπεδο των μαθηματικών έργων για διαφορετικά επίπεδα μαθητών.

3. Σκοπός, Ερευνητικά Ερωτήματα και Αναγκαιότητα της Έρευνας

Απώτερος σκοπός της παρούσας παρέμβασης ήταν η ευαισθητοποίηση των εν υπηρεσία εκπαιδευτικών για την ανάγκη προσεκτικής εξέτασης του γνωστικού επιπέδου στο οποίο εργάζονται οι μαθητές ούτως ώστε να διασφαλίζεται ότι όλοι οι μαθητές, στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό, εργάζονται σε γνωστικά απαιτητικά έργα. Συγκεκριμένα, μέσα από την παρέμβαση επιδιώχτηκε η υποβοήθηση των εκπαιδευτικών ώστε να αναπτύξουν στρατηγικές για διατήρηση του γνωστικού επιπέδου των έργων κατά την εφαρμογή τους στο μάθημα των Μαθηματικών, διαφοροποιώντας, παράλληλα, την προσέγγισή τους, ώστε να εμπλέκονται ενεργά στη διδασκαλία όλοι οι μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

(1) Σε ποιο βαθμό μπορούν να ευαισθητοποιηθούν εν υπηρεσία εκπαιδευτικοί σε θέματα γνωστικών διεργασιών στο μάθημα των Μαθηματικών, μέσω των ΛΑΟΔ;

(2) Μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διατηρήσουν το γνωστικό επίπεδο των μαθηματικών έργων για διαφορετικά επίπεδα μαθητών; Αν ναι, πώς; Αν όχι, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν προς αυτή την κατεύθυνση;

Η διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών κρίνεται σημαντική, αφού ερευνητικά αποτελέσματα σε αυτή την περιοχή δύνανται να ενημερώσουν προγράμματα επιμόρφωσης εν υπηρεσία εκπαιδευτικών. Τούτο καθίσταται αναγκαίο, αφού προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες, ακόμα και στον Κυπριακό χώρο (π.χ., Charalambous, Kenti, & Georgiou, 2015) εισηγούνται ότι η συμπερίληψη έργων υψηλών γνωστικών απαιτήσεων στα σχολικά εγχειρίδια αφ' εαυτής δεν αρκεί για να ενισχύσουν την επίδοση των μαθητών σε έργα κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων μαθηματικού συλλογισμού. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια διερευνά κατά πόσο μπορεί να βελτιωθεί η διδασκαλία των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα μέσω παρεμβάσεων που στηρίζονται στις ΛΑΟΔ. Παράλληλα, εξ όσων μπορούμε να γνωρίζουμε, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποτελεί μια από τις πρώτες προσπάθειες που επιχειρούν να διερευνήσουν κατά πόσο και με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διατηρούν το γνωστικό επίπεδο των έργων για διάφορα επίπεδα μαθητών και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν σε αυτή την προσπάθεια. Κάτι τέτοιο αναμένεται να έχει προεκτάσεις όχι μόνο στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, αλλά και ευρύτερα, αν αναλογιστούμε την πολυπλοκότητα του φαινομένου της διδασκαλίας και κατ' επέκταση τη δυσκολία των εκπαιδευτικών για εφαρμογή της διαφοροποίησης κατά τη διδασκαλία τους.

4. Μεθοδολογία

4.1. Δείγμα- Δειγματοληψία

4.1.1. Δειγματοληψία. Η δειγματοληψία της έρευνας ήταν βολική ως προς την επιλογή σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο βοήθησε την ερευνητική ομάδα ως προς τον εντοπισμό του δείγματος, δεδομένων των δυσκολιών εξεύρεσης εκπαιδευτικών που ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν στην έρευνα, λόγω του ενδεχόμενου φόβου τους όσον αφορά στην οπτικογράφηση και συλλογική ανάλυση των διδασκαλιών τους και του πιθανού συνεπαγομένου επιπρόσθετου φόρτου εργασίας. Η δειγματοληψία ήταν, επίσης, κριτηριακή, αφού σκοπός μας ήταν να συμπεριλάβουμε στην έρευνα εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε διαφορετικές τάξεις (και από τον κατώτερο και από τον ανώτερο κύκλο της Δημοτικής Εκπαίδευσης).

4.1.2. Δείγμα. Το δείγμα αποτέλεσαν οκτώ εκπαιδευτικοί, επτά γυναίκες και ένας άντρας. Δύο από τις εκπαιδευτικούς δίδασκαν σε δημόσιο Δημοτικό Σχολείο, ενώ οι υπόλοιπες πέντε γυναίκες και ο άντρας εκπαιδευτικός δίδασκαν σε ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο. Στους οκτώ εκπαιδευτικούς δόθηκαν ψευδώνυμα για σκοπούς ανωνυμίας.

4.2. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των πτυχών της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκαν διαφορετικές πηγές συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, διενεργήθηκαν αρχικές και τελικές συνεντεύξεις με τους οκτώ εκπαιδευτικούς και οπτικογραφήθηκαν τέσσερις διδασκαλίες για τον καθένα από αυτούς. Αξιοποιήθηκαν, επίσης, οι οπτικογραφημένες συναντήσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των ΛΑΟΔ (σύνολο 15 συναντήσεις, πέντε κατά ομάδα), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ήταν χωρισμένοι σε τρεις ομάδες για πρακτικούς λόγους (βλ. πιο κάτω) όπως επίσης και για πιο εποικοδομητικές συζητήσεις.

Οι ***αρχικές συνεντεύξεις*** πραγματοποιήθηκαν υπό τη μορφή ομάδων εστίασης (focus groups). Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίες λειτούργησαν με παρόμοιο τρόπο στο πλαίσιο των ΛΑΟΔ. Το πρωτόκολλο αρχικής συνέντευξης περιείχε ερωτήσεις με απώτερο σκοπό να δημιουργηθεί μια αρχική εικόνα για τον κάθε εκπαιδευτικό και τις ανάγκες του σχετικά με τα υπό διερεύνηση θέματα. Η ***τελική συνέντευξη*** διενεργήθηκε ξεχωριστά για τον κάθε εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να διαφανεί καλύτερα η πιθανή διαφορά/βελτίωση του κάθε εκπαιδευτικού καθώς και οι απόψεις του/της για το πώς λειτούργησε στα πλαίσια των ΛΑΟΔ. Το πρωτόκολλο τελικής συνέντευξης περιείχε ερωτήσεις οι οποίες εστιάζονταν σε δύο κύριους άξονες. Ο πρώτος αφορούσε στις οπτικογραφήσεις και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ΛΑΟΔ, ενώ

ο δεύτερος άξονας εστιάστηκε σε θέματα γνωστικών διεργασιών και διαφοροποίησης, πτυχές οι οποίες απαντούσαν άμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Λέσχες Ανάλυσης Οπτικογραφημένων Διδασκαλιών. Σκοπός των ΛΑΟΔ ήταν να παρέχουν στήριξη στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις γνωστικές διεργασίες και τη διαφοροποίηση μέσα από την αλληλεπίδραση με την ομάδα, την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ούτως ώστε συλλογικά η κάθε ομάδα μέσα και από την κατάλληλη καθοδήγηση να καταλήξει και να κωδικοποιήσει συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας που θα τους ενίσχυαν για να βελτιώσουν τη διδακτική τους προσέγγιση στο μάθημα των Μαθηματικών. Οι συναντήσεις στο πλαίσιο των ΛΑΟΔ οπτικογραφήθηκαν έτσι ώστε να εξεταστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι απόψεις των εκπαιδευτικών καθώς και οι αλληλεπιδράσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, κάτι το οποίο δεν θα ήταν εφικτό αν λαμβάνονταν μόνο γραπτές σημειώσεις κατά τη διάρκεια. των ΛΑΟΔ. Συνολικά δημιουργήθηκαν τρεις οι ομάδες εκπαιδευτικών και πραγματοποιήθηκαν πέντε συναντήσεις με την κάθε ομάδα (σύνολο δεκαπέντε συναντήσεις). Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες για πρακτικούς λόγους. Για παράδειγμα, λήφθηκαν υπόψη διαδικαστικά ζητήματα σε σχέση με τη λειτουργία των σχολείων καθώς επίσης και η επιδίωξη για αποτελεσματικότερες συζητήσεις, αφού εκπαιδευτικοί του ίδιου κύκλου εντάσσονταν στις ίδιες ομάδες.

Στην αρχή της κάθε συνάντησης ένας εκ των καθοδηγητών της παρέμβασης έκανε μια σύντομη σύνοψη των όσων είχαν αναφερθεί στην προηγούμενη συνάντηση, ούτως ώστε να ξεκινήσει ένας εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ των καθοδηγητών και των εκπαιδευτικών της κάθε ομάδας σε σχέση με θέματα που συζητήθηκαν την προηγούμενη φορά και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή τους στη διδασκαλία τους. Στη συνέχεια, οι καθοδηγητές και οι εκπαιδευτικοί προχωρούσαν στη συζήτηση των οπτικογραφημένων διδασκαλιών των τελευταίων. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί ξεκινούσαν να αναφέρουν κάποιους γενικότερους προβληματισμούς τους αναφορικά με το πώς εκτυλίχθηκε η προηγούμενη τους διδασκαλία ανάλογα με τους στόχους που είχαν θέσει αλλά και κάποιες καλές πρακτικές σε σχέση με τον άξονα προς βελτίωση που τίθετο στην κάθε προηγούμενη συνάντηση και ο οποίος αφορούσε σε θέματα γνωστικών διεργασιών και διαφοροποίησης. Η αναστοχαστική αυτή συζήτηση συνεχιζόταν και αναλυόταν σε μεγαλύτερο βαθμό και εύρος στο δεύτερο κομμάτι της συνάντησης όπου οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν επιλεγμένα αποσπάσματα των διδασκαλιών τους. Για να είναι εφικτή όμως η παραπάνω διαδικασία, πριν από την κάθε ΛΑΟΔ η ομάδα των καθοδηγητών παρακολουθούσε προσεχτικά όλες τις διδασκαλίες των εκπαιδευτικών της κάθε ομάδας, επέλεγε αποσπάσματα που αφορούσαν τόσο σε «καλές πρακτικές» για τον άξονα επικέντρωσης που τίθετο κάθε φορά αλλά και αποσπάσματα που παρείχαν την ευκαιρία να συζητηθούν πτυχές προς βελτίωση της διδασκαλίας.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων συζητήθηκαν θέματα κυρίως γύρω από τις γνωστικές διεργασίες σε συνδυασμό με θέματα διαφοροποίησης. Συγκεκριμένα, μετά την πρώτη οπτικογράφηση των εκπαιδευτικών αρχικά παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευτικούς τα τέσσερα επίπεδα γνωστικών διεργασιών όπως αναλύθηκαν παραπάνω. Σε μεταγενέστερες συναντήσεις παρουσιάστηκε η κατηγοριοποίηση και ανάλυση επιπέδων γνωστικών διεργασιών, καθώς και οι φάσεις από τις οποίες περνά ένα έργο μέχρι να φτάσει στον μαθητή (βλ. Διάγραμμα 1). Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων καταγράφονταν στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί ή θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν ώστε να μετατραπεί μια δραστηριότητα από χαμηλού γνωστικού επιπέδου σε υψηλό αλλά και το αντίθετο. Παράλληλα, προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν κάποιες ιδέες για διαφοροποίηση του γνωστικού επιπέδου των έργων με τα οποία ασχολούνταν οι μαθητές, δεδομένων των πολλαπλών μαθησιακών επιπέδων.

Οπτικογραφήσεις Διδασκαλιών. Οι οπτικογραφήσεις διδασκαλιών των εκπαιδευτικών ήταν το σημαντικότερο μέσο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας, αφού οι οπτικογραφημένες διδασκαλίες αποτελούν μια πλούσια πηγή δεδομένων (Smith, 1991). Ο κάθε εκπαιδευτικός οπτικογραφούνταν σε τέσσερα μαθήματα Μαθηματικών της δικής του επιλογής. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι οπτικογραφήσεις πραγματοποιούνταν μετά τις συναντήσεις στο πλαίσιο των

ΛΑΟΔ, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν και να κτίσουν πάνω στις ιδέες που συζητήθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση.

4.3.Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν αξιοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι, οι οποίες επεξηγούνται συνοπτικά πιο κάτω.

4.3.1. Ανάλυση Συνεντεύξεων. Αρχικά, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί όλες οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης. Δηλαδή, αξιοποιώντας ως μονάδες ανάλυσης τα θεματικά αποσπάσματα (Patton, 2002), οι συνεντεύξεις διαβάζονταν και κωδικοποιούνταν με τρόπο που να προκύπτουν αρχικά κωδικοί που αφορούσαν στα υπό διερεύνηση θέματα. Στη συνέχεια, οι κωδικοί αυτοί οργανώνονταν σε ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες, αντανακλούσαν θέματα, όπως για παράδειγμα παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο στη διατήρηση ή υποβάθμιση του γνωστικού επιπέδου των μαθηματικών έργων αλλά και παράγοντες/πρακτικές διαφοροποίησης.

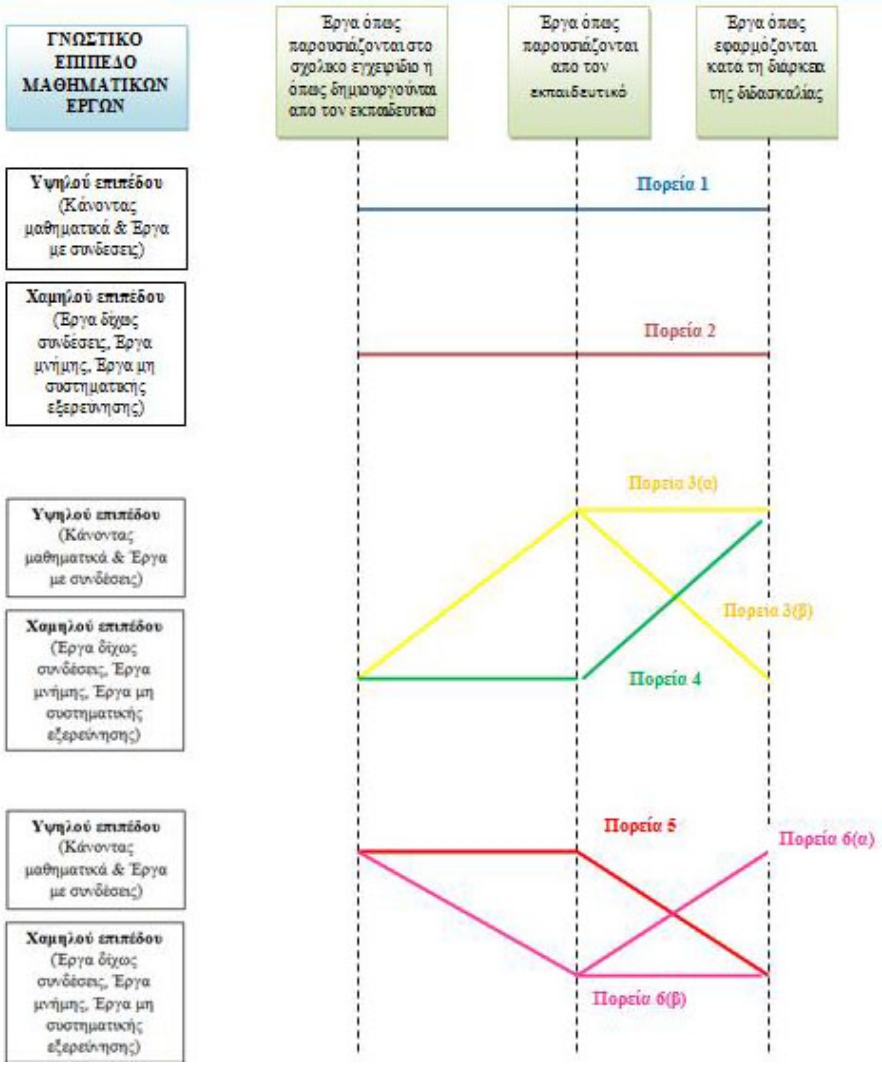
4.3.2. Ανάλυση Οπτικογραφημένων Διδασκαλιών των Εκπαιδευτικών. Αναλύθηκε ξεχωριστά καθένα από τα τέσσερα μαθήματα που οπτικογραφήθηκαν για κάθε εκπαιδευτικό. Για να αναλυθεί κάθε μάθημα, πρώτα «τεμαχίστηκε» σε επιμέρους έργα. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε ένας πίνακας στον οποίο παρουσιάζονταν οι γνωστικές απαιτήσεις των έργων στις τρεις φάσεις, όπως αυτές παρουσιάζονται στο Mathematical Task Framework (βλ. Διάγραμμα 1). Με βάση αυτή την ανάλυση, δημιουργήθηκε στη συνέχεια ένας πίνακας που συνοψίζει την εξέλιξη των έργων σε όλα τα μαθήματα του κάθε εκπαιδευτικού, ο οποίος σκιαγραφεί και το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού όσον αφορά στην εξέλιξη των μαθηματικών έργων στο μάθημά του.

4.3.3. Ανάλυση ΛΑΟΔ. Όσον αφορά στις συναντήσεις στο πλαίσιο των ΛΑΟΔ, λόγω του ότι οπτικογραφούνταν, αρχικά κρίθηκε αναγκαίο όπως για κάθε συνάντηση αναπτυχθεί μια γραπτή περιγραφή (memo) που συνόψιζε το τι συζητήθηκε στη συνάντηση (σε σχέση με πρακτικές διδασκαλίας καθώς και τα θέματα που ήγειραν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τον πειραματισμό τους αναφορικά με τα θέματα αυτά). Στη συνέχεια οι γραπτές αυτές σημειώσεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης. Με την αξιοποίησης της μεθόδου αυτής δόθηκαν κωδικοί και δημιουργήθηκαν διάφορες κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αφορούσαν σε διαφορετικό θέμα, αφού σε κάθε ΛΑΟΔ η εστίαση ήταν σε διαφορετικές πτυχές των γνωστικών διεργασιών.

5. Αποτελέσματα

5.1. Οι Πορείες των Έργων στα Μαθήματα των Εκπαιδευτικών

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, το κάθε μαθηματικό έργο για τον κάθε εκπαιδευτικό περνούσε από τρεις φάσεις (σχολικό εγχειρίδιο, παρουσίαση, εφαρμογή). Για κάθε ένα από τα έργα αυτά, η ερευνητική ομάδα περιέγραφε λεπτομερώς το γνωστικό του επίπεδο σε κάθε μία από τις τρεις φάσεις. Έτσι, κατά την ανάλυση των οπτικογραφήσεων προέκυπτε μία «διαδρομή» για κάθε έργο ανάλογα με τις γνωστικές του απαιτήσεις σε διάφορες φάσεις. Για παράδειγμα, αν ένα μαθηματικό έργο στην πρώτη φάση (Σχολικό Εγχειρίδιο) ανήκε στο 4^{ο} γνωστικό επίπεδο (Doing Mathematics), και κατά την δεύτερη (Παρουσίαση) και τρίτη φάση (Εφαρμογή), διατηρούνταν στο ίδιο γνωστικό επίπεδο, τότε αυτό αντιστοιχούσε στην Πορεία 1 (βλ. Διάγραμμα 2 που ακολουθεί). Το Διάγραμμα 2 παρουσιάζει και άλλες πιθανές πορείες των έργων.



Διάγραμμα 2: Οι Πορείες των Έργων

Όπως φαίνεται από το Διάγραμμα 2, η Πορεία 2, αφορά σε έργα τα οποία στο σχολικό εγχειρίδιο είναι χαμηλού επιπέδου και διατηρούνται ως τέτοια και στην παρουσίαση και στην εφαρμογή τους. Η Πορεία 3(α), αφορά σε έργα τα οποία στην πρώτη φάση είναι χαμηλού επιπέδου ενώ κατά την παρουσίαση τους αναβαθμίζονται σε υψηλό επίπεδο και διατηρούνται ως τέτοιο και κατά την εφαρμογή τους, ενώ η Πορεία 3(β) αφορά σε έργα τα οποία αρχικά είναι χαμηλού επιπέδου και αναβαθμίζονται στην παρουσίαση αλλά στην τρίτη φάση, κατά την εφαρμογή τους, υποβαθμίζονται και γίνονται ξανά χαμηλού επιπέδου. Όσον αφορά στην Πορεία 4, αυτή χαρακτηρίζει έργα τα οποία στο σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζονται ως χαμηλού επιπέδου και παραμένουν ως τέτοια και στην παρουσίαση τους. Στην εφαρμογή όμως αναβαθμίζονται και γίνονται υψηλού επιπέδου. Επίσης, η Πορεία 5 αφορά σε έργα τα οποία αρχικά είναι υψηλού επιπέδου, όμως στην παρουσίαση υποβαθμίζονται και παραμένουν σε χαμηλό επίπεδο και στην εφαρμογή τους. Τέλος, η Πορεία 6(α), όπως και η Πορεία 6(β) αφορούν σε έργα τα οποία αρχικά είναι υψηλού επιπέδου και κατά την παρουσίαση υποβαθμίζονται. Στην Πορεία 6(α) όμως, κατά την εφαρμογή των έργων, το γνωστικό επίπεδο αναβαθμίζεται, ενώ στην Πορεία 6(β) διατηρείται σε χαμηλό γνωστικό επίπεδο.

Ο Πίνακας 1 σκιαγραφεί το «ξεδίπλωμα» των έργων στα μαθήματα των οκτώ εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει από τον πιο κάτω πίνακα, τα έργα κάθε εκπαιδευτικού κατά τις τέσσερις οπτι-

κογραφημένες διδασκαλίες τους είχαν διαφορετική εξέλιξη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτός από τη Νιόβη, βελτιώθηκαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό όσον αφορά στην αξιοποίηση και διατήρηση έργων υψηλών γνωστικών απαιτήσεων, κάτι το οποίο εισηγείται και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα γνωστικών διεργασιών.

Για παράδειγμα, όσον αφορά στην Ελεωνόρα, εκτός από τη βελτίωση που παρουσίασε στην Πορεία 1, η θετική εξέλιξή της προκύπτει και από τη μείωση τόσο της Πορείας 2, όσο και της Πορείας 6β που αφορούν σε διατήρηση χαμηλού γνωστικού επιπέδου των έργων και υποβάθμιση του υψηλού σε χαμηλό, αντίστοιχα. Επίσης, σημαντικά ποσοστά παρατηρήθηκαν στην τρίτη και τέταρτή της διδασκαλία σε σχέση με την Πορεία 3^{α}, κάτι που εισηγείται ότι ο εκπαιδευτικός αναβάθμισε το επίπεδο έργων χαμηλού γνωστικού επιπέδου από τη φάση της παρουσίασης και το διατήρησε έτσι και κατά την εφαρμογή του.

Παρόμοια, στην περίπτωση του *Τάσου*, παρατηρούμε ότι στη δεύτερη και τρίτη του διδασκαλία, κατάφερε να αξιοποιήσει και να διατηρήσει έργα σε υψηλό γνωστικό επίπεδο, σε ποσοστό πάνω από 50%. Μάλιστα, στη 2^{η} οπτικογράφηση κατάφερε να μην υποβαθμίσει καθόλου το επίπεδο, ενώ αντιθέτως στην 3^{η} φαίνεται μία μικρή υποβάθμιση. Η τέταρτη του οπτικογράφηση περιλαμβάνει μόνο 33,33% της Πορείας 1. Ωστόσο, μια προσεχτική ανάγνωση του πίνακα δείχνει ότι στο υπόλοιπο 50% των έργων που αξιοποίησε κατάφερε να αναβαθμίσει το γνωστικό τους επίπεδο. Αυτό οφείλεται εν μέρει και στο ότι η τελευταία οπτικογράφηση του Τάσου αφορούσε σε μάθημα επανάληψης, συνεπώς ήταν λογικό ότι αρκετά από τα έργα που αξιοποίησε ήταν αρχικά χαμηλού γνωστικού επιπέδου. Είναι σημαντικό να επισημανθεί, όμως, ότι τα μισά από τα έργα αυτά αναβαθμίστηκαν, ενώ μόνο 16,67% αξιοποιήθηκαν σε χαμηλό επίπεδο (Πορεία 2).

Από την άλλη, η **Νιόβη** ήταν η μόνη η οποία δεν έδειξε καμία ουσιαστική βελτίωση μέσω της παρέμβασης. Αυτό, φαίνεται από τα ποσοστά που συγκεντρώνει στις επιμέρους πορείες που παρουσιάζονται στον πίνακα. Αρχικά, η Πορεία 1 και στην πρώτη οπτικογράφηση αλλά και στην τελευταία είχε ακριβώς το ίδιο ποσοστό το οποίο ανέρχεται στο 25%. Στο δεύτερο και τρίτο της μάθημα δεν εμφάνισε καθόλου την Πορεία 1 αλλά φαίνεται να παρουσίασε σε μεγάλα ποσοστά πορείες που αφορούν σε υποβαθμίσεις των έργων όπως η Πορεία 5 και η Πορεία 6β. Δεν φαίνεται μία ξεκάθαρη εξέλιξη/βελτίωση όπως στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, αλλά μία λίγο πιο συγκεχυμένη κατάσταση που παρουσιάζεται με παρόμοιο τρόπο και στις τέσσερις της διδασκαλίες.

Πίνακας 1: Σκιαγράφηση του «Ξεδιπλώματος» των Έργων στα Μαθήματα των Εκπαιδευτικών

		ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ 1^{Η}	*ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ 2^{Η}*	*ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ 3^{Η}*	*ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ 4^{Η}*
ΕΛΕΩΝΟΡΑ	**Πορεία 1**	**25%**	**50%**	**40%**	**71,42%**
	Πορεία 2	50%	25%	0%	28,58%
	Πορεία 6β	25%	0%	20%	0%
	Πορεία 3α	0%	25%	40%	0%
ΖΗΝΑ	**Πορεία 1**	**25%**	**0%**	**28,57%**	**66,67%**
	Πορεία 2	75%	33,33%	28,57%	33,33%
	Πορεία 6β	0%	33,33%	14,28%	0%
	Πορεία 3α	0%	0%	14,28%	0%
	Πορεία 5	0%	33,33%	14,28%	0%
ΤΑΣΟΣ	**Πορεία 1**	**50%**	**75%**	**50%**	**33,33%**
	Πορεία 2	25%	0%	33,33%	16,67%
	Πορεία 6β	25%	0%	16,67%	0%
	Πορεία 3α	0%	25%	0%	0%
	Πορεία 4	0%	0%	0%	50%

ΛΟΥΚΙΑ	**Πορεία 1**	**25%**	**50%**	**75%**	**50%**
	Πορεία 2	25%	0%	0%	0%
	Πορεία 6β	25%	33,33%	0%	0%
	Πορεία 5	25%	0%	25%	0%
	Πορεία 4	0%	16,67%	0%	50%
ΝΑΓΙΑ	**Πορεία 1**	**0%**	**33,33%**	**25%**	**100%**
	Πορεία 2	40%	33,33%	0%	0%
	Πορεία 6β	40%	11,11%	0%	0%
	Πορεία 5	20%	22,22%	75%	0%
ΡΕΒΕΚΚΑ	**Πορεία 1**	**60%**	**66,67%**	**80%**	**100%**
	Πορεία 2	40%	33,33%	20%	0%
ΝΙΟΒΗ	**Πορεία 1**	**25%**	**0%**	**0%**	**25%**
	Πορεία 2	75%	66,67%	0%	25%
	Πορεία 6β	0%	33,33%	66,67%	50%
	Πορεία 5	0%	0%	33,33%	0%
ΖΩΗ	**Πορεία 1**	**20%**	**25%**	**100%**	**50%**
	Πορεία 2	60%	50%	0%	0%
	Πορεία 6β	20%	0%	0%	0%
	Πορεία 5	0%	25%	0%	50%

5.2.Διαφοροποίηση και Γνωστικά Επίπεδα των Έργων

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες υποβάθμισης του γνωστικού επιπέδου των έργων, όπως ανέφεραν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ήταν η δυσκολία τους να ανταποκριθούν στα διαφορετικά επίπεδα μαθητών. Αυτό πολλές φορές τους οδηγούσε στο να υποβαθμίσουν το επίπεδο, όπως φάνηκε και από την κωδικοποίηση των οπτικογραφήσεων τους. Παράλληλα η διαφοροποίηση ήταν μία πτυχή ή οποία φαίνεται να προβληματίσε αρκετά τους εκπαιδευτικούς, όπως προέκυψε από τις συζητήσεις στο πλαίσιο των ΛΑΟΔ. Αυτό που φάνηκε τόσο από τις ΛΑΟΔ όσο και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι ότι *οι γνωστικές απαιτήσεις και η διαφοροποίηση σχετίζονται άμεσα και είναι αλληλένδετες καθώς ο ένας στόχος φαίνεται να επηρεάζει τον άλλο.* Ορισμένες από τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν υψηλό το γνωστικό επίπεδο για διαφορετικά επίπεδα μαθητών – εφαρμόζοντας δηλαδή διαφοροποίηση παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 πιο κάτω.

Πίνακας 2: Δυσκολίες για Εφαρμογή της Διαφοροποίησης

Δυσκολίες
1. Δυσκολία ανταπόκρισης σε πολλά διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα
2. Πίεση χρόνου
3. Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη
4. Δυσκολία στη διαχείριση της τάξης.
5. Αντίληψη ότι οι πιο «αδύνατοι» μαθητές δεν μπορούν να βελτιωθούν
6. Δυσκολία να αντιληφθούν πώς σκέφτονται οι μαθητές.
7. Αντίληψη ότι η διαφοροποίηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί κάθε μέρα, σε κάθε μάθημα το ίδιο για όλα τα παιδιά.
8. Έλλειψη ευελιξίας, αυτοπεποίθησης και ανεξαρτησίας.

Για παράδειγμα, ο Τάσος (ΤΣ/4_333)[5] και η Ελεωνόρα (ΤΣ/7_89) επεσήμαναν μεταξύ άλλων ότι το να εφαρμόζει κάποιος διαφοροποίηση δεν είναι εφικτό επί καθημερινής βάσεως σε όλα τα μαθήματα Αυτό πιθανόν να οφείλεται στον μεγάλο αριθμό μαθητών που είχαν οι δύο εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους, ο οποίος απαιτεί καλύτερη διαχείριση της τάξης και μεγαλύτερο χρόνο για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός σε ακόμα περισσότερα επίπεδα μαθητών. Σε αυτό φάνηκε να συμφωνεί και η Λουκία, η οποία βρισκόταν ακριβώς στην αντίθετη όμως κατάσταση. Δηλαδή η τάξη της ήταν μικρότερη αριθμητικά και τόνισε πώς αυτός ήταν ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που της επέτρεψε να διαφοροποιεί το επίπεδο και να ενισχύει συγκεκριμένους μαθητές (ΤΣ/6_236-240). Τα λεγόμενα της Λουκίας συμφωνούν και με τις παρατηρήσεις της ερευνητικής ομάδας και τις κωδικοποιήσεις των οπτικογραφήσεων της, από όπου φάνηκε ότι όντως προσπάθησε και εφάρμοσε αρκετές πρακτικές διαφοροποίησης (βλ. Πίνακα 3 πιο κάτω).

Μία άλλη πολύ βασική αντίληψη των εκπαιδευτικών, η οποία φάνηκε να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση και άρα στην προσπάθειά τους για εφαρμογή διαφοροποίησης στα γνωστικά επίπεδα, ήταν το πόσο υψηλά μπορούν να φτάσουν οι μαθητές. Από τη μία, υπήρχαν εκπαιδευτικοί όπως η Ζήνα, η οποία ανέφερε:

«Η ικανοποίηση που νιώθουν τα παιδιά ότι τους προσφέρεις ανάλογα με τη δυνατότητά τους, θεωρώ ότι είναι ένας παράγοντας που με ωθεί στο να εφαρμόσω όλα αυτά [εννοεί τη διαφοροποίηση και τη γνωστική ενεργοποίηση]. Και το ότι καταφέρνω τον κάθε ένα να τον ανεβάσω σε κάτι παραπάνω, δύο, τρία, ένα, μισό από τις δυνατότητές του, αυτό μου δίνει πολλή δύναμη να το προσπαθώ». (ΤΣ/1, 168-171)

Από το πιο πάνω απόσπασμα, φαίνεται ότι η Ζήνα ήταν από τους εκπαιδευτικούς που θα

μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αρκετά ευαισθητοποιημένοι σε θέματα διαφοροποίησης. Φάνηκε να ενστερνίζεται την άποψη πώς όλα τα παιδιά, ανεξαιρέτως του επιπέδου τους, μπορούν να πάνε ένα βήμα πιο πάνω από εκεί που βρίσκονται. Η πεποίθηση αυτή φάνηκε να αντανακλάται και στις οπτικογραφήσεις της, όπου παρόλο που είχε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη της, εντούτοις σε όλα της τα μαθήματα προσπαθούσε να εντάξει και μαθητές με αναπηρίες ή που αντιμετώπιζαν άλλες μαθησιακές δυσκολίες.

Από την άλλη, η Νιόβη δεν φάνηκε να συμμερίζεται την άποψη της Ζήνας, αφού μεταξύ άλλων υποστήριξε στην τελική της συνέντευξη ότι οι πιο αδύνατοι μαθητές δεν μπορούν να πάνε πιο πάνω, κι αν καταφέρουν κάτι τέτοιο, τούτο θα καταστεί εφικτό μέσω πολλής εξάσκησης (ΤΣ/2_68). Η συγκεκριμένη άποψη της εκπαιδευτικού πιθανόν να επηρέαζε το έργο της ως προς την εφαρμογή της διαφοροποίησης, αφού φαίνεται να αγνοούσε βασικές αρχές διαφοροποίησης (π.χ. ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν ένα βήμα πιο πάνω). Από τις οπτικογραφήσεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού πράγματι φάνηκε ότι δεν έγιναν προσπάθειες για ουσιαστική εφαρμογή διαφοροποίησης. Αυτό ίσχυε τόσο για τους δυνατούς, όσο και για τους αδύνατους της μαθητές.

Πίνακας 3: Πρακτικές Διαφοροποίησης κατά την Παρουσίαση και Εφαρμογή Ενός Έργου

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ	- Εξηγώ το έργο με πιο απλά λόγια - Ζητώ να κάνουν κάποιοι μαθητές τουλάχιστον ένα μέρος του έργου - Αλλάζω τις συνθήκες του έργου – όχι πάντα τον τελικό στόχο
ΕΦΑΡΜΟΓΗ	- Επιλέγω στοχευμένα ποιοι μαθητές θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια - Ενθαρρύνω πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης - Ενθαρρύνω την αξιοποίηση υλικού για όσους μαθητές το χρειάζονται/το επιθυμούν

5. Τα αρχικά «ΤΣ» υποδηλώνουν την «τελική συνέντευξη» και οι αριθμοί μετά από τα αρχικά τη σελίδα και τις γραμμές του μεταγραμμένου κειμένου από το οποίο λήφθηκε το απόσπασμα που παρουσιάζεται εδώ.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	- Υποβάλλω διαφοροποιημένες ερωτήσεις - Αναλύω εκ των προτέρων το έργο και προσπαθώ να απαντήσω σε ερωτήματα πού είναι δυνατό να δυσκολεύονται οι μαθητές; - Δίνω χρόνο στους μαθητές να σκεφτούν, να εργαστούν και να απαντήσουν - Διαφοροποιώ το υλικό, τους στόχους ή/και την αξιολόγηση

Παρ' όλες τις παραπάνω δυσκολίες, στο σύνολο των οκτώ εκπαιδευτικών, οι επτά φαίνεται να κατάφεραν σε κάποιο βαθμό να διατηρήσουν υψηλό το γνωστικό επίπεδο για διαφορετικά επίπεδα μαθητών. Προς την κατεύθυνση αυτή προτάθηκαν διάφορες πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς ή συνδιαμορφώθηκαν κατά την αλληλεπίδραση με τους καθοδηγητές μέσα από την ανάλυση των οπτικογραφημένων διδασκαλιών. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται επιλεγμένα κάποιες από αυτές.

Μια προσεκτική ανάγνωση των πρακτικών για εφαρμογή της διαφοροποίησης εισηγείται ότι αρκετές από αυτές είναι παρόμοιες με πρακτικές που αφορούν στη διατήρηση του γνωστικού επιπέδου των έργων γενικότερα, όπως για παράδειγμα η υποβολή διαφοροποιημένων ερωτήσεων, οι πολλαπλοί τρόποι αναπαράστασης ενός προβλήματος κ.ο.κ. Αυτό συνεπάγεται άμεση σύνδεση των γνωστικών επιπέδων με τη διαφοροποίηση. Ουσιαστικά, αν ένας εκπαιδευτικός εφαρμόζει τις πρακτικές του πιο πάνω πίνακα για διαφοροποίηση, τότε ταυτόχρονα μπορεί να στοχεύσει και στη διατήρηση του γνωστικού επιπέδου των έργων για διαφορετικά επίπεδα μαθητών

6. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας παρέμβασης ήταν η ευαισθητοποίηση των εν υπηρεσία εκπαιδευτικών για την ανάγκη προσεκτικής εξέτασης του γνωστικού επιπέδου στο οποίο εργάζονται οι μαθητές ούτως ώστε να διασφαλίζεται ότι όλοι οι μαθητές, στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό, εργάζονται σε γνωστικά απαιτητικά έργα. Στο παραπάνω πλαίσιο, η παρούσα έρευνα διερεύνησε τον βαθμό τον οποίο μπορούν να ευαισθητοποιηθούν οι εν υπηρεσία εκπαιδευτικοί σε θέματα γνωστικών διεργασιών στο μάθημα των Μαθηματικών, μέσω των ΛΑΟΔ, καθώς επίσης και το αν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διατηρήσουν το γνωστικό επίπεδο των μαθηματικών έργων για διαφορετικά επίπεδα μαθητών.

Από την ανάλυση των οπτικογραφήσεων των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι επτά από τους οκτώ εκπαιδευτικούς είχαν ευαισθητοποιηθεί σε θέματα γνωστικών διεργασιών και προσπάθησαν να θέσουν σε πράξη τις ιδέες που πήραν μέσα από το πρόγραμμα, αφού υπήρξε σταδιακή βελτίωση στις διδασκαλίες τους όσον αφορά στην επιλογή και εφαρμογή έργων υψηλών γνωστικών απαιτήσεων. Αυτό εισηγείται ότι με βάση τον περιορισμένο αριθμό διδασκαλιών που οπτικογραφήθηκαν, οι εκπαιδευτικοί είχαν αποκομίσει και χρησιμοποιούσαν πρακτικές διδασκαλίας που είτε τους βοηθούσαν να διατηρούν υψηλό το γνωστικό επίπεδο, είτε να το αναβαθμίζουν από χαμηλό σε υψηλό.

Σε σχέση με δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας το οποίο αφορά στο κατά πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διατηρήσουν το γνωστικό επίπεδο των μαθηματικών έργων για διαφορετικά επίπεδα μαθητών σημειώνουμε αρχικά ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη να διαφοροποιείται το γνωστικό επίπεδο των έργων, όχι όμως με τρόπο που να υποβαθμίζεται το επίπεδο για τους πιο αδύνατους μαθητές. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ή συνδιαμόρφωσαν με τους καθοδηγητές των ΛΑΟΔ διάφορες πρακτικές για διαφοροποίηση. Τέτοιες πρακτικές ήταν η στοχευμένη επιλογή μαθητών για παρουσίαση στην ολομέλεια, η ενθάρρυνση πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης, η αξιοποίηση υλικού για όσους θέλουν, οι διαφοροποιημένες ερωτήσεις, το να δίνεται χρόνος να σκεφτούν, να εργαστούν και να απαντήσουν οι μαθητές, να εξηγείται το έργο με πιο απλά λόγια, να ζητείται να κάνει τουλάχιστον ένα μέρος του έργου κ.τ.λ. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραγνωρίζονται και τα εμπόδια τα οποία πρότειναν οι εκπαιδευτικοί ως τροχοπέδη στην προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους. Αξίζει,

επίσης, να σημειωθεί ότι από την ανάλυση των οπτικογραφημένων διδασκαλιών φάνηκαν και οι δυσκολίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους με τρόπο που να εμπλέκουν όλους τους μαθητές τους σε γνωστικά απαιτητικά έργα.

Ο βαθμός ευαισθητοποίησής των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα γνωστικών διεργασιών όσο και διαφοροποίησης φάνηκε να διαφέρει και να εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως για παράδειγμα το πόσο πιστεύουν στη σημαντικότητα των προαναφερθεισών αξόνων, κάτι που υποδηλοί ότι οι πλείστοι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να επιμορφωθούν σε άξονες όπως τα γνωστικά επίπεδα και τη διαφοροποίηση. Οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν σε κάποιο βαθμό να διαφοροποιούν το γνωστικό επίπεδο των μαθητών εστιάζοντας σε συγκεκριμένες πτυχές της διαφοροποίησης όπως είναι η διαφοροποίηση του στόχου μέσα από τις προαναφερθείσες πρακτικές. Παρόλη την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, το κομμάτι της διαφοροποίησης φάνηκε να είναι αυτό που δυσκολεύει τους πλείστους εκπαιδευτικούς λόγω της πολυπλοκότητάς του και των διαφορετικών μαθησιακών στυλ και επιπέδων σε μία τάξη. Μάλιστα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα επιθυμούσαν να ενταχθούν ξανά στο μέλλον σε κάποιο παρεμβατικό πρόγραμμα το οποίο να εστιάζεται στην διαφοροποίηση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν διάφορες προεκτάσεις σε σχέση με τις προσπάθειες βελτίωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αφού υπογραμμίζουν την ανάγκη εστιασμένων προσπαθειών που να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εμβαθύνουν στα θέματα των γνωστικών διεργασιών και της διαφοροποίησης. Στο μέλλον θα μπορούσαν να γίνουν παρόμοιες παρεμβατικές προσπάθειες που να εστιάζουν στους ίδιους άξονες, αλλά σε πιο πολύ βάθος και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, αφού και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα επεσήμαναν ότι θα ήθελαν να συμμετέχουν σε ακόμη περισσότερες ΛΑΟΔ για να κατανοήσουν ακόμη καλύτερα πρακτικές που αφορούν στη διαφοροποίηση και στη διατήρηση του γνωστικού επιπέδου των έργων.

Μία άλλη πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων της έρευνας θα μπορούσε να είναι η ανάπτυξη μίας λίστας πρακτικών ή ενός εγχειριδίου στο οποίο θα μπορούν να έχουν πρόσβαση και άλλοι εκπαιδευτικοί. Σκοπός της ανάπτυξης τέτοιου υλικού είναι να χρησιμοποιηθεί και από άλλους εκπαιδευτικούς ή και εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, προσαρμόζοντας τις στη διδασκαλία τους για επίτευξη ανάλογων αποτελεσμάτων όσον αφορά στην εφαρμογή της διαφοροποίησης και της διατήρησης του γνωστικού επιπέδου. Ένα τέτοιο υλικό μπορεί να περιλαμβάνει συγκεκριμένες πρακτικές διαφοροποίησης για κάθε μία από τις φάσεις που περνά ένα έργο, ενώ παράλληλα να παρουσιάζει και διάφορες επεξηγήσεις ή παραδείγματα για περισσότερη εμβάθυνση στα υπό εξέταση θέματα. Αυτό, θα δώσει την ευκαιρία και σε άλλους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να ενημερωθούν για τη σημαντικότητα των γνωστικών διεργασιών και της διαφοροποίησης αλλά και να δοκιμάσουν διάφορες πρακτικές προς την κατεύθυνση αυτή.

Πέρα από τις πρακτικές τους προεκτάσεις για τη βελτίωση των προγραμμάτων επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν και βάση για περαιτέρω έρευνα. Συγκεκριμένα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν σε περισσότερο βάθος χρόνου την πιθανή ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης και γνωστικών απαιτήσεων. Αυτό, θα έδινε την ευκαιρία για παρουσίαση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών καθώς και τις δυσκολίες που πιθανόν να προκύπτουν από μια τέτοια παρέμβαση. Βέβαια, αυτό απαιτεί περισσότερο χρόνο αφού θα πραγματοποιούνταν περισσότερες οπτικογραφήσεις και ΛΑΟΔ και επιπλέον άτομα που θα δρουν ως καθοδηγητές, αν σκοπός είναι και η ενσωμάτωση μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών.

Ακόμη, χρειάζονται περισσότερες έρευνες για τη εξέταση του τρόπου με τον οποίο μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικές διαφοροποίησης αντιμετωπίζοντας παράλληλα τις πολλαπλές και διαφόρων ειδών δυσκολίες που προκύπτουν. Η διαφοροποίηση είναι ένας από τους άξονες που προβληματίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και γι' αυτό η περαιτέρω και εις βάθος διερεύνησή της προτάθηκε από όλους τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα. Σε περίπτωση που τέτοια προγράμματα (ειδικότερα αν διεξάγονται σε μεγαλύτερη κλίμακα) είναι επιτυχή ως προς την

ενεργοποίηση όλων των μαθητών θα μπορούσαν να αποτελέσουν ουσιαστικό μέρος ευρύτερων προσπαθειών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ball, D. L., Lewis, J., & Thames, M. H. (2008). Making mathematics work in school. In A. J. Schoenfeld & N. Pateman (Eds.), *A study of teaching: Multiple lenses, multiple views: Journal for research in mathematics education, monograph #14* (pp. 13-44). Reston: NCTM. Barnhart, T., & van Es, E. (2015). Studying teacher noticing: examining the relationship among preservice science teachers' ability to attend, analyze and respond to student thinking. *Teaching and Teacher Education, 45*, 83-93. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.005

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, *47*(1), 133-180. https://doi.org/10.3102%2F0002831209345157

Boaler, J. (2008). Promoting 'relational equity' and high mathematics achievement through an innovative mixed-ability approach. *British Educational Research Journal, 34* (2), 167-194. https://doi.org/10.1080/01411920701532145

Boaler, J., & Staples, M. (2008). Creating mathematical futures through an equitable teaching approach: the case of Railside school. *Teachers College Record, 110* (3), 608-645.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education, 24*, 417-436. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.012

Boston, M., & Smith, M. (2009). Transforming secondary mathematics teaching: increasing the cognitive demands of instructional tasks used in teachers' classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education, 40* (2), 119-156.

Boston, M. D., & Smith, M. S. (2011). A 'task-centric approach' to professional development: enhancing and sustaining mathematics teachers' ability to implement cognitively challenging mathematical tasks. *ZDM*, *43*(6-7), 965-977.

Brantlinger, A., Sherin, M. G., & Linsenmeier, K. A. (2011). Discussing discussion: a video club in the service of math teachers' National Board preparation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *17*(1), 5-33. https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538494

Charalambous, C.Y., Kenti, M., & Georgiou, K. (2015, August). From curriculum developers to teachers' enactment of mathematical tasks: A broken telephone game? Paper presented at the *16th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction*. Limassol, Cyprus.

Charalambous, C. Y., Philippou, S., & Olympiou, G. (2018). Reconsidering the use of video clubs for student-teachers' learning during field placement: Lessons drawn from a longitudinal multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, *74*, 49-61. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.002

Clarke, D., Cheeseman, J., Roche, A., & van der Schans, S. (2014). Teaching strategies for building student persistence on challenging tasks: Insights emerging from two approaches to teacher professional learning. *Mathematics Teacher Education and Development, 16*(2), 46-70.

Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research, 53*, (2), 159-199.

Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist, 23*(2), 167 – 180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2302_6

Hadfield, M., & Haw, K. (2011). Video as a visual method within practitioner research: Functions and forms. In Khine, M.S., and Saleh, I.M. (Eds.), *Practitioner research: Teachers' investigations in classroom teaching: Education in a competitive and globalizing world* (pp. 67-80). New York, NY: Nova Science Publishers.

Hiebert, J., & Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal, 30*(2), 393-425. https://doi.org/10.3102%2F00028312030002393

Hsu, H., & Silver, E. A. (2014). Cognitive complexity of mathematics instructional tasks in a Taiwanese classroom: an examination of task sources. *Journal for Research in Mathematics Education, 45*(4), 460-496. https://www.jstor.org/stable/10.5951/jresematheduc.45.4.0460

Jackson, K., Garrison, A., Wilson, J., Gibbons, L., & Shahan, E. (2013). Exploring relationships between setting up complex tasks and opportunities to learn in concluding whole-class discussions in middle-grades

mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education, 44*(4), 646-682. https://www.jstor.org/stable/10.5951/jresematheduc.44.4.0646

Johnson, H. J., & Cotterman, M. E. (2015). Developing preservice teachers' knowledge of science teaching through video clubs. *Journal of Science Teacher Education*, *26*(4), 393-417.

Sherin, M., Jacobs, V., & Philipp, R. (Eds.) (2011). *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. New York, NY: Routledge.

Sherin, M., & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. Journal of Teacher Education, 60, 20-37. https://doi.org/10.1177%2F0022487108328155

Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education, 11*, 107-125.

Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: an analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal, 33*(2), 455-488. https://doi.org/10.3102%2F00028312033002455

Stein, M. K., Remillard, J., & Smith, M. S. (2007). How curriculum influences student learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 319-369). Charlotte, NC: Information Age Publishing. Stein, M. K., & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: from research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School, 3*(4), 268-275.

Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A., & Silver, E. A. (2000). *Implementing standards-based math instruction: A casebook for professional development*. New York, NY: Teachers College Press.

van Es, E. A. (2012). Examining the development of a teacher learning community: The case of a video club. *Teaching and Teacher Education*, *28*(2), 182-192. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.005

Ελληνόφωνη

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Λευκωσία.

Παντελιάδου, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόσκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στους Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ. Εκδ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 302-358). Αθήνα: Πεδίο.

ΕΝΟΤΗΤΑ 3

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΠΡΟΣΤΙΘΕΜΕΝΗΣ ΑΞΙΑΣ

Νικόλαος Μουράτογλου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται η διεθνής τάση κατά την οποία οι μαθητικές επιδόσεις συνιστούν παράγοντα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η έμμεση αυτή μορφή αξιολόγησης επιτυγχάνεται μέσω των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας (Value-added Models), τα οποία αποτελούν πολύπλοκα στατιστικά μοντέλα, που επιδιώκουν να απομονώσουν την επίδραση που ασκεί ο/η εκπαιδευτικός στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών σε σχέση με λοιπούς παράγοντες επιρροής. Ωστόσο, παρά την εκτεταμένη χρήση τους, εγείρονται προβληματισμοί που αφορούν στην αδυναμία των μοντέλων να προσαρμοστούν στις ιδιάζουσες συνθήκες της σχολικής τάξης, να λάβουν υπόψη τους λοιπούς παράγοντες που συνδέονται με τη σχολική μονάδα, αλλά και να αποτυπώσουν τη σχολική πραγματικότητα εν γένει. Σκοπό της παρούσας εργασίας, λοιπόν, αποτελεί η παρουσίαση της διεθνούς κριτικής που έχει διατυπωθεί από ερευνητές στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, αποσκοπώντας στη διαμόρφωση ενός αναστοχαστικού πλαισίου αναφορικά με τη χρήση των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας, παρά στη ντετερμινιστική αποφυγή χρήσης τους στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

***Λέξεις-κλειδιά**: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα, Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας, Μαθητικές Επιδόσεις.*

Reflection Factors in Teachers' Assessment: The Case of Value Added Models

Mouratoglou N.

ABSTRACT

During the last few decades it has been observed that student's achievement has been addressed as an important factor in teachers' evaluation. This indirect type of evaluation can be achieved through Value-added Models, which constitute complex statistical models, aiming at the isolation of teacher's impact on students' achievement in relation to other influential factors. However, even though Value-added Models are extendedly used, multiple concerns arise concerning their incapability to adapt in particular classroom conditions, to take into account other factors that are related to the school unit, as well as to capture the overall school reality. Therefore, the main purpose of the present paper is to present the critique that has been internationally formulated by researchers in the field of Educational Evaluation, aiming at shaping a reflective context regarding the use of Value-added Models, rather than acting deterministically in avoiding the use of Value-added models during teachers' evaluation.

***Keywords**: Teachers Evaluation, Educational Effectiveness, Value-added Models, Students' Achievement.*

1. Εισαγωγή

Η εφαρμογή και η μορφή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαχρονικά αποτελεί δύσκολο διάβημα των εκπαιδευτικών συστημάτων, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και για την Πολιτεία. Τα πολυπληθή μοντέλα αξιολόγησης που προτείνονται περιλαμβάνουν ποικίλες μεθόδους, πολλαπλά κριτήρια και διαφορετική σκοποθεσία, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτόν, αφενός την πολυπλοκότητα του εγχειρήματος, αφετέρου τη δυναμική διάσταση της διαδικασίας, λόγω των έντονων εκπαιδευτικών, τεχνολογικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών μεταβολών. Ως εκ τούτου, αντανακλάται η κοινωνι-

1.Ο Ν.Μ. είναι Εκπαιδευτικός - Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Υπ. Δρ. Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και μέλος της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Επικοινωνία: nikosmouratog@gmail.com

κή πραγματικότητα κατά την οποία αναγνωρίζεται ότι τα σχολικά αποτελέσματα επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από εξω-σχολικούς, κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, σε σημείο, μάλιστα, όπου το σχολείο διαδραματίζει, πλέον, δευτερεύοντα ρόλο στην άμβλυνση των κοινωνικών διαφοροποιήσεων που εντοπίζονται στις επιδόσεις των μαθητών (Κασσωτάκης, 2016).

Ιδιαιτέρως έντονη κριτική ασκείται στη διαδικασία της αξιολόγησης, κριτική η οποία συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με το ιδεολογικό υπόβαθρο υπό το οποίο διαμορφώνεται και εφαρμόζεται. Συγκεκριμένα, τα σημεία κριτικής αφορούν στις μεθόδους που αξιοποιούνται (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση), τους φορείς αξιολόγησης (σχολικός σύμβουλος, διευθυντής, επιτροπή), τα κριτήρια που υιοθετούνται (τυπικά προσόντα, εκπαιδευτικό έργο, διοικητικό έργο) και τη σκοποθεσία της (βελτίωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου, κατηγοριοποίηση/ιεράρχηση εκπαιδευτικών, απόλυση εκπαιδευτικών).

Στο παραπάνω, λοιπόν, πλαίσιο ο εκπαιδευτικός καλείται να συμβάλει στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, καθώς οι μαθητικές επιδόσεις συνιστούν δείκτη αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς του. Σχετικά ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την επιρροή που δύναται να ασκήσει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή (Nye et al, 2004), διαδικασία η οποία καταγράφεται και αξιολογείται βάσει των μοντέλων προστιθέμενης αξίας (Value-added Models). Τα μοντέλα αυτά αφενός είναι ιδιαιτέρως ελκυστικά (Harris & Nathan, 2009), αφετέρου παρουσιάζουν αδυναμία στην απόδοση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Harris & Sass, 2014).

2. Αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού και Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας

Η ολοένα αυξανόμενη επιδίωξη για επίτευξη υψηλών μαθητικών επιδόσεων βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών συστημάτων, επιδίωξη η οποία μετακυλά ως ευθύνη στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιέζονται να διατηρήσουν και να αυξήσουν αυτές τις επιδόσεις. Παράλληλα, η αναγνώριση ότι η επάρκεια του εκπαιδευτικού δεν ταυτίζεται, συμπορεύεται ή αντιστοιχεί πάντοτε με τα τυπικά προσόντα τα οποία διαθέτουν, οδήγησε σε αλλαγή του παραδείγματος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον άρχισε να μετατοπίζεται από τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών προς την αποτελεσματικότητά τους, αναδεικνύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο δύο καίρια ζητήματα, την ποιότητα του εκπαιδευτικού και τη σύνδεσή της με τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Rockoff, 2004).

Η Darling-Hammond (2009: 2) ορίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού (teacher quality) ως το «*σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών, δεξιοτήτων και νοηματοδοτήσεων που φέρει ένα άτομο στη διδασκαλία, συμπεριλαμβανομένων των προδιαθέσεων συμπεριφοράς του κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο*». Η ίδια ερευνήτρια επισημαίνει τη διερεύνηση των ακόλουθων χαρακτηριστικών κατά τη διερεύνηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού: α) υψηλή γενική ευφυΐα και λεκτική ικανότητα, καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει και να εξηγήσει ιδέες, β) υψηλό γνωστικό περιεχόμενο, σε επίπεδο που σχετίζεται με το αντικείμενο διδασκαλίας, γ) γνώση του τρόπου διδασκαλίας του αντικειμένου σε άλλους με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, δ) κατανόηση των εκπαιδευόμενων, της μάθησης και της ανάπτυξης και ε) προσαρμοστική ειδημοσύνη, η οποία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κρίνει το τι μπορεί να θεωρηθεί λειτουργικό σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ως προς τις ανάγκες των μαθητών (Darling-Hammond, 2009: 2).

Ως προς την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα υιοθέτησαν κατά καιρούς υποκειμενικές αξιολογήσεις, οι οποίες, ωστόσο, δεν απέφεραν ουσιώδη αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, από την έρευνα των Weisberb και των συνεργατών του (2009) διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν μικρές διαφοροποιήσεις στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς το 99% των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκαν ικανοποιητικά σε δυαδικό σύστημα αξιολόγησης (π.χ. επαρκής-ανεπαρκής), ενώ σε σύστημα παραπάνω των δύο κατηγοριών το 94% των εκπαιδευτικών βρισκόταν στις δύο υψηλότερες κατηγορίες. Οι παραπάνω ερευνητές ονόμασαν το φαινόμενο «*Widget Effect*», οι προεκτάσεις του οποίου περιλαμβάνουν ότι: α) όλοι

οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως άριστοι ή πολύ καλοί, β) η αριστεία των εκπαιδευτικών δεν αναγνωρίζεται, γ) υφίσταται ανεπάρκεια ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δ) δεν παρέχεται καθοδήγηση, υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, ενώ ε) η χαμηλή αποτελεσματικότητα ορισμένων εκπαιδευτικών παραμένει μη παρατηρήσιμη και συνεπώς μη μετρήσιμη. Ως εκ τούτου, παρατηρείται μία μεταμφίεση της αντικειμενικής πραγματικότητας, η οποία δεν συμβάλει στην επίτευξη του σκοπού της αξιολόγησης.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συνιστά ένα πολύπλοκο ζήτημα το οποίο, προκειμένου να αξιολογηθεί, οφείλει, πρωτίστως, να οριοθετηθεί εννοιολογικά και λειτουργικά. Η κρισιμότητα προσδιορισμού της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να παραβλέπεται, ειδικά στις περιπτώσεις όπου αυτή ελέγχεται έμμεσα μέσω της αξιοποίησης δευτερογενών δεδομένων, όπως είναι οι επιδόσεις των μαθητών κατά την υιοθέτηση των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας.

Επεξηγηματικά, τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μία αυξανόμενη τάση κατά την οποία ερευνητές και υπεύθυνοι σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής εντάσσουν δεδομένα που αφορούν τις μαθητικές επιδόσεις, προκειμένου να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων (Harris & Herrington, 2015. Ballou & Springer, 2015). Ο κύριος λόγος συνίσταται στη διαπίστωση συσχετίσεων −θετικών και αρνητικών− μεταξύ των μαθητικών επιδόσεων και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Papay, 2011). Ένας, λοιπόν, από τους τρόπους αυτούς αποτελεί η αξιοποίηση των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, τα Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας αποτελούν στατιστικά μοντέλα τα οποία αναλύουν τις επιδόσεις των μαθητών σε τυποποιημένα τεστ, προκειμένου να απομονώσουν την επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός στην ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με άλλους παράγοντες (Darling-Hammond, 2015). Για τον λόγο αυτόν, τα Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας είναι πολύπλοκα και ως εκ τούτου απαιτούν γνώσεις υψηλής εξειδίκευσης για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους (Morganstein & Wasserstein, 2014). Ωστόσο, όπως αναφέρεται από τους Doherty και Jacobs (2013), η ένταξη των μαθητικών επιδόσεων ως υψίστου κριτηρίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχει αυξηθεί κατά 50% εν έτει 2013, με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαία η γνώση των δυνατοτήτων και περιορισμών των μοντέλων αυτών.

3. Κριτική των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι η εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα είναι διχασμένη ως προς την αξιοποίηση των μαθητικών επιδόσεων στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών, κυρίως λόγω των προβληματισμών σχετικά με την εγκυρότητα και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της διαδικασίας (Ballou & Springer, 2015).

Όπως καταδεικνύουν οι Hanushek και Rivkin (2010), οι διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών προκύπτουν από ζητήματα που σχετίζονται με τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών και ειδικότερα: α) την έμφαση μιας ομάδας βασικών δεξιοτήτων έναντι άλλων, β) την ύπαρξη οροφής σε επίπεδο επίδοσης στις δοκιμασίες που χορηγούνται, γ) την ύπαρξη ή αντίστοιχα την ανυπαρξία διαστημικής κλίμακας, δ) την έλλειψη κάποιου ειδικού τεστ που να μπορεί να μετρήσει πραγματικά και με ακρίβεια τη γνώση των μαθητών, ε) την οικειότητα ορισμένων μαθητών με αντίστοιχα τεστ και στ) την παράλειψη μεταβλητών που συνδέονται με τις μαθητικές διαφορές.

Επιπλέον, η χρήση των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας, εγείρει προβληματισμούς ως προς τη δυνατότητα απομόνωσης επιπρόσθετων παραγόντων ενδογενών και εξωγενών−, οι οποίοι, τεκμηριωμένα επιδρούν στην επίδοση των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Lomax και Kuenzi (2012), ορισμένα μοντέλα εντάσσουν «συν-μεταβλητές», παράγοντες, δηλαδή, που επηρεάζουν τις μαθητικές επιδόσεις, αλλά δεν συνδέονται άμεσα με τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, παράγοντες, όπως η επιρροή άλλων εκπαιδευτικών, οι σχολικές συνθήκες, η ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος, η υποστήριξη μέσα από επιπρόσθετα εκπαιδευτικά προγράμματα, το μέγεθος της τάξης, η ομαδική διδασκαλία και οι πρακτικές εναλλαγής της σχολικής τάξης

σε μαθήματα («block-scheduling practices»), το εκπαιδευτικό υλικό, οι προηγούμενες γνώσεις, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή και το πολιτισμικό πλαίσιο δύναται να επηρεάσουν τις μαθητικές επιδόσεις (Baker et al., 2010). Επιπλέον, διχογνωμία υφίσταται και ως προς την ένταξη (ή όχι) συν-μεταβλητών που εξετάζουν δημογραφικά στοιχεία. Κυρίαρχο επιχείρημα αποτελεί ότι η ένταξη των δημογραφικών παραγόντων θα ενθάρρυνε τη διαμόρφωση χαμηλών προσδοκιών σε ευπαθείς πληθυσμούς (Ballou, Sanders & Wright, 2004. Braun, 2005).

Ακόμη η ύπαρξη τυχαίων λαθών στα Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας μειώνει την αξιοπιστία τους, με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στις μαθητικές επιδόσεις (Schochet & Chiang, 2010). Συγκεκριμένα, οι Staiger και Rockoff (2010) σημειώνουν ότι τα Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας μπορεί να έχουν ένα εύρος αξιοπιστίας από 30% έως 50%, ενώ άνω του 90% της ποικιλομορφίας των διαφοροποιήσεων οφείλεται σε παράγοντες που δεν μπορεί να ελέγξει ο εκπαιδευτικός (Schochet & Chiang, 2010). Άλλωστε, η επίδραση του εκπαιδευτικού στις επιδόσεις των μαθητών συνίσταται περίπου στο 10% των διακυμάνσεων (Nye et al, 2004). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα αποτελέσματα διαδικασιών αξιολόγησης που υιοθετούν Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας δεν είναι ιδιαίτερα αντικειμενικά και έγκυρα (Goldring et al., 2015), καθώς και η χρήση τους σε επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης, μισθοδοσίας, προσλήψεων, προαγωγής και απόλυσης (Harris, 2013. Harris & Herrington, 2015).

Ένα επιπλέον αρνητικό χαρακτηριστικό των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας, είναι η ανικανότητά τους να προσαρμοστούν στη σύνθεση της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, από την έρευνα των Horoi και Ost (2015), διαπιστώνεται ότι οι μαθητές/τριες με σοβαρές δυσκολίες συμπεριφοράς μειώνουν τη −μετρήσιμη κατά τα μοντέλα προστιθέμενης αξίας− αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός «τιμωρείται». Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση, διότι, συνήθως, αναλαμβάνουν «δύσκολες» τάξεις, με αποτέλεσμα η πιθανότητα να αξιολογηθούν αρνητικά να αυξάνεται. Αναφορικά, οι Koedel και Li (2016) προτείνουν ότι τα μοντέλα προστιθέμενης αξίας πρέπει να τροποποιούνται ώστε να περιλαμβάνουν μία «αναλογική» προσαρμογή. Αντίστοιχα, ο Murphy (2012) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να αξιολογούνται μέσω Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας, καθώς η απαιτούμενη τυχαία κατανομή μαθητών σε εκπαιδευτικούς για τη μέτρηση της επίδοσής τους είναι σπανίως εφικτή ή ηθική.

Ο περιορισμός της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και η επιστροφή στην ατομικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος αποτελεί μία ακόμη αρνητική επίδραση των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας που συνδέεται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Munoz et al, 2011). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι τα μοντέλα αποτυγχάνουν να εφαρμοστούν σε γνωστικά αντικείμενα που είναι δύσκολο να βαθμολογηθούν σε τυποποιημένες αξιολογήσεις/δοκιμασίες −όπως για παράδειγμα καλλιτεχνικά μαθήματα− και συνεπώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν αυτά τα μαθήματα ή οι κατεξοχήν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα εν λόγω γνωστικά αντικείμενα «τιμωρούνται» (Toch & Rothman, 2008). Τα παραπάνω έρχονται σε αντιδιαστολή με την ανάγκη δημιουργίας συνεργατικών και συναδελφικών συνθηκών εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα η Darling-Hammond (2014) να προτείνει ότι οι μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο αξιολόγησης δεν θα πρέπει να υιοθετούν ατομικιστικές και ανταγωνιστικές προσεγγίσεις που κατηγοριοποιούν και ταξινομούν τους εκπαιδευτικούς, καθώς κάτι τέτοιο θα υπονόμευε την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης.

Επιπρόσθετη πρόκληση για τα Μοντέλα Προτιθέμενης Αξίας αποτελεί η διαχείριση της αποθάρρυνσης των εκπαιδευτικών, η οποία απορρέει από την εφαρμογή ενός άδικου συστήματος αξιολόγησης. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι ειδικά οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες υψηλών απαιτήσεων αποθαρρύνονται από την πίεση των ευθυνών και συνδέονται με υψηλότερα ποσοστά αποχώρησης (Feng et al., 2010). Αντίστοιχα είναι τα ερευνητικά συμπεράσματα από τα οποία προκύπτει ότι η χρήση των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας αποθαρρύνει τόσο τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, καθώς οι επιδόσεις δύσκολα βελτιώνονται, όσο και εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με υψηλές επι-

δόσεις, καθώς η μεταβολή στις επιδόσεις είναι δύσκολα παρατηρήσιμη και μετρήσιμη (Darling-Hammond, 2012. Darling-Hammond et al, 2015).

Έτσι, πολλοί εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν «κακές πρακτικές», προκειμένου να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους. Από την έρευνα των Ballou και Springer (2015) διαφαίνεται ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί βοηθούσαν τους μαθητές τους την ώρα της εξέτασης, ενώ άλλοι απέκλειαν μαθητές χαμηλών επιδόσεων και τους αντικαθιστούσαν με μαθητές υψηλών επιδόσεων, τους οποίους, όμως, ποτέ δεν είχαν διδάξει οι ίδιοι. Ως εκ τούτου, αν και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξήθηκε στις αξιολογήσεις τους, ωστόσο απέτυχε ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης ο οποίος περιελάμβανε τη βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης και της επίδοσης των μαθητών.

4. Συζήτηση

Οι υποστηρικτές των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας θεωρούν ότι τα μοντέλα αυτά παρέχουν δίκαιους και χρήσιμους τρόπους διαφοροποίησης της επίδοσης των εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο τα σχολικά συστήματα παραδοσιακά είναι απρόθυμα ή ανίκανα να υλοποιήσουν (Goldhaber, 2010). Ωστόσο, ισχυρό αντεπιχείρημα στα παραπάνω αποτελεί η διαπίστωση ότι η διδασκαλία συνιστά μία εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία και δεν μπορεί να συνοψίζεται στην επίδοση ενός μαθητή με εξετάσεις, γι' αυτό για την αξιολόγησή της απαιτούνται διάφορες μετρήσεις με ποικίλα εργαλεία (MET Project, 2013). Συνεπώς, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται τόσο το ευρύτερο παραγοντικό πλαίσιο επιρροής της μαθητικής επίδοσης (κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες, πολιτισμικοί κ.ά) όσο και η δομή και το περιεχόμενο των τεστ/δοκιμασιών που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών.

Από τη μία πλευρά, η εστίαση του ενδιαφέροντος στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δύναται να είναι άστοχη λόγω της περιορισμένης επιρροής που ασκεί στη μαθητική επίδοση −όπως σημειώθηκε σε προηγούμενο σημείο, η επιρροή του εκπαιδευτικού αφορά περίπου στο 10%− ενώ, παράλληλα, παράγοντες μεγαλύτερης επιρροής να αξιολογούνται υποτυπωδώς. Παραδειγματικά, η ελληνική πραγματικότητα καταδεικνύει ότι πολλοί μαθητές παρακολουθούν μαθήματα είτε σε ιδιωτικά φροντιστήρια είτε με τη μορφή οικοδιδασκαλίας (ιδιαίτερα μαθήματα). Συνεπώς, εγείρεται προβληματισμός ως προς το εάν η μέτρηση της επίδοσης του μαθητή συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο σχολείο ή την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο φροντιστήριο/ιδιαίτερο ή και στους δύο. Από την άλλη πλευρά, καθώς οι δοκιμασίες εξέτασης της επίδοσης των μαθητών δεν μπορούν να αξιοποιηθούν για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, το ενδιαφέρον θα εστιαστεί σε μία συγκεκριμένη ομάδα δεξιοτήτων (γλωσσικές και/ή μαθηματικές). Ωστόσο, η έμφαση αυτή δύναται να δημιουργήσει πολλαπλά προβλήματα, καθώς θα ενισχύσει τις υπαρκτές διαφοροποιήσεις γνωστικών αντικειμένων στη συνείδηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει. Έτσι, διακυβεύεται η ουμανιστική θεώρηση της εκπαίδευσης η οποία στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και ενισχύεται μία περισσότερο οικονομοκεντρική προσέγγιση με την ανάπτυξη των «*on-demand*» δεξιοτήτων.

Ακόμη, καθώς η χρήση διαφορετικών μοντέλων διαφοροποιεί την κατάταξη των εκπαιδευτικών βάσει της αποτελεσματικότητάς τους (Tekwe et al., 2004), κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός ο προσδιορισμός του μοντέλου ή των μοντέλων που θα προσφέρει/ουν ακριβή και δίκαια αποτελέσματα. Σε αντίθετη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί είτε θα αποθαρρυνθούν από τη διαδικασία της αξιολόγησης είτε θα αναπτύξουν πρακτικές άμυνας, προκειμένου να αποφύγουν τον ενδεχόμενο τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, δύναται να διαμορφωθούν συνθήκες κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί σε μικρο-επίπεδο θα αποφεύγουν να αναλάβουν τμήματα στα οποία οι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και χαμηλές ή υψηλές επιδόσεις, ενώ σε μακρο-επίπεδο να υπηρετούν σε σχολεία που θεωρούνται χαμηλότερου και αντίστοιχα υψηλότερου επιπέδου. Το γεγονός αυτό δύναται να συμβάλει στη στοχοποίηση μαθητών και σχολικών μονάδων, αλλά και τη δημιουργία μεγαλύτερων ανισοτήτων συγκριτικά με τις ήδη υφιστάμενες.

Από τα παραπάνω, λοιπόν, προκύπτει ότι η χρήση των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας δεν συνδράμουν κατά αποκλειστικό τρόπο ούτε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού ούτε στη βελτίωση της μάθησης και των μαθητικών επιδόσεων. Αντίστοιχα, τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα εργασία επιχειρούν, κυρίως, να συγκροτήσουν ένα πλαίσιο αναστοχασμού και προβληματισμού σχετικά με τη χρήση των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας, παρά να λειτουργήσουν ντετερμινιστικά για την αποφυγή χρήσης των μοντέλων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, η υιοθέτηση μίας κοινής ισορροπημένης προσέγγισης κατά την εφαρμογή τους, η οποία θα πλαισιώνεται από επιπλέον στοιχεία (ποιοτικά και ποσοτικά), μπορεί να αποτυπώσει σε μεγαλύτερο βαθμό τη σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτόν, προτείνεται η υιοθέτηση αναλογικών προσεγγίσεων στην αξιολόγηση, προκειμένου η διαδικασία να αποβεί αποτελεσματικότερη και δικαιότερη για όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε διαφορετικά σχολικά πλαίσια (Goldhaber et al, 2014). Προς την κατεύθυνση αυτήν προσανατολίζεται και η διαπίστωση για έμφαση στα ποιοτικά στοιχεία της διδακτικής πράξης, παρά στα ποσοτικά στοιχεία των μαθητικών επιδόσεων, καθώς τα τελευταία συναρτώνται με ποικίλους σχολικούς αλλά και εξωσχολικούς παράγοντες (Goldstein, 2001). Ως εκ τούτου, παρά τις προκλήσεις χρήσης των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας, δεν θα πρέπει να παρεμποδίζεται η αξιοποίηση των επιδόσεων των μαθητών στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών (Danielson & McGreal, 2000).

Ολοκληρώνοντας, ο Goldhaber (2002: 2) εμφατικά επισημαίνει ότι «*οι καλοί εκπαιδευτικοί όντως κάνουν τη διαφορά, αλλά είναι ασαφές το τι κάνει έναν εκπαιδευτικό καλό*». Για τον λόγο αυτό, οι εκάστοτε πολιτικές αξιολόγησης οφείλουν να προνοούν και να λαμβάνουν υπόψη τους τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και να μην εφαρμόζουν οριζόντιες πολιτικές που λειτουργούν αποθαρρυντικά προς τους ίδιους. Άλλωστε, κύριο σκοπό της αξιολόγησης οφείλει να αποτελεί η βελτίωση του εκπαιδευτικού και του έργου του, καθώς και η διαμόρφωση μιας αναστοχαστικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα και το ανθρώπινο δυναμικό της που θα συμβάλει στον εντοπισμό των «μελανών» σημείων και την παραγωγή προτάσεων και λύσεων για τη διαχείριση και την αντιμετώπισή τους.

Βιβλιογραφία

Baker, E.L., Barton, P.E., Darling-Hammond, L, Haertel, E., Ladd, H.F., Linn, R.L., Ravitch, D., Rothstein, R., Shavelson, R.J. & Shepard, L.A., (2010). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers* (EPI Briefing paper 278). Washington, D.C.: Economic Policy Institute.

Ballou, D., & Springer, M. G. (2015). Using student test scores to measure teacher performance: Some problems in the design and implementation of evaluation systems. *Educational Researcher, 44*(2), 77-86.

Ballou, D., Sanders, W. L., & Wright, P. (2004). Controlling for student background in value-added assessment of teachers. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 29*(1), 37-66.

Braun, H. (2005). U*sing student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and Enhancing Teacher Effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 3*, 1-24.

Darling-Hammond, L. (2014). One piece of the whole: Teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning. *American Educator, 38*(1), 4-13.

Darling-Hammond, L. (2015). Can value added add value to teacher evaluation?. Educational Researcher, 44(2), 132-137.

Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6): 8-15.

Doherty, K.M., & Jacobs, S. (2013). *States of states 2013 connect the dots: Using evaluations of teacher effectiveness to inform policy and practice*. Research report. The National Council on Teacher Quality.

Feng, L., Figlio, D., & Sass, T. (2010). *School Accountability and Teacher Mobility*. CALDER Working Paper No. 47.

Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education Next, 2*(1), 50-55.
Goldhaber, D. (2010). *When the Stakes are High, Can We Rely on Value-Added? Exploring the Use of Value-Added Models to Inform Teacher Workforce Decisions*. Center for American Progress.
Goldhaber, D., J. Walch, & B. Gabele (2014). "Does the Model Matter? Exploring the Relationship between Different Student Achievement-Based Teacher Assessments". *Statistics and Public Policy, 1*(1), 28-39.
Goldring, E., Grissom, J. A., Rubin, M., Neumerski, C. M., Cannata, M., Drake, T., & Schuermann, P. (2015). Make room value added: principals' human capital decisions and the emergence of teacher observation data. Educational Researcher, 44(2), 96-104.
Goldstein, H. (2001). Using pupil performance data for judging schools and teachers: scope and limitations. Educational Research Journal, 27 (4), 433-442.
Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review, 100*(2), 267-271.
Harris, D. N. (2013). How might we use multiple measures for teacher accountability?. Tulane University: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
Harris, D. N., & Herrington, C. D. (2015). Editors' introduction: The use of teacher value-added measures in schools: New evidence, unanswered questions, and future prospects. *Educational Researcher, 44*(2), 71-76.
Harris, D., & Nathan, R. (2009). Teacher value-added: Don't end the search before it starts. *Journal of Policy Analysis and Management, 28*(4), 693-699.
Harris, D.,N. & Sass, T.R. (2014). Skills, productivity and the evaluation of teacher performance. *Economics of Education Review, 40*, 183-204.
Horoi, I. & Ost, B. (2015). Disruptive peers and the estimation of teacher value added. *Economics of Education Review, 49*, 180-192.
Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, 1*, 43-75.
Koedel, C., & Li, J. (2016). *The efficiency implications of using proportional evaluation to shape the teaching workforce*. Contemporary Economic Policy.
Lomax, E.,D., & Kuenzi, J.J. (2012). *Value added Modeling for Teacher Effectiveness*. Congressional Research Service.
MET Project (2013). Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching. Bill & Melinda Gates Foundation.
Morganstein, D. & Wasserstein, R. (2014). ASA Statement on Value-Added Models. *Statistics and Public Policy, 1*(1), 108-110.
Munoz, M., Prather, J., & Stronge, J. (2011). Exploring teacher effectiveness using hierarchical linear models: Student and classroom-level predictors and cross-year stability in elementary school reading. *Planning and Changing, 42*(3-4), 241-273.
Murphy, D. (2012). *Where is the value in value-added modeling? White Paper*. Pearson Education.
Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects?. Educational Evaluation and Policy Analysis, 26, 3, 237-257.
Papay, J. (2011). Different tests, different answers: The stability of teacher value-added estimates across outcome measures. *American Educational Research Journal, 48*(1), 163-193.
Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *The American Economic Review, 94*(2), 247-252.
Schochet, P., & Chiang, H. (2010). *Error rates in measuring teacher and school performance based on student test score gains*. US Department of Education.
Staiger, D., & Rockoff, J. (2010). Searching for effective teachers with imperfect information. *The Journal of Economic Perspectives, 24*(3), 97-118.
Tekwe, C. D., Carter, R.L., Ma, C.X., Algina, J., Lucas, M.E., Roth, J., Ariet, M., Fisher, T., & Resnick, M.B. (2004). An empirical comparison of statistical models for value added assessment of school performance. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 29*(1), 11-36.
Toch, T., & Rothman, R. (2008). *Rush to judgement: Teacher evaluation in public education*. Education Sector Reports.
Weisberb, D., Sexton, S., Mulhern, J., Keeling, D. (2009). *The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher evaluation*. The New Teacher Project.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Μαρία Καδιανάκη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης τους και την αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε μια κλίμακα αυτοαξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει 23 δηλώσεις-παραδοχές διατυπωμένες σε α΄ ενικό πρόσωπο. Οι δηλώσεις-παραδοχές είναι φράσεις που ειπώθηκαν από εκπαιδευτικούς στις συνεντεύξεις κατά την προέρευνα της ερευνητικής διαδικασίας. Το δείγμα αποτελείται από 621 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι με την αυτοαξιολόγησή τους βελτιώνονται και αναπτύσσονται ως άτομα κι ως επαγγελματίες. Συγχρόνως παρουσιάζουν τους προβληματισμούς τους, παραδέχονται τις αδυναμίες τους, αναλαμβάνουν ευθύνες, αμφισβητούν και αξιολογούν «εαυτόν». Η συντριπτική πλειονότητα θεωρεί, ότι από την διαδικασία της αυτοαξιολόγησής του ο εκπαιδευτικός θα βγει πολύπλευρα κερδισμένος. Μηδαμινό ποσοστό του δείγματος πιστεύει ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια χρονοβόρα και επίπονη διαδικασία με την οποία ο εκπαιδευτικός θα διακινδυνεύσει την αυτοεκτίμησή του και το κύρος του.

Λέξεις-κλειδιά: *αυτοαξιολόγηση, εκπαιδευτικός, κλίμακα αυτοαξιολόγησης, αυτοβελτίωση*

Teacher Self-Assessment Scale: Empirical Approach

Kadianaki M.

ABSTRACT

The present survey is studying the teachers' views on the process of their self-evaluation and the effectiveness of their interaction with the students. More specifically teachers are called to place themselves on a self-evaluation scale, which includes 23 statements-acknowledgements, formulated in the 1st singular. The statements-acknowledgements are phrases spoken by teachers in interviews and during the introductory survey of the researching procedure. The sample is made up of 621 primary education teachers. The results highlight that teachers agree that through self-evaluation they become better and evolve as persons and as professionals as well. At the same time they come forward with their thoughts and doubts, admit their weaknesses, take over responsibilities, question and evaluate "himself". The overwhelming majority consider that, through the process of self-evaluation, the teacher will come out benefited in many ways. A tiny percentage of the sample believes that self-evaluation is a time consuming and painful process that will lead the teacher to risk his self-esteem and authority.

Keywords: *self-evaluation, teacher, self-esteem, self-evaluation scale*

1.0. Εισαγωγή

Κατά την αξιολόγηση προσώπου, ενέργειας, έργου, διατυπώνονται κρίσεις και αποφάσεις για ό,τι αξιολογείται. Σύμφωνα με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός, πολλές φορές χωρίς συστηματικό τρόπο ή εξωτερική παρέμβαση, εκτιμά την αξία του έργου ή γενικότερα του εαυτού του και αναθεωρεί, αμφισβητεί και επανατοποθετεί τις δράσεις του με σκοπό την αυτοβελτίωση (Καδιανάκη, 2006· Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, Ξανθάκου, 2007). Αυτό σημαίνει, ότι ο εκπαιδευτικός από τη στιγμή που αυτοαξιολογείται, μπαίνει στη διαδικασία να διατυπώσει κρίσεις και αποφάσεις για τον εαυτό του και τη συμπεριφορά του(Airasian, Gullickson, 1997).

1. Η Μ.Κ. είναι Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε., Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης. Επικοινωνία: mkadianaki1@gmail.com

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού στη συνήθη μορφή της προκύπτει αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή μετά τη διδασκαλία. Η έλλειψη εξωτερικών πληροφοριών, είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει και συχνά εμποδίζει την ερμηνεία, την αναγνώριση και την ταξινόμηση των πληροφοριών της αυτοαξιολόγησης (Kremer-Hayon, 1993).

Η λιγότερο χρησιμοποιούμενη μορφή αυτοαξιολόγησης εμφανίζεται, όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν πληροφορίες αυτοαξιολόγησης, που βασίζονται σε προσωπικές αντιλήψεις και ερμηνείες, με περισσότερα εξωτερικά στοιχεία που αφορούν την πρακτική τους. Χρησιμοποιώντας τέτοιες εξωτερικές πληροφορίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικυρώσει, να επιβεβαιώσει τις αντιλήψεις και τις ερμηνείες του σχετικά με την πρακτική του και να συστηματοποιήσει τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του (Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, Ξανθάκου, 2007). Πηγές άντλησης αυτών των στοιχείων αποτελούν οι συνάδελφοι του εκπαιδευτικού, οι μαθητές του, οι γονείς, ο σχολικός σύμβουλος και η βιβλιογραφική αναδίφηση (Κατσαρού, Τσάφος, 2003). Εξαιτίας του ιδιαίτερου και πολυσύνθετου χαρακτήρα της σχολικής τάξης, υπαγορεύεται η ανάγκη, προκειμένου να διερευνηθούν ποικίλες πτυχές της, να εφαρμόζονται διάφορες μέθοδοι και τεχνικές για τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών.

1.1. Μέθοδοι, τεχνικές, διαδικασίες συλλογής δεδομένων αυτοαξιολόγησης

Με τον όρο *«μέθοδοι συλλογής πληροφοριών/ δεδομένων»* εννοείται *«το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης»* (Cohen, Manion, 1994:66). Οι μέθοδοι μπορεί να είναι είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές. Εξαιτίας τού ότι η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται σε διερεύνηση μικρής κλίμακας και επικεντρώνεται στην ερμηνεία συγκεκριμένης περίπτωσης, οι ποιοτικές μέθοδοι συλλογής πληροφοριών ενδείκνυνται να χρησιμοποιούνται στην αυτοαξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας τα βήματα της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, διαπιστώνει τη μοναδικότητα και την πολυπλοκότητα της συγκεκριμένης κατάστασης την οποία προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει. Έτσι, επιλέγει κυρίως εργαλεία ανοιχτά, μη δομημένα και ευέλικτα που επιδέχονται τροποποιήσεις και προσθήκες κατά την εφαρμογή τους αλλά είναι προσεκτικά σχεδιασμένα και καθόλου τυχαία (Κοσμίδου, 1989).

Πριν τη συλλογή των δεδομένων απαραίτητο είναι να αποσαφηνιστεί το είδος των δεδομένων που θα συλλεχθούν (ποιοτικά ή/και ποσοτικά), ποιο ερευνητικό εργαλείο εξυπηρετεί στη συγκεκριμένη περίσταση, τι αποτελεί στοιχείο που αξίζει να συλλεχθεί και από ποια πηγή θα αντληθούν τα δεδομένα (Altrichter, Posch, Somekh, 2001). Για να αποφασισθούν τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ξεκαθαρίσει πού θα επικεντρώσει την προσοχή του, θα πρέπει να έχει οριοθετήσει το σκοπό της αυτοαξιολόγησής του, καθώς επίσης και τους στόχους που θέλει να επιτευχθούν. Η φύση και η πηγή των πληροφοριών μπορεί να ποικίλλει αρκετά, αλλά σε κάθε περίπτωση στόχος του εκπαιδευτικού είναι να συλλέξει απτές πληροφορίες, που θα μπορεί να τις χρησιμοποιήσει για την ανάλυση και τη λήψη αποφάσεων που αφορούν την πρακτική του (Airasian, Gullickson, 1997). Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαδικασία συστηματοποίησης της αυτοαξιολόγησής του, δημιουργεί τις προϋποθέσεις να μετατραπούν οι πολυάριθμες και άμορφες σκέψεις του, σε ένα σχήμα αδιάσπαστο, οργανωμένο, διαρθρωμένο έτσι που τα επιμέρους συστατικά του να αποτελούν ένα ενιαίο και συνεκτικό σύνολο, ώστε να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και αλληλουχία (MacBeath et al., 2005).

Τεχνικές και εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός κατά την αυτοαξιολόγησή του είναι:

- Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει μια σειρά προδιατυπωμένων, ανοικτών, αυτοεξεταστικών ερωτημάτων, στα οποία θα απαντά ο ίδιος, ανάλογα με την εστίαση της αυτοαξιολόγησής του. Άλλα εργαλεία που μπορούν να εκπονηθούν και να συμπληρώνονται από τον εκπαιδευτικό είναι κλίμακες αυτοαξιολόγησης και αυτοεξεταστικές φόρμες με ποικίλες μορφές (McColskey, Egelson, 1993). Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιήσει ερωτηματολόγια και φόρμες αυτοαξιολό-

γησης, που ήδη υπάρχουν στη βιβλιογραφία και να τα προσαρμόσει στα δικά του δεδομένα και ανάγκες (Mac- Beath et al., 2005).

- Βιντεοσκοπημένες ή μαγνητοφωνημένες διδασκαλίες του

Δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν από βιντεοσκοπημένες ή μαγνητοφωνημένες διδασκαλίες του εκπαιδευτικού. Η επιλογή του μέσου εξαρτάται κάθε φορά από τα στοιχεία που θέλει να συλλέξει. Οι μαγνητοφωνημένες διδασκαλίες χρησιμεύουν για την αναγνώριση, συνειδητοποίηση και βελτίωση πτυχών της διδασκαλίας που αφορούν τη λεκτική επικοινωνία. Για παράδειγμα, φωτίζει τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στην τάξη ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και ένα μαθητή ή ανάμεσα στους μαθητές. Η βιντεοσκόπηση, παρότι δημιουργεί ένα δυσάρεστο συναίσθημα στην αρχή, εμπλέκει όλη την τάξη στη διαδικασία και συμβάλλει στη συλλογή ενδιαφερόντων στοιχείων, αρκεί να συνοδεύεται από προσπάθεια σφαιρικής σύλληψης και να μην περιορίζεται σε όσα ο χειριστής της κάμερας κρίνει αξιόλογα (Altrichter, Posch,, Somekh, 2001).

- Ερωτηματολόγια για τους μαθητές

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει, αλλά και να εκπονήσει ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους μαθητές του και έχουν ένα συγκεκριμένο θεματικό πυρήνα, στον οποίο επιθυμεί να εστιάσει την αυτοαξιολόγησή του. Υπογραμμίζεται, ότι τα ερωτηματολόγια αυτά θα πρέπει να είναι απλά, κατανοητά, ουσιώδη, ευχάριστα, ακόμη και διασκεδαστικά. (Brekelmans, Wubbels, Levy, 1993). Συνήθως ο εκπαιδευτικός δεν τολμά να αντλήσει με αυτό τον τρόπο την ανατροφοδότησή του, εξαιτίας του φόβου μήπως κλονιστεί η αυθεντία του. Ωστόσο, οι μαθητές αποτελούν άριστη πηγή δεδομένων, εφόσον είναι σε θέση να γνωρίζουν πόσο και γιατί μαθαίνουν. Αυτή η τεχνική επίσης, είναι ένας τρόπος να ανέβει η εκτίμηση του εκπαιδευτικού στα μάτια των μαθητών, εφόσον ζητά τη γνώμη τους (Δεληγιάννη, 2002).

- Προσωπικός φάκελος

Η δημιουργία ενός προσωπικού φακέλου του εκπαιδευτικού, μπορεί να παρέχει ποικίλα στοιχεία που θα συστηματοποιήσουν την αυτοαξιολόγησή του. Σ' αυτό τον φάκελο μπορεί να υπάρχει μια αυτοπεριγραφή όλης της επαγγελματικής πορείας του, οι συμμετοχές του σε εκπαιδευτικά προγράμματα, σεμινάρια και συνέδρια, ενδεικτικά σχεδιαγράμματα διδασκαλιών του, καθώς και συγκεκριμένες αναφορές σε προβλήματα διδασκαλίας που αντιμετώπισε και τους τρόπους επίλυσής τους. Ο προσωπικός φάκελος του εκπαιδευτικού αντικατοπτρίζει τις γνώσεις του, τις πεποιθήσεις του, τις δεξιότητές του και την αποτελεσματικότητά του, ενισχύει την ατομικότητά του, εφόσον καθορίζει ο ίδιος το περιεχόμενο και τη μορφή του φακέλου (Airasian, Gullickson, 1997· Σταματοπούλου, 1998).

- Φάκελος υλικού

Ο φάκελος υλικού του εκπαιδευτικού είναι η συστηματική και οργανωμένη συλλογή του υλικού που έχει συγκεντρώσει ή εκπονήσει ο εκπαιδευτικός και χρησιμοποιεί ανάλογα την τάξη ή το αντικείμενο διδασκαλίας. Παρουσιάζει δε την ιστορία των επιτευγμάτων του μέσα στην τάξη. Μπορεί να περιέχει καταλόγους εκπαιδευτικών στόχων ανά μάθημα, δείγματα εργασιών του εκπαιδευτικού, περιγραφικές παρατηρήσεις και σχόλια, οπτικοακουστικό υλικό, εργασίες για τους μαθητές καθώς και κριτήρια αξιολόγησης και τεστ που δίνονται στους μαθητές κ.λπ. Η εξέταση του φακέλου υλικού από τον εκπαιδευτικό καταδεικνύει τη σταδιακή προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξή του και συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητάς του. Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται σ' αυτά που έχει ήδη πετύχει, λαμβάνει ανατροφοδότηση και συγχρόνως, τον εμπλουτίζει σταδιακά, τον ανανεώνει και αντικαθιστά τα μέρη που στην πράξη διαπιστώνει ότι δεν λειτουργούν προς την κατεύθυνση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (Σταματοπούλου, 1998).

- Συλλογή δεδομένων που ήδη υπάρχουν

Τα δεδομένα που ήδη υπάρχουν μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητά του. Αυτά τα δεδομένα περιλαμβάνουν τα στοιχεία επίδοσης των μαθητών του, τα κείμενά τους (π.χ. εκθέσεις, ασκήσεις, διαγωνίσματα, ατομικές και ομαδικές εργασίες), απουσίες των μαθητών. Εκτός από επίσημα δεδομένα υπάρχουν και τα ανεπίσημα, όπως είναι μαθητικές εφημερίδες και περιοδικά, η όψη των θρανίων (π.χ. τι γράφουν οι μαθητές στα θρανία)

αλλά και άγραφα δεδομένα, όπως είναι η εμφάνιση της τάξης μετά την αποχώρηση των μαθητών ή η κατάσταση των βιβλίων (Altrichter, Posch, Somekh, 2001).

▪ Συμμετοχική παρατήρηση

Η παρατήρηση της διδασκαλίας από ένα συνάδελφο μέσα σε πνεύμα εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, διευκολύνει πολύ τον εκπαιδευτικό στην κατά το δυνατό *«αντικειμενική»* συλλογή δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί ανά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες εμπλέκονται στη διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης και εναλλάσσουν τους ρόλους του διδάσκοντα – παρατηρητή. Αυτό τους οδηγεί να αποκτήσουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο στην αυτοαξιολόγησή τους, στην αυτοβελτίωσή τους ως επαγγελματίες (Altrichter, Posch, Somekh, 2001· Δεληγιάννη, 2002· MacBeath et al., 2005).

▪ Τήρηση ημερολογίου

Η τήρηση ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό βοηθά στη διευκρίνιση γεγονότων, δραστηριοτήτων, σκέψεων. Το ημερολόγιο μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία των επιδόσεων των μαθητών, προσωπικές εμπειρίες και παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια του έτους, γραπτές απόπειρες αποσαφήνισης ιδεών και εμπειριών. Ό,τι καταγράφεται μπορεί να ειδωθεί μετά από καιρό και να ερμηνευτεί με περισσότερες προοπτικές, όχι μόνο εξαιτίας της παρέλευσης του χρόνου αλλά και λόγω της αυξανόμενης εμπειρίας του εκπαιδευτικού. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αποκτά ο εκπαιδευτικός μεγαλύτερη επίγνωση της διδασκαλίας του και να γίνεται πιο ευαίσθητος παρατηρητής και γνώστης της εξέλιξής του (Kremer-Hayon, 1993).

▪ Συζητήσεις και συνεντεύξεις

Οι συζητήσεις του εκπαιδευτικού με κάποιους ή με όλους τους μαθητές του, με συναδέλφους του, με τους γονείς των μαθητών του, με το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή του, μπορούν να συνεισφέρουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησής του. Ιδιαίτερα δε, αν εστιάζουν σε συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα, που απασχολεί τους συμμετέχοντες και καταγράφονται οι απαντήσεις ή ακόμα καλύτερα αν μαγνητοφωνείται η συζήτηση. Μια συζήτηση μπορεί να πάρει τη μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης, όπου ο εκπαιδευτικός έχει προσχεδιάσει ερωτήσεις για το θέμα που τον απασχολεί, αλλά δίδεται η ευκαιρία να συζητηθούν και άλλα θέματα. Σε σχέση με το ερωτηματολόγιο οι συζητήσεις και οι συνεντεύξεις προσφέρουν πλουσιότερη ανατροφοδότηση, εφόσον έχουν τη δυνατότητα να προχωρήσουν σε βάθος και να φέρουν στο φως σκέψεις, ερμηνείες και αξίες των προσώπων που συζητούν, αλλά και να επιδράσουν στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων (Cohen, Manion, 1994· Mishler, 1996· Βάμβουκας, 1998).

Γεγονός είναι, ότι κανένα εργαλείο δεν μπορεί να παρέχει όλα τα δεδομένα που απαιτούνται για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η χρησιμοποίηση ποικιλίας τεχνικών και εργαλείων παρέχει τη δυνατότητα ποικίλων όψεων του εστιασμένου θέματος. Σίγουρα ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναζητήσει, να τροποποιήσει, να συνδυάσει, να σχεδιάσει εργαλεία, ευθυγραμμίζοντάς τα με τις ανάγκες του και τις ιδιαιτερότητες της τάξης του, ώστε να συστηματοποιήσει αποτελεσματικότερα τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του (Airasian, Gullickson, 1997· Altrichter, Posch, Somekh, 2001). Πολλά απ' αυτά τα εργαλεία δεν χρησιμοποιούνται ευρέως, εφόσον μεταξύ των άλλων, οι απαιτήσεις της καθημερινότητας στην τάξη, η σταθερότητα της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην τάξη και η ανάγκη για άμεση λήψη αποφάσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν μ' αυτά και να τα εντάξουν στη συστηματοποίηση της αυτοαξιολόγησής τους (Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, Ξανθάκου, 2007).

1.2. Μεθοδολογία

Βασικό σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής τους, την αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές και την καθημερινή διδακτική πρακτική τους.

Τα διερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα εστιάσει η παρούσα έρευνα είναι τα παρακάτω:

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση την αστικότητα του σχολείου που υπηρετούν;

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε μια κλίμακα αυτοαξιολόγησης, η οποία περιλαμβάνει 23 δηλώσεις-παραδοχές διατυπωμένες σε α΄ ενικό πρόσωπο στις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους. Οι δηλώσεις-παραδοχές είναι φράσεις που ειπώθηκαν από εκπαιδευτικούς στις συνεντεύξεις κατά την προέρευνα της ερευνητικής διαδικασίας και αφορούν σημεία που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το ρόλο τους, το πλαίσιο που εντάσσουν τον εαυτό τους, το έργο τους, την επικοινωνία τους με τους μαθητές. Από αυτές, 8 αφορούν τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, 7 αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και 8 σχετίζονται με τη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού.

Το δείγμα αποτελείται από 621 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.(212 άνδρες και 409 γυναίκες) που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Κρήτης. Από τους εκπαιδευτικούς του του δείγματος 308 υπηρετούν σε αστικά σχολεία και 313 σε ημιαστικά η αγροτικά.

1.3. Αποτελέσματα

1.3.1. Περιγραφικά Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 1 στο σύνολο τους σχεδόν (98,3%) οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι με την αυτοαξιολόγηση διευκολύνουν τη δουλειά τους και δίνουν στον εαυτό τους δυνατότητα για κάτι καλύτερο. Επίσης με τον ίδιο δείκτη κεντρικής τάσης παρουσιάζεται το 98,6% του δείγματος να συμφωνεί ότι αξιολογώντας τον εαυτό του ο εκπαιδευτικός και βρίσκοντας τα αδύνατα σημεία του προσπαθεί να τα διορθώσει. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν επίσης ότι αξιολογούν τον εαυτό τους για να βρίσκουν τι κάνουν σωστά και να το επαναλαμβάνουν, δήλωση με την οποία συμφωνεί το 97,6% του δείγματος. Το 92,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει ότι η αυτοαξιολόγηση είναι επικοινωνία με τον εαυτό τους, και από τη στιγμή που δεν επικοινωνούν με τον εαυτό τους, είναι δύσκολο να επικοινωνήσουν με τους άλλους. Αλλά και όσον αφορά τη διδασκαλία τους, δηλώνει το 96,6% του δείγματος ότι αξιολογούν τη διδασκαλία τους για να διαπιστώσουν τι έμαθαν οι μαθητές τους. Επίσης το 83,3% του δείγματος δηλώνει πως αν δεν αξιολογήσουν τον εαυτό τους, σημαίνει ότι είναι αλάνθαστοι και δε θα μάθουν ούτε τι ξέρουν ούτε που βρίσκονται.

Το 44,0% του δείγματος δηλώνει απόλυτη συμφωνία με τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού ανάλογα με τα παιδιά που έχει στην τάξη, δήλωση που αφορά τη δυνατότητα ευελιξίας του εκπαιδευτικού αλλά και την προσφορά κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος σε κάθε άτομο ξεχωριστά μια και το κάθε άτομο είναι διαφορετικό από το άλλο.

Το 37 % του δείγματος δηλώνει απόλυτη συμφωνία ότι θεωρεί πως είναι υπεύθυνοι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το κλίμα επικοινωνίας που υπάρχει στην τάξη τους. Το 28,5%του δείγματος συμφωνεί απόλυτα ότι έχει τύψεις όταν διαπιστώσει ότι κάνει λάθη στη διδασκαλία του και ακόμη πιο μικρό ποσοστό 16,8% συμφωνεί απόλυτα πως έχει επαρκή γνώση και επιστημονική κατάρτιση. Στις τελευταίες θέσεις παρατηρείται ότι το 47,0% του δείγματος διαφωνεί αρκετά με τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι πολλές φορές αισθάνονται ότι δεν επικοινωνούν με τους μαθητές τους και παρατηρείται ότι το ίδιο σχεδόν ποσοστό 47,2% διαφωνεί αρκετά με όσους δηλώνουν ότι φοβούνται πως δεν έχουν ειδικές γνώσεις για να δημιουργήσουν κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα μέσα στην τάξη.

Μόνο το 6,4% του δείγματος ομολογεί ότι συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση ότι τα προσωπικά τους προβλήματα τους επηρεάζουν μέσα στην τάξη σε αντίθεση με το 37,1 % που διαφωνεί απόλυτα. Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε ποσοστό 87,7% του δείγματος ότι η βαθμολογία λειτουργεί ως μέσο διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη, καθώς και διαφωνία υπάρχει με όσους δηλώνουν ότι διστάζουν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους μήπως και απογοητευτούν σε ποσοστό 91,2% του δείγματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνίας 92,3% του δείγματος συγκεντρώνει η δήλωση: *«Δυσκολεύομαι να κάνω τα παιδιά να αισθανθούν άνετα μαζί μου».*

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΗΛΩΣΕΩΝ	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		Δείκτες		Δεν απά-ντησαν	
									Κεντρικής τάσης	Διασποράς		
	N	%	N	%	N	%	N	%	$\bar{x}$	S	N	%
1.Με την αυτοαξιολόγηση διευκολύνω τη δουλειά μου και δίνω στον εαυτό μου δυνατότητα για κάτι καλύτερο	401	67,4	184	30,9	7	1,2	3	0,5	3,65	0,53	26	4,2
2.Αξιολογώντας τον εαυτό μου και βρίσκοντας τα αδύνατα σημεία μου προσπαθώ να τα διορθώσω	396	66,3	193	32,3	8	1,3	0	0,0	3,65	0,50	24	3,9
3.Αξιολογώ τον εαυτό μου, για να βρίσκω τι κάνω σωστά και να το επαναλαμβάνω	387	64,8	196	32,8	12	2,0	2	0,3	3,62	0,54	24	3,9
4.Η αυτοαξιολόγηση είναι επικοινωνία με τον εαυτό σου, απ' τη στιγμή που δεν επικοινωνείς με τον εαυτό σου, είναι δύσκολο να επικοινωνήσεις με τους άλλους	367	61,7	184	30,9	32	5,4	12	2,0	3,52	0,69	26	4,2
5.Αξιολογώ τη διδασκαλία μου, για να διαπιστώσω τι έμαθαν οι μαθητές μου	323	54,1	254	42,5	19	3,2	1	0,2	3,51	0,56	24	3,9
6.Αν δεν αξιολογήσω τον εαυτό μου, σημαίνει ότι είμαι αλάνθαστος και δε θα μάθω ούτε τι ξέρω ούτε που βρίσκομαι	328	55,1	168	28,2	64	10,8	35	5,9	3,33	0,88	26	4,2
7.Διαφοροποιώ τη συμπεριφορά μου ανάλογα με τα παιδιά που έχω στην τάξη	260	44,0	250	42,3	48	8,1	33	5,6	3,25	0,82	30	4,8
8.Ο εκπαιδευτικός που δεν κάνει αυτοαξιολόγηση θεωρώ ότι είναι αδιάφορος, γιατί η αδιαφορία σε οδηγεί σε έλλειψη αυτοαξιολόγησης	230	38,7	270	45,5	83	14,0	11	1,9	3,21	0,74	27	4,3
9.Θεωρώ ότι είμαι υπεύθυνος για το κλίμα επικοινωνίας που υπάρχει στην τάξη μου	221	37,0	292	48,9	60	10,1	24	4,0	3,19	0,77	24	3,9
10.Έχω τύψεις, όταν διαπιστώσω ότι κάνω λάθη στη διδασκαλία μου	170	28,5	261	43,9	117	19,6	49	8,2	2,92	0,89	24	3,9
11.Θεωρώ ότι έχω επαρκή γνώση και επιστημονική κατάρτιση στα αντικείμενα που διδάσκω	101	16,8	361	60,1	125	20,8	14	2,3	2,91	0,68	20	3,2
12.Πιέζω τους μαθητές μου, όταν έχουν ελλείψεις σε βασικές προηγούμενες γνώσεις	116	19,7	304	51,6	142	24,1	27	4,6	2,86	0,77	32	5,2
13.Ο διδακτικός χρόνος δεν είναι ποτέ αρκετός, για να ολοκληρώσω τη διδασκαλία μου	123	20,4	278	46,1	174	28,9	28	4,6	2,82	0,80	18	2,9
14.Συχνά οι ικανότητες των μαθητών μου δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μου	57	9,5	280	46,7	219	36,6	43	7,2	2,59	0,76	22	3,5
15.Δεν αλλάζω τη συμπεριφορά μου, αν η όποια αλλαγή δεν ταιριάζει στο χαρακτήρα μου, νιώθω ότι προσποιούμαι	104	17,5	213	35,9	193	32,5	83	14,0	2,57	0,93	28	4,5
16.Η αυτοαξιολόγησή μου πρέπει να αποτελέσει το μοναδικό μέσο για την αξιολόγηση του έργου μου	101	17,0	192	32,3	247	41,5	55	9,2	2,57	0,87	26	4,2
17.Πολλές φορές παρασύρομαι από τους μαθητές και νομίζω ότι πρέπει να γίνω πιο αυστηρός μαζί τους	54	9,1	205	34,6	266	44,9	68	11,5	2,41	0,80	28	4,5
18.Πολλές φορές αισθάνομαι ότι δεν επικοινωνώ με τους μαθητές μου	20	3,4	136	22,8	280	47,0	160	26,8	2,03	0,79	25	4,0
19.Φοβάμαι ότι δεν έχω ειδικές γνώσεις, για να δημιουργήσω κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα στην τάξη μου	23	3,9	111	18,6	282	47,2	181	30,3	1,96	0,80	24	3,9
20.Τα προσωπικά μου προβλήματα με επηρεάζουν μέσα στην τάξη	38	6,4	97	16,2	241	40,3	222	37,1	1,92	0,88	23	3,7
21.Η βαθμολογία λειτουργεί ως μέσο διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη	9	1,5	64	10,8	229	38,7	290	49,0	1,65	0,73	29	4,7
22.Διστάζω να αξιολογήσω τον εαυτό μου μήπως και απογοητευτώ	17	2,9	35	5,9	246	41,3	297	49,9	1,62	0,72	26	4,2
23.Δυσκολεύομαι να κάνω τα παιδιά να αισθανθούν άνετα μαζί μου	10	1,7	36	6,0	255	42,8	295	49,5	1,60	0,68	25	4,0

1.3.2. Επαγωγικά Αποτελέσματα

Στην κλίμακα αυτοαξιολόγησης όπου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καλούνται να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν, απόλυτα ή αρκετά, με δηλώσεις διατυπωμένες σε α΄ ενικό πρόσωπο από συναδέλφους τους, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε σχέση με το φύλο

των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε 3 δη- λώσεις από τις 23 που αναφέρονται. Και στις τρεις περιπτώσεις οι μέσοι όροι είναι υψηλότεροι για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Οι δηλώσεις αυτές είναι:

- Πιέζω τους μαθητές μου, όταν έχουν ελλείψεις σε βασικές προηγούμενες γνώσεις
- Αν δεν αξιολογήσω τον εαυτό μου, σημαίνει ότι είμαι αλάνθαστος και δε θα μάθω ούτε τι ξέρω ούτε που βρίσκομαι
- Διαφοροποιώ τη συμπεριφορά μου ανάλογα με τα παιδιά που έχω στην τάξη

Πίνακας 2. Στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις που αφορούν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΗΛΩΣΕΩΝ	ΑΝΔΡΑΣ		ΓΥΝΑΙΚΑ		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
Πιέζω τους μαθητές μου, όταν έχουν ελλείψεις σε βασικές προηγούμενες γνώσεις	2,76	0,80	2,92	0,75	t=-2,260 ◆ df=587 ◆ p=,024
Αν δεν αξιολογήσω τον εαυτό μου, σημαίνει ότι είμαι αλάνθαστος και δε θα μάθω ούτε τι ξέρω ούτε που βρίσκομαι	3,21	0,94	3,39	0,85	t=-2,324 ◆ df=593 ◆ p=,020
Διαφοροποιώ τη συμπεριφορά μου ανάλογα με τα παιδιά που έχω στην τάξη	3,15	0,88	3,30	0,79	t=-2,186 ◆ df=589 ◆ p=,029

Από τα αναλυτικά δεδομένα του πίνακα 2, στατιστικά σημαντική διαφορά, σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος, παρουσιάζεται όταν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν τη συμφωνία τους στη δήλωση: *«πιέζω τους μαθητές μου, όταν έχουν ελλείψεις σε βασικές προηγούμενες γνώσεις»* (p=,024). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος, παραδέχονται, συμφωνώντας σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους ότι πιέζουν τους μαθητές τους, όταν αντιληφθούν ελλείψεις σε βασικές προηγούμενες γνώσεις.

Μια άλλη δήλωση στην οποία διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά, σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος, είναι: *«αν δεν αξιολογήσω τον εαυτό μου, σημαίνει ότι είμαι αλάνθαστος και δε θα μάθω ούτε τι ξέρω ούτε που βρίσκομαι»* (p=,020). Διαπιστώνεται, ότι η διαφορά των δεικτών κεντρικής τάσης των δύο κατηγοριών σε αυτή τη δήλωση είναι η μεγαλύτερη του πίνακα και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να συγκεντρώνουν τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με την παραπάνω δήλωση σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με τη δήλωση: *«διαφοροποιώ τη συμπεριφορά μου ανάλογα με τα παιδιά που έχω στην τάξη»* (p=,029). Με αυτή τη δήλωση συμφωνούν περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς που συγκεντρώνουν μικρότερο δείκτη κεντρικής τάσης.

Σε σχέση με την αστικότητα του σχολείου εργασίας του δείγματος, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε 3 δηλώσεις από τις 23 που αποτελούσαν την κλίμακα. Οι δηλώσεις αυτές είναι:

- Πολλές φορές αισθάνομαι ότι δεν επικοινωνώ με τους μαθητές μου
- Η βαθμολογία λειτουργεί ως μέσο διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη
- Τα προσωπικά μου προβλήματα με επηρεάζουν μέσα στην τάξη

Από τα αναλυτικά δεδομένα του πίνακα 3, στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την αστικότητα του σχολείου εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, παρουσιάζεται όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει με τη δήλωση: *«πολλές φορές αισθάνομαι ότι δεν επικοινωνώ με τους μαθητές μου»* (p=,049). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ημιαστικά και αγροτικά σχολεία διαφωνούν εντονότερα με την παραπάνω δήλωση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αστικά σχολεία.

Πίνακας 3. Στατιστικά σημαντικές διαφορές των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δηλώσεις που αφορούν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ανάλογα με την αστικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΗΛΩΣΕΩΝ	Αστικό		Ημιαστ. - αγροτικό		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
Πολλές φορές αισθάνομαι ότι δεν επικοινωνώ με τους μαθητές μου	2,09	0,76	1,96	0,81	t=1,970 ◆ df=594 ◆ p=,049
Η βαθμολογία λειτουργεί ως μέσο διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη	1,73	0,74	1,57	0,71	t=2,508 ◆ df=590 ◆ p=,012
Τα προσωπικά μου προβλήματα με επηρεάζουν μέσα στην τάξη	1,85	0,85	1,99	0,91	t=-2,008 ◆ df=596 ◆ p=,045

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζεται στην κλίμακα αυτοαξιολόγησης όταν ο εκπαιδευτικός καλείται να τοποθετηθεί στη δήλωση: *«η βαθμολογία λειτουργεί ως μέσο διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη»* (p=,012). Οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών και αγροτικών σχολείων διαφωνούν αρκετά έως απόλυτα με τη συγκεκριμένη δήλωση και κατόπιν οι εκπαιδευτικοί των αστικών σχολείων δηλώνουν τη διαφωνία τους με μεγαλύτερο δείκτη κεντρικής τάσης σε σχέση με τους προηγούμενους.

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζεται στη δήλωση: *«τα προσωπικά μου προβλήματα με επηρεάζουν μέσα στην τάξη»* (p=,045). Οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών και αγροτικών σχολείων εμφανίζονται να διαφωνούν λιγότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των αστικών σχολείων που παρουσιάζουν εντονότερη διαφωνία.

1.4. Συζήτηση

Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση (Airasian, Gullickson, 1997· MacBeath, 2001) η αυτοαξιολόγηση εμφανίζεται ως αναθεώρηση, αμφισβήτηση και επανατοποθέτηση των δράσεων, των ενεργειών του εκπαιδευτικούμε σκοπό την αυτοβελτίωση. Επίσης, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως ισχυρό εργαλείο συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Towler, Broadfoot, 1992· Airasian, Gullickson, 1997). Η ίδια θέση υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, εφόσον οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους συμφωνούν ότι με την αυτοαξιολόγηση αποκτούν δυνατότητες βελτίωσης του εαυτού τους αλλά και της επαγγελματικής πρακτικής τους. Αναγνωρίζουν τα αδύνατα σημεία τους και παίρνουν αποφάσεις αποκτώντας αυτοπεποίθηση για τον επαγγελματικό τους ρόλο, αλλά και αναλαμβάνουν την ευθύνη της διδασκαλίας τους (Καδιανάκη, 2006).

Στη συνέχεια, το δείγμα συμφωνεί ότι κατά την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση στην τάξη ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος, δημιουργικός και γνώστης της συμπεριφοράς του, δεξιότητες που του επιτρέπουν να αποκτήσει μια κατανοητή εικόνα του κόσμου, έτσι ώστε να τον εννοήσει και να προσαρμοστεί σ' αυτόν παρά να συντριβεί από την ισχύ του (Cullingford, 1995:15). Παρότι αρκετοί εκπαιδευτικοί παραδέχονται, κάνοντας αυτοαξιολογικές κρίσεις, ότι έχουν τύψεις για τα λάθη που κάνουν, ότι δεν διαχειρίζονται σωστά το διδακτικό τους χρόνο,

ότι οι απαιτήσεις τους δεν συμβαδίζουν με τις ικανότητες των μαθητών τους, ότι συχνά διαισθάνονται πως δεν επικοινωνούν με τους μαθητές τους, ότι τα προσωπικά τους προβλήματα τους επηρεάζουν στην τάξη, ότι δεν διαθέτουν γνώσεις για τη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στην τάξη, ελάχιστοι ομολογούν ότι διστάζουν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους μήπως και απογοητευτούν (Καδιανάκη, 2006).

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι με την αυτοαξιολόγησή τους διευκολύνουν την πρακτική τους, διαπιστώνουν τη μάθηση των μαθητών τους, επικοινωνούν με τον εαυτό τους, ανακαλύπτουν τις αδυναμίες τους και προσπαθούν να τις διορθώσουν. Παράλληλα, ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους, βρίσκοντας τι κάνουν επιτυχημένα, ώστε να δράσουν ανάλογα στο μέλλον. Έτσι, εκτός από τις αυτοαξιολογήσεις που αναφέρονται στο παρόν και στο παρελθόν, η αυτοαξιολόγηση παρουσιάζεται ως ένα μέσο που ενισχύει την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να δράσει αποτελεσματικά στο μέλλον (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Παρά τη γενική συμφωνία στις περισσότερες αυτοαξιολογικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι επαγωγικές αναλύσεις ανέδειξαν διαφοροποιήσεις του βαθμού συμφωνίας ανά φύλο και αστικότητα σχολείου, ως επί το πλείστον στις δηλώσεις που σημειώνεται σκεπτικισμός, σχετική ή απόλυτη διαφωνία κατά την περιγραφική ανάλυση. Σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε 3 από τις 23 δηλώσεις. Σ' αυτές τις διαφορές οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παραδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους άνδρες ότι πιέζουν τους μαθητές τους, όταν αντιληφθούν ελλείψεις σε βασικές προηγούμενες γνώσεις. Πιθανόν αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί εξαιτίας του ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν συνήθως μικρές τάξεις και έχουν το άγχος και το βάρος της ευθύνης των βασικών δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να τους πιέζουν να κατακτήσουν τις βασικές δεξιότητες, αλλά και να *«καλύψουν»* τις ελλείψεις που έχουν από προηγούμενες τάξεις. Θα πρέπει να τονιστεί, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, που κατά κανόνα αναλαμβάνουν μικρές τάξεις (Κωνσταντίνου, 2001), βιώνουν μεγαλύτερο άγχος εξαιτίας του βαθμού ωρίμανσης των μικρών μαθητών, του βαθμού μαθησιακής ετοιμότητας ο οποίος εξαρτάται από τις μαθησιακές εμπειρίες που έχει ο μαθητής από το νηπιαγωγείο και την οικογένειά του, αλλά και εξαιτίας της ευθύνης που επωμίζονται να διδάξουν τις βασικές γνώσεις στους μικρούς μαθητές τους. Εύστοχη είναι η παρατήρηση του Χαραλάμπους (1999), ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η μια τάξη είναι προπαρασκευαστική της άλλης και το ανάλογο συμβαίνει και στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Έτσι, υπάρχει πίεση από τις μεγαλύτερες τάξεις προς τις μικρότερες, όπως και από υψηλότερες βαθμίδες προς τις κατώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Αυτή η πίεση που γίνεται αισθητή από πολύ νωρίς, αποπροσανατολίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και καταπιέζει τους άμεσα εμπλεκόμενους σ' αυτήν.

Στη συνέχεια, οι γυναίκες συμφωνούν σε υψηλότερο βαθμό συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, ότι, αν δεν αυτοαξιολογηθούν, αυτό θα σημαίνει ότι θεωρούν τον εαυτό τους αλάνθαστο με αποτέλεσμα να μη μάθουν τις ελλείψεις, τις αδυναμίες τους αλλά και τις δυνατότητές τους. Οι γυναίκες παρουσιάζονται περισσότερο τολμηρές, αναγνωρίζουν την προσφορά της αυτοαξιολόγησης και δηλώνουν ότι είναι μια ανάγκη που τις οδηγεί στη συνειδητή γνώση του εαυτού τους, των πιστεύω και των ενεργειών τους. Πιθανόν αυτή η διαφορά θα μπορούσε να αποδοθεί στο ανέκφραστο και εφήμερο που έχει η αυτοαξιολόγηση σήμερα, εφόσον δεν είναι μια συστηματική διαδικασία. Καθώς επίσης, ότι τα όποια κριτήρια με τα οποία εκτιμούν τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί είναι σιωπηλά και ιδιοσυγκρασιακά (Schon, 1983· Kremer-Hayon, 1993), άρα αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να τα αρθρώσουν και να γίνουν υπόλογοι και υπεύθυνοι για τις αποφάσεις τους ακόμα και στον ίδιο τον εαυτό τους. Έτσι, σε σχέση με τις γυναίκες οι άνδρες εμφανίζονται επιφυλακτικοί, ελέγχουν και ρυθμίζουν τις απόψεις τους απέναντι στην αυτοαξιολόγηση αλλά και στη δημοσιοποίηση της άποψής τους γι' αυτήν τη διαδικασία.

Οι γυναίκες παρουσιάζονται να ομολογούν σε υψηλότερο βαθμό συγκριτικά με τους άνδρες, ότι διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τα παιδιά που έχουν στην τάξη. Πιθανόν

αυτή η στατιστικά σημαντική διαφορά μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι γυναίκες είναι πιο ευέλικτες, πιο υποχωρητικές, πιο ευαίσθητες, καλύτεροι γνώστες των συναισθημάτων τους σε σχέση με τους άνδρες (Coates, 1993· Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1997), οι οποίοι εμφανίζονται περισσότερο επιφυλακτικοί στα να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τα παιδιά που έχουν στην τάξη.

Όσον αφορά την αστικότητα του σχολείου εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, παρουσιάζονται 3 στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις 23 αυτοαξιολογικές δηλώσεις της κλίμακας. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αστικά κέντρα παραδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με αυτούς που εργάζονται στην επαρχία, ότι πολλές φορές αισθάνονται πως δεν επικοινωνούν με τους μαθητές τους. Η διαφορά που εμφανίζεται μεταξύ των δύο κατηγοριών, πιθανόν μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί της πόλης κατά κανόνα εργάζονται σε πολυδύναμα σχολεία με πολυπληθείς τάξεις, στις οποίες κυριαρχούν οι μαζικές σχέσεις, που έχουν ως μόνο στόχο τη μάθηση (Μπίκος, 2004). Αυτές οι σχέσεις δυσκολεύουν και φθείρουν την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη. Έτσι οι πολυπληθείς τάξεις εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό να έρθει σε επαφή με τον κάθε μαθητή προσωπικά και να του δείξει ότι τον αντιμετωπίζει ως μια ξεχωριστή προσωπικότητα με ιδιαίτερες ανάγκες (Γκότοβος, 1996). Μια άλλη ερμηνεία ίσως είναι η ηλικιακή απόσταση που χωρίζει τους εκπαιδευτικούς των πόλεων από τους μαθητές τους, εφόσον η τοποθέτησή τους γίνεται με βάση τα χρόνια υπηρεσίας που είναι συνάρτηση της ηλικίας. Άρα οι πιθανότητες, στα σχολεία της πόλης οι εκπαιδευτικοί να έχουν μεγαλύτερη ηλικιακή απόσταση από τους μαθητές τους, είναι περισσότερες σε σχέση με τα σχολεία της επαρχίας. Αυτό το γεγονός ίσως δημιουργεί προβλήματα στο να κατανοήσουν τις ανάγκες, τα προβλήματα και τις προσδοκίες των μαθητών τους.

Το αν η βαθμολογία λειτουργεί ως μέσο διατήρησης της πειθαρχίας στην τάξη, διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς των αστικών και των ημιαστικών και αγροτικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας διαφωνούν έντονα γι' αυτήν τη λειτουργία της βαθμολογίας. Αυτή η στατιστικά σημαντική διαφορά θα μπορούσε ίσως να ερμηνευτεί από το ότι οι εκπαιδευτικοί των αστικών κέντρων διδάσκουν σε πολυπληθείς τάξεις, πράγμα που σημαίνει ότι τα προβλήματα πειθαρχίας είναι περισσότερα και το στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερο σε σχέση με τους συναδέλφους τους των επαρχιακών σχολείων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών να χρησιμοποιούν τη βαθμολογία ως κατασταλτική πρακτική στην προσπάθεια τους να επιβάλλουν πειθαρχία. Όμως, αν η τιμωρία είναι ο χαμηλός βαθμός, τότε δεν σχετίζεται η ποινή με το παράπτωμα, αλλά θίγει το μαθητή ως μαθητή. Συνεπώς, ο μαθητής θεωρεί ότι αδικείται και όχι μόνο αποθαρρύνεται να προσπαθήσει, αλλά οδηγείται στο να εκδηλώσει ξανά ανεπιθύμητη συμπεριφορά εξαιτίας της αντιπάθειας προς τον αδικούντα εκπαιδευτικό, του άγχους, της ανάγκης αναγνώρισης από τους συμμαθητές του (Παπασταμάτης, 2001).

Στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την αστικότητα του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζεται, όταν καλούνται να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν αν τα προσωπικά τους προβλήματα τούς επηρεάζουν μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας συγκεντρώνουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της πόλης. Η διαφορά πιθανόν οφείλεται στα προβλήματα συνθηκών εργασίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας – οι οποίοι στην Κρήτη είναι οι περισσότεροι αναπληρωτές – όπως είναι η καθημερινή μετακίνηση ή η διαμονή τους στην έδρα του σχολείου. Αυτές οι δυσμενείς συνθήκες εργασίας που δημιουργούν προβλήματα είτε οικονομικά είτε πολιτιστικής απομόνωσης, αποτελούν προσωπικά προβλήματα που επηρεάζουν καθημερινά τους εκπαιδευτικούς της επαρχίας, τα οποία δεν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των μεγάλων αστικών κέντρων (Πυργιωτάκης, 1992).

Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν *«εαυτόν»* στην κλίμακα αυτοαξιολόγησης κάνοντας σύγκριση της αυτοεικόνας τους με την ιδανική εικόνα του εκπαιδευτικού ή του εκπαιδευτικού που θα θέλανε να είναι. Επίσης, τοποθετούν τον εαυτό τους σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν διαμορφωθεί από την κοινωνία της οποίας είναι μέλη και τέλος συμφωνούν ή διαφωνούν με τις αυτοαξιολογικές δηλώσεις λαμβάνοντας υπόψη την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικοί (Burns, 1982·

Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Αφού ληφθούν υπόψη και τα τρία παραπάνω σημεία, θα πρέπει να ερμηνευτούν οι επιλογές-παραδοχές των εκπαιδευτικών καθώς και τα σημεία που διαφαίνεται να δείχνουν σημάδια χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας. Προσπάθεια περαιτέρω ερμηνείας του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών πάνω στις αυτοαξιολογικές επιλογές τους, κρίνεται σκόπιμο να αποφευχθεί, καθώς θα είναι υποθετική και ενδεχομένως παρακινδυνευμένη.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και δρουν με τρόπο που τους επιτρέπει να διατηρούν μια θετική εικόνα του εαυτού τους, επιλέγουν πληροφορίες που είναι θετικές για τον εαυτό τους και διαμορφώνουν τις δραστηριότητές τους έτσι ώστε να δέχονται μια θετική ανατροφοδότηση πληροφοριών (Markus, Wurf, 1987· Καδιανάκη, 2006).

Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά τη σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μέρος του προγράμματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Χανιωτάκης, Καψάλης, 2002). Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό και για τον εκπαιδευτικό (Airasian, Gullickson, 1997), που ενημερώνεται, απεικονίζει, αμφισβητεί, αναλύει και παίρνει αποφάσεις για την πρακτική του. Ωστόσο, υπάρχει ανάγκη στο σχολικό περιβάλλον και για άλλους τύπους αξιολογήσεων του, επειδή ο εκπαιδευτικός έχει ευθύνες σε πολλούς τομείς. Έχει ευθύνες απέναντι στους μαθητές του και στην κοινωνία που επηρεάζονται από τις ενέργειες του, έχει ευθύνες απέναντι στο επάγγελμά του με τα πρότυπα και τις προσδοκίες που αυτό συνεπάγεται, έχει ευθύνες απέναντι στον εαυτό του ως επαγγελματίας (Δεληγιάννη, 2002). Σίγουρα με την αυτοαξιολόγησή του μπορεί να εκπληρώσει μερικές απ' αυτές τις ανάγκες υπευθυνότητας, δεν μπορεί να τις εκπληρώσει όλες. Απαιτούνται κι άλλες μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιηθούν για συμπληρώσουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Παπασταμάτης, 2001).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ., Ξανθάκου, Γ (2007). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού: Επιπτώσεις στο έργο του και τεχνικές που συνεισφέρουν στη συστηματοποίησή της. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών,* 49, 225-250.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (5η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Γκότοβος, Α. (1996). *Νεολαία και κοινωνική μεταβολή.* Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δεληγιάννη, Α.Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-44.

Καδιανάκη, Μ. (2006). Επικοινωνιακό πλαίσιο σχολικής τάξης και αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού. Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διά- σταση.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 589-598.

Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Αθήνα: Σαββάλα.

Κοσμίδου, Χ. (1989). Ενεργός έρευνα: Για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 48, 22-33.

Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία.* Αθήνα: Gutenberg.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία και πράξη* (Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jacobsen L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα* (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας* (Ν. Ρώντα, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1995). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-63.
Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.
Σταματοπούλου, Ι. (1998). Το portfolio (προσωπικός φάκελος) και η εφαρμογή του στο σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού,* 46-47, 117-124.
Χανιωτάκης, Ν., Καψάλης, Α. (2002). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή),*2, 27-36.
Χαραλάμπους, Ν. (1999). *Αποτελεσματική μάθηση στις τάξεις μεικτής ικανότητας.*
Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ξενόγλωσση

Airasian, W. P., Gullickson, R., A. (1997). *Teacher self-evaluation tool kit.* California: Corwin Press.
Brekelmans, M., Wubbels, T., Levy, J. (1993). Student performance, attitudes, instructional strategies and teacher-communication style. In T. Wubbels, J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relations in education,* London: The Falmer Press, 56-63.
Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart, & Winston.
Coates, J. (1993). *Women, men and language.* London: Longman.
Cullingford, C. (1995). *The effective teacher.* London: Cassell.
Kremer-Hayon, L. (1993). *Teacher self-evaluation: Teachers in their own mirrors.* USA: Kluwer Academic Publishers.
Markus, H., Wurf E. (1987). The dynamic self-concept: Asocial psychological perspective. *Annual review of psychology,* 38, 299-337.
McColskey, W., Egelson P. (1993). *Designing teacher evaluation systems that support professional growth.* Greensboro: South Eastern Regional Vision for Education.
Schon, D. (1983). *The reflective practitioner.* New York: McGraw Hill.
Towler, L., Broadfoot, P. (1992). Self-assessment in the primary school. *Educational Review,* 44(2), 137-152.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΥΠΟΔΟΜΩΝ: Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ

Καρολίνα Ρακιτζή[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα λανθάνει της προσοχής το ζήτημα των σχολικών κτιρίων, των υλικοτεχνικών υποδομών και των εξοπλιστικών μέσων που συμβάλλουν ουσιαστικά και υποστηρικτικά στη μετουσίωση της παιδαγωγικής θεωρίας σε πράξη. Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας μελέτης έγκειται στην αξιολόγηση της κατάστασης των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας, σε ό,τι αφορά τις υποδομές τους υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών σε αντανάκλαση με την επιτέλεση της διδακτικής πράξης. Βασικό ερευνητικό ερώτημα αποτελεί αν οι υλικές υποδομές, που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, θέτουν όρια και περιορισμούς στο εκπαιδευτικό έργο. Η προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε με ποσοτικά μέτρα, καθώς πρόκειται για μια μη πειραματική περιγραφική έρευνα. Τα αποτελέσματα, δυστυχώς, επαληθεύουν τη μετριότητα που περιγράφεται στην ελληνική βιβλιογραφία. Η ερμηνεία και η αξιοποίηση τους έγκειται, μεταξύ άλλων, πως οι εκπαιδευτικοί έχουν άποψη για το χώρο που εργάζονται και πρέπει αυτή να λαμβάνεται σε βαρυσήμαντο ποσοστό υπόψη.

Λέξεις-κλειδιά: *Υλικοτεχνική υποδομή, σχολικός χώρος, εκπαιδευτικό έργο, αξιολόγηση*

Assessment of School Infrastructure: The Impact on the Educational Project

Rakitzi C.

ABSTRACT

The Greek educational system does not take into account the impact of school facilities, infrastructure and equipment, the contribution of which can result in a successful transformation from the learning theory into practice. The aim of this study is to determine the current condition of the primary school infrastructure in the region of Thessaly. To do so, the teaching was used as a unit of analysis. One of the main research questions is if the school infrastructure and equipment affect the choice of teaching methods and strategies. Quantitative research was used to answer the questions, since it is a non-experimental descriptive survey. The outcomes of this study indicate the moderate state of the school facilities, which can also be verified by the past relevant studies conducted in Greece. Also, the findings point out that teachers should be aware of the place they work on a daily basis.

Key-words: *School infrastructure, school environment, educational work, evaluation*

1.0 Εισαγωγή

Ο χώρος του σχολείου όπου δραστηριοποιούνται καθημερινά μαθητές διαφόρων ηλικιών με διαφορετικά ενδιαφέροντα, εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες αποτελεί χώρο παροχής γνώσης και αγωγής, χώρο απόκτησης και καλλιέργειας δεξιοτήτων, χώρο κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας (Γκιζέλη, κ.ά, 2007, Γερμανός, 1998), χώρο διεξαγωγής παιχνιδιού και υλοποίησης εκδηλώσεων, ένα εργαστήριο προετοιμασίας για τη ζωή (Σταμάτης, 2006). Θεωρητικά, λοιπόν, το περιβάλλον του σχολείου δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως ένα άψυχο οικοδόμημα, αλλά ως ένας χώρος που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αντιλήψεων με σκοπό να περιβάλει και να υποστηρίξει όλες τις διαδικασίες αγωγής των μαθητών και κατ' επέκταση το πολυδιάστατο έργο των διδασκόντων.

---

1. Η Κ.Ρ. είναι Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επικοινωνία: mcarol@windowslive.com

Βασική παραδοχή της Χωροπαιδαγωγικής, που μελετά συστηματικά το ρόλο του δομημένου σχολικού χώρου στη μάθηση και την ανάπτυξη του μαθητή είναι ότι ο κτισμένος χώρος με τις δομές του δεν παρέχει μόνο το στεγασμένο πλαίσιο άσκησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ανάλογα με το είδος της δόμησης εκφράζει κοινωνικές σχέσεις και αξίες. Για το λόγο αυτό, με την εξέλιξη της αρχιτεκτονικής και τη συνειδητοποίηση από την πλευρά της Παιδαγωγικής του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει το διδακτήριο, τροποποιούνται συνεχώς τόσο η αρχιτεκτονική δομή των σχολείων, όσο και η εσωτερική διαρρύθμιση της τάξης (Συγκολλίτου, 1997· Γερμανός, 2006· Γερμανός, 1998).

Ο εκπαιδευτικός χώρος, λοιπόν, ορίζεται ως μια πολυδύναμη υλική πραγματικότητα και μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ανθρωπογενές περιβάλλον που αντανακλά ανθρωπιστικές αξίες και μοντέλα συμπεριφοράς της κοινωνίας που το παράγει (Γερμανός, 2006· Τσουκαλά, 2000· Γκιζέλη, κ.ά, 2007). Ουσιαστικά ενσαρκώνει ενεργά, δυναμικά και βιωματικά τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Για το λόγο αυτό εντάσσεται στις σημαντικές παραμέτρους των εκπαιδευτικών διεργασιών, των οποίων την ποιότητα κάθε φορέας εκπαιδευτικής πολιτικής, προγραμματισμού, σχεδιασμού και οργάνωσης οφείλει να μελετά, να αξιολογεί και να βελτιώνει (Ζωγόπουλος, 2013).

Συγκεκριμένα, για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας ο σχολικός χώρος βασίζεται στον ορισμό που δίνουν οι Beynon (1997) και Γερμανός (2006) σύμφωνα με τον οποίο ο σχολικός χώρος νοείται ως το «*σύνολο της υλικοτεχνικής υποδομής μέσα στο οποίο επιτελείται το εκπαιδευτικό έργο και περιλαμβάνει: οικόπεδο, κτίριο, εξοπλισμό, έπιπλα και επιπλέον βοηθητικούς προς τη διδασκαλία χώρους*».

1.1 **Σχολικός χώρος και υλικοτεχνική υποδομή**

Η υλικοτεχνική υποδομή ως όρος έχει δεχθεί αρνητική κριτική λόγω της εστίασής του στο «υλικό κομμάτι» παραμερίζοντας τις πολύ σημαντικές κοινωνικές και ανθρωπιστικές αξίες του ευρύτερου «σχολικού περιβάλλοντος» (Γκιζέλη, κ.α, 2007, Γκιζέλη, 2008). Σίγουρα, η έννοια του χώρου μπορεί να θεωρείται υποκειμενική, ωστόσο, όπως αναφέρει ο Σταμάτης (2006) κάθε λογικός άνθρωπος διαθέτει την αίσθηση του μέτρου για ένα χώρο, αν δηλαδή είναι επαρκής ή ανεπαρκής, ώστε να φιλοξενήσει ένα σύνολο μαθητών ή αν είναι κατάλληλος ή ακατάλληλος για να στεγάσει αποτελεσματικά το σύνολο των δραστηριοτήτων μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), ένα αποτελεσματικό σχολείο έχει αναμφισβήτητα ανάγκη από κατάλληλες και ασφαλείς κτιριακές εγκαταστάσεις, λειτουργικές αίθουσες διδασκαλίας, σύγχρονα εργαστήρια και αξιόλογες βιβλιοθήκες για την εξασφάλιση υψηλού επιπέδου ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η πληρότητα, η καταλληλότητα των σχολικών χώρων και η ορθολογική διάταξή τους με βάση τις ανάγκες του σχολικού προγράμματος, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικές υλικές συνθήκες για τη διαμόρφωση ενός ευχάριστου, δημιουργικού και λειτουργικού περιβάλλοντος μάθησης (Ζωγόπουλος, 2013). Συνάμα, οι αίθουσες διδασκαλίας πρέπει να είναι ευρύχωρες βάσει του καθορισμένου από την ισχύουσα νομοθεσία αριθμού μαθητών, λειτουργικές, και ασφαλείς, ώστε να καλύπτουν τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών και τις εργασιακές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών (Σταμάτης, 2006· Ζωγόπουλος, 2013). Το ίδιο ισχύει και για τα εργαστήρια υλοποίησης ειδικών προγραμμάτων, βιβλιοθήκη-αναγνωστήριο, χώρους άθλησης, πολιτιστικών εκδηλώσεων, αναμονής, ανάπαυσης μαθητών και εκπαιδευτικών, αίθουσες συνεδριάσεων-συσκέψεων και σεμιναρίων, χώρους υγιεινής, κυλικεία, αποθηκευτικούς χώρους και οπωσδήποτε, ατομικά γραφεία εκπαιδευτικών και διευθυντή (Σταμάτης, 2006· Ζωγόπουλος, 2013).

Δεδομένης της τεχνολογικής έκρηξης των ημερών μας, η υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός (επίπλωση, υλικά, όργανα, εποπτικά μέσα, μηχανήματα) θα πρέπει να επαρκούν και να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες (Ζωγόπουλος, 2013). Ωστόσο, σε μεγάλης κλίμακα έρευνα των Σπυροπούλου, Κόνταρη, Αντωνακάκη και Χαλά, (2007) αναφορικά με τους οικονομικούς πόρους που δίνονται στην εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες (στελέχη, διευθυντές, εκπαιδευτικοί και γονείς) ιδίως η μερίδα των διευθυντών και των εκπαιδευ-

τικών δήλωσαν τη μη επάρκεια των πόρων για κάλυψη των λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων που εργάζονται. Ως σημαντικά προβλήματα της παρεχόμενης εκπαίδευσης επισημάνθηκαν η έλλειψη χώρου, καθώς και η μειωμένη χρηματοδότηση για την αγορά εκπαιδευτικού υλικού και εργαστηριακού εξοπλισμού.

Έρευνες αποτύπωσης αντιλήψεων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, ειδικών (παιδαγωγών, ψυχολόγων, κοινωνιολόγων, αρχιτεκτόνων κ.ά.) και πολιτικών φορέων, συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης άποψης για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών μονάδων (Schneider, 2003· Smartschan, 2006· Σταμάτης, 2006) και παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες, κοινωνικές διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις στις αναπαραστάσεις, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των ατόμων (Γκιζελή, κ.ά., 2007).

1.1.1 **Κατηγορίες παραγόντων υλικής δομής**

Ο Γερμανός (2006) διακρίνει πέντε κατηγορίες παραγόντων της υλικής δομής της σχολικής αίθουσας:

α) τον κτισμένο χώρο,
β) τον διαμορφωμένο χώρο,
γ) τους τεχνητούς περιβαλλοντικούς παράγοντες,
δ) την επίπλωση και τον εξοπλισμό,
ε) το εκπαιδευτικό υλικό.

α) Ο κτισμένος χώρος

Ο κτισμένος χώρος της τάξης περιγράφεται από τα στοιχεία της κατασκευής (τοίχους, υποστηλώματα, σχήμα, μέγεθος, δοκούς, πλάκες) και ιδίως από την κάτοψη και τις όψεις της αίθουσας διδασκαλίας. Ο κτισμένος χώρος οργανώνει τη σύνδεση της αίθουσας με τους υπόλοιπους χώρους του σχολείου εμποδίζοντας ή όχι τη λειτουργική και οπτική επικοινωνία με αυτούς. Ως παράδειγμα ορίζεται η ύπαρξη των παραθύρων στην σχολική αίθουσα. Αναλυτικότερα, μεγάλα και φαρδιά παράθυρα με οπτική προς τον εξωτερικό υπαίθριο χώρο μπορούν να διευκολύνουν την οπτική και λειτουργική επικοινωνία της αίθουσας με τον αύλειο χώρο δίνοντας στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές τη δυνατότητα αξιοποίησης των εξωτερικών ερεθισμάτων που θεωρούνται σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο στη διδακτική πράξη. Κατόπιν, αίθουσα χωρίς ή με λίγα και μικρά παράθυρα προσδίδουν στην τάξη έναν εσωστρεφή χαρακτήρα.

β) Ο διαμορφωμένος χώρος

Η κάθε σχολική αίθουσα έχει μια συγκεκριμένη διαρρύθμιση, δηλαδή το εσωτερικό της χωρίζεται σε περιοχές με διαφορετική λειτουργία. Καθεμία από αυτές, με το σχήμα και το μέγεθός της εξυπηρετεί συγκεκριμένες πτυχές του διδακτικού έργου. Τα έπιπλα και ο εξοπλισμός της τοποθετούνται στο χώρο ανάλογα με τη λειτουργία τους. Ο διαμορφωμένος χώρος έχει μεγάλη σημασία καθώς η βασική λειτουργία του έγκειται ότι προσφέρει τις άμεσες συνθήκες του χώρου για το εκπαιδευτικό έργο.

γ) Οι τεχνικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες

Είναι τα αισθητικά και τα τεχνικά δεδομένα της σχολικής τάξης. Σε αυτά συγκαταλέγονται ο φωτισμός, τα χρώματα, η θερμοκρασία καθώς καθορίζουν τις τεχνικές συνθήκες περιβάλλοντος στην αίθουσα. Σίγουρα, μπορούν να τροποποιηθούν ευκολότερα σε αντίθεση με τα στοιχεία του κτισμένου χώρου. Αναμφίβολα, συμβάλλουν στη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η θερμοκρασία, η θέρμανση και ποιότητα αέρα είναι οι πιο σημαντικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (Higgins et. all, 2005). Επίσης, ο αυξημένος θόρυβος προκαλεί δυσλειτουργίες στην απόδοση του ατόμου ενώ ευθύνεται για την επιθετική συμπεριφορά και τη νευρικότητα (Γεωργάς, 1995· Συγγκολλίτου, 1997). Κατόπιν, ο φωτισμός των αιθουσών είναι ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο δεν πρέπει να αγνοούν οι αρχιτέκτονες. Επίσης, σημαντική είναι η επιλογή των χρωμάτων της αίθουσας καθώς επηρεάζει την ψυχική διάθεση, τη διαύγεια και τα επίπεδα ενέργειας (Higgins et. all, 2005). Ιδανικός θεωρείται ο συνδυασμός των φωτεινών, ψυχρών και θερμών χρωμάτων, που ακολουθεί τις αρχές της δυναμικής

των χρωμάτων (Συγκολλίτου, 1997). Τέλος, αναφορικά με το θέμα της οπτικής κόπωσης, μπορεί να αποφευχθεί χρωματίζοντας τον τοίχο πίσω από την θέση του εκπαιδευτικού με ένα διαφορετικό χρώμα (Higgins et. all, 2005).

δ) Η επίπλωση και ο εξοπλισμός

Πρόκειται για αντικείμενα με συγκεκριμένη χρήση που υποστηρίζουν τον τρόπο της εκπαιδευτικής λειτουργίας της τάξης, όπως τα θρανία, η έδρα, ο πίνακας, τα καθίσματα, οι κουρτίνες, η βιβλιοθήκη και τα συναφή. Αυτά, και κυρίως το θρανίο και το κάθισμα του μαθητή συμβάλλουν στη δημιουργία ενός εργονομικού περιβάλλοντος για τις σχολικές δραστηριότητες. Η εργονομία μελετά τις σχέσεις προσαρμογής ανάμεσα στο άτομο και τον εξοπλισμό της εργασίας του, με στόχο να μειώσει την κόπωση και να διευκολύνει τους χειρισμούς κατά την εργασία (Γερμανός, 2006). Αντίθετα, αν τα έπιπλα και ο εξοπλισμός παρουσιάζουν εργονομικές ατέλειες έχουν αντίκτυπο στο αποτέλεσμα της εργασίας του μαθητή, ενώ μπορούν να προκαλέσουν επιθετική συμπεριφορά ακόμα δε και προβλήματα υγείας (π.χ. σκολίωση).

ε) Το εκπαιδευτικό υλικό

Στη κατηγορία αυτή συγκαταλέγεται το υλικό που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μάθησης το οποίο είτε ανήκει στο σχολείο (βιβλία, εποπτικό υλικό, εξοπλιστικός μηχανισμός) είτε στους μαθητές (υλικό γραφής και ανάγνωσης). Το εκπαιδευτικό υλικό είναι πηγή ερεθισμάτων μάθησης καθώς παρουσιάζει στον μαθητή πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο των διδασκόμενων εννοιών.

1.2 **Εκπαιδευτικός και εκπαιδευτικό έργο**

Στο σύγχρονο σχολείο ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλάβει πολλούς ρόλους σύμφωνα με τις σχέσεις που έχει με τους μαθητές του, με τους τρόπους εργασίας που αυτός υιοθετεί και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί. Ο δάσκαλος επωμίζεται την ευθύνη της διαχείρισης της τάξης και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος μάθησης. Ταυτόχρονα, συμβάλει ώστε να επικρατεί στην αίθουσα πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασίας μέσω της ανάδρασης και δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και γενναιοδωρίας. Ως διοργανωτής της εκμάθησης πρέπει να σχεδιάζει το μάθημα, να συγκεντρώνει το διδακτικό υλικό, να μετατρέπει και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις διαφορετικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών της τάξης (Μπαγάκης, 2002).

Ο επιστήμονας δάσκαλος - παιδαγωγός οφείλει να ενημερώνεται συνεχώς μέσα από την επιστημονική βιβλιογραφία, τα παιδαγωγικά άρθρα, την παρακολούθηση διαλέξεων, για τα σύγχρονα πορίσματα της επιστήμης του, έτσι ώστε να είναι έτοιμος να δημιουργήσει, να σχεδιάσει και να μεταφέρει με τρόπο μοναδικό μέσα στην τάξη του την ισχύουσα θεωρία στη πράξη. Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύσσεται επαγγελματικά σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του και να μην επαναπαύεται στην αρχική του κατάρτιση (Vrasidas & Glass, 2004).

Σχετικά με την έννοια του εκπαιδευτικού έργου, σε πρώτη ανάγνωση, θα υποστήριζε κανείς πως σχετίζεται με το παιδαγωγικό έργο, τη στάση και το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού αποκλειστικά και μόνο (Γκότοβος, 1984). Άλλωστε, στην καθημερινή γλώσσα των εκπαιδευτικών ο όρος εκπαιδευτικό έργο κατέληξε να σημαίνει διδακτικό έργο, διδακτική δραστηριότητα, δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού όταν διδάσκει (Γκότοβος, 1986). Ασφαλώς, το έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η διδακτική πράξη, έστω και αν αυτή συνιστά την πιο σημαντική πτυχή του, αλλά και πολλοί ακόμη τομείς. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), το εκπαιδευτικό έργο περικλείει το σύνολο των ποικιλότροπων δραστηριοτήτων που γίνονται σε μια χώρα με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, στοχεύουν στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο ίδιο μήκος κύματος ο Παπακωνσταντίνου (1993) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως σύνολο ενεργειών και προσπαθειών στοχευόμενων στην επίτευξη ορισμένης εργασίας στο χώρο του σχολείου και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού. Σύμφωνα λοιπόν, με τον προσδιορισμό του Παπακωνσταντίνου γίνεται αντιληπτό πως το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλένδετα μεταξύ τους επίπε-

δα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό έργο, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, δεν αναφέρεται μόνο σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά περικλείει πλήθος σημαντικών δεδομένων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, από τα προγράμματα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας και την σχολική διοίκηση μέχρι την επάρκεια των εκπαιδευτικών, την διαθεσιμότητα της υλικοτεχνικής υποδομής και την διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος.

Οι δείκτες ποιότητας κρίνονται άκρως σημαντικοί και απαραίτητοι για το εκπαιδευτικό έργο καθώς παρέχουν ακριβή στοιχεία σχετικά με την επικρατούσα εκπαιδευτική κατάσταση, προωθούν τον εντοπισμό των καλών ή των εσφαλμένων πρακτικών και συντελούν στην προσπάθεια βελτίωσης και εκσυγχρονισμού αυτών. Ασφαλώς, όμως, βασική προϋπόθεση έγκυρων αποτελεσμάτων εκ μέρους των δεικτών ποιότητας αποτελεί η συσχέτιση τους με τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα που επικρατούν τόσο στη σχολική μονάδα όσο και σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο στα οποία υπόκεινται οι σχολικές μονάδες (Παπαδημητρακόπουλος, 2006). Η ποιοτική εκπαίδευση, δηλαδή, προκύπτει ως αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπλέκοντας στις διαδικασίες της όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του οργανισμού και το σύνολο των μετόχων της εκπαίδευσης (Φασούλης, 2001).

1.3 **Ελληνική πραγματικότητα – ανασκόπηση ερευνών**

Στην Ελλάδα, η ποιότητα των σχολικών χώρων όπου στεγάζονται και λειτουργούν τα δημόσια σχολεία χαρακτηρίζεται από μέτρια έως αρκετά χαμηλή (Λέκκας, 1996· Γερμανός, 1998· Κουλαϊδης, 2006· Σταμάτης, 2001· Γκιζέλη, κ.α, 2007. Σπυροπούλου, Κόνταρης, Αντωνακάκη & Χαλά, 2007· Ζεπάτου & Σπυρέλλης, 2008· Κοινωνικό Πολύκεντρο, 2011· Οικονομίδης & Λιναρδάκης 2012). Σε έρευνα του Κέντρου Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας, το 1995 αναφορικά με την αποκατάσταση σχολικών κτιρίων σε όλη τη χώρα, περίπου 15.000 αίθουσες βρίσκονταν σε ενοικιαζόμενους χώρους, που τις περισσότερες φορές ήταν ακατάλληλοι για την εκπαιδευτική διαδικασία (Κ.Α.Π.Ε., 1995).

Ο Γερμανός (1998) και οι Γκιζέλη κ.ά. (2007) περιγράφουν την κατάσταση των σχολικών υποδομών ως «*προβληματική*» από ποιοτικής αλλά και ποσοτικής πλευράς. Ποσοτικά, το θέμα εμφανίζεται με την έλλειψη αιθουσών διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού εξοπλισμού. Ποιοτικά, οι κριτικές επικεντρώνονται στο θέμα της καταλληλότητας του σχολικού χώρου. Πολλά σχολεία στεγάζονται σε χώρους ακατάλληλους και μη σχεδιασμένους για εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, ο Γερμανός (1998) αναφέρει πως το 1991 ο τότε Υπουργός Παιδείας υπολόγισε πως το 1/3 των σχολικών κτιρίων της πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούσε σε ακατάλληλα κτίρια. Ωστόσο, ακατάλληλα θεωρούνται και πολλά διδακτήρια με σημαντικά λειτουργικά προβλήματα που οφείλονται στην ελλιπή συντήρηση του σχολικού κτιρίου.

Στο πλαίσιο του Ερευνητικού Προγράμματος «Αναμόρφωση του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε.» (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ./Υπουργείο Παιδείας, 2008) πραγματοποιήθηκε μία έρευνα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε πως κρίνει «σημαντικά έως πολύ σημαντικά» τα προβλήματα που αφορούν τις υποδομές. Σοβαρότερο μάλιστα, θεωρούν την έλλειψη κτιριακών υποδομών (μικρή αίθουσα αναλογικά με το σύνολο των μαθητών), στη συνέχεια κατατάσσουν την έλλειψη εξοπλισμού (απουσία βιβλιοθήκης και υπολογιστών) και έπειτα την έλλειψη εκπαιδευτικών υλικών και μέσων (απουσία εποπτικών μέσων και υλικού διδασκαλίας).

Επιπλέον, το πρόβλημα εντείνεται αν σκεφτούμε πως περίπου τα 3/4 των εκπαιδευτικών δηλώνουν δυσαρεστημένοι έως και απογοητευμένοι με την ποιότητα των σχολικών χώρων στα οποία εργάζονται (εργαστήριο υπολογιστών, γραφεία δασκάλων, σχολικές τάξεις) (Γραμματικού, 2010). Αυτό με τη σειρά του επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση, στη συμπεριφορά των

εκπαιδευτικών και ιδίως στην παραγωγικότητα και στην αποδοτικότητα του έργου που έχουν αναλάβει (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001· Κάντας, 1998) επιβεβαιώνοντας έτσι την σχέση αλληλεξάρτησης της ποιότητας του σχολικού χώρου και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

1.4 Μεθοδολογία της έρευνας

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας έγκειται στην ανάδειξη της υφιστάμενης κατάσταση των κτιριακών υποδομών σε επάρκεια και καταλληλότητα των δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών σε αντανάκλαση με την επιτέλεση της παιδαγωγικής πράξης. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις παροχές και την κατάσταση του σχολικού χώρου στον οποίο ασκούν καθημερινά το έργο τους;
- Αν και σε ποιο βαθμό θεωρούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πως το εκπαιδευτικό έργο επηρεάζεται από την υφιστάμενη κατάσταση των υποδομών;
- Και τέλος, οι υλικές υποδομές και ο εξοπλισμός που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, θέτουν όρια και περιορισμούς στην επιλογή των παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιεί;

Η προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε με ποσοτικά μέτρα, καθώς πρόκειται για μια μη πειραματική περιγραφική έρευνα. Η διαδικασία της δειγματοληψίας έγινε με μεθόδους απροσδιόριστης πιθανότητας επιλογής (non-probability sampling) (εναλλακτικός όρος: τεχνικές μη ελέγχου των πιθανοτήτων) και συγκεκριμένα με συμπτωματική δειγματοληψία. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης αναδιαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας του Σταμάτη (2001).

1.4.1 Περιορισμοί της έρευνας

Ο πρώτος ερευνητικός περιορισμός αφορά το ίδιο το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Το ερωτηματολόγιο που αναδιαμορφώθηκε βάσει του ερωτηματολογίου αντίστοιχης έρευνας του Σταμάτη (2001), δεν είναι σταθμισμένο, ωστόσο η δομή του με τα επεξηγηματικά στοιχεία που περιλαμβανόταν σε κάθε ερώτημα, επιχειρούσε να ελαχιστοποιήσει την υποκειμενικότητα του τυχαίου δείγματος. Επιπλέον, οι ερωτήσεις αφορούσαν τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών, πράγμα που δεν αναιρεί το γεγονός ότι μπορεί κάποιες να έχουν απαντηθεί ψευδώς με αποτέλεσμα την αλλοίωση της πραγματικότητας.

Ακόμη ένας ερευνητικός περιορισμός θα μπορούσε να είναι ο τρόπος διανομής και συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είχε ψηφιακή μορφή και σχεδιάστηκε σε συγκεκριμένη πλατφόρμα (Google Docs). Αυτό πιθανότητα συνεπάγεται πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν τη διαδικασία συμπλήρωσης του. Επίσης, στάλθηκε στο μέιλ του σχολείου, του οποίου την επίβλεψη έχει κατά κανόνα η Διεύθυνση, και πιθανότατα να μην διέρρευσε με κάθε δυνατό μέσο η είδηση και ο σκοπός της έρευνας.

1.5 **Αποτελέσματα**

1.5.1 Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 111 εκπαιδευτικούς, όπου και αποτελεί το δείγμα της έρευνας. Οι γυναίκες (56,8%) υπερτερούν έναντι των ανδρών (43,2%) ενώ η ηλικία του δείγματος κυμαίνεται κυρίως από 41 έως και 51+ ετών. Το 63% του δείγματος των εκπαιδευτικών διαθέτει προϋπηρεσία 18+ ετών και το 79,3% διαθέτει τουλάχιστον ένα πρόσθετο επαγγελματικό προσόν (εξομοίωση, δεύτερο πτυχίο, μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό, διδακτορικό ή κάτι άλλο) δεδομένο που αποδεικνύει ένα σχετικά ικανοποιητικό μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι Μόνιμοι (96,4%) και διδάσκουν κυρίως στις τρείς τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄). Σχεδόν το μισό δείγμα της έρευνας (44,1%) αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία του Νομού Μαγνησίας. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60,4%) υπηρετεί σε δημοτικά σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές των υπό εξέταση Νομών, με σύνολο μαθητών να

κυμαίνεται από 101 έως 201+. Αναφορικά με την ηλικία των σχολικών κτιρίων το 54% του δείγματος εργάζεται σε σχετικά παλαιά σχολικά συγκροτήματα ηλικίας 41+ ετών.

Δεν είναι εφικτό να παρουσιάσουμε ένα ολοκληρωμένο προφίλ των σχολικών μονάδων που συμμετέχουν στην έρευνα, καθώς υπάρχει πιθανότητα παραπάνω από ένας εκπαιδευτικός από το ίδιο σχολείο να έχει συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Για το λόγο αυτό είναι άτοπο να ισχυριστούμε πως οι 111 «διαφορετικοί» εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύουν 111 «διαφορετικά» σχολεία. Άλλωστε σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα σχολεία που εργάζονται και είναι απόλυτα αποδεκτό να υπάρχουν 111 «διαφορετικές» αντιλήψεις ακόμα και για το ίδιο σχολείο καθώς ο καθένας αξιολογεί με διαφορετικό τρόπο ακόμα και μια ίδια κατάσταση.

1.5.2 Καταλληλότητα και επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής

Η μεταβλητή της καταλληλότητας των σχολικών υποδομών αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς με πεντάβαθμη[2] κλίμακα Likert. Η αξιοπιστία της εξετάστηκε με το δείκτη εσωτερικής συνάφειας a του Cronbach, όπου a= 0,883. Η Μ.Τ. της κλίμακας ισούται με τη τιμή 3,20 (ΤΑ=0,70) γεγονός που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την καταλληλότητα των σχολείων που υπηρετούν ως «Ανεκτή - Μέτρια». Τη μεταβλητή, λοιπόν, της καταλληλότητας των σχολικών υποδομών συναποτελούν οι ακόλουθες διαστάσεις:

Πίνακας 1. Καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής

Διαστάσεις	Μ.Τ.	Τ.Α.
Πρόσβαση Α.Μ.Ε.Α.	2,52	1,27
Ηλικία εξοπλισμού/υποδομών	2,80	0,08
Γενική κατάσταση υποδομών	3,10	1,00
Ασφάλεια	3,14	1,06
Χρωματισμός	3,15	1,13
Ακουστική	3,17	1,10
Χωροθέτηση σχολείου	3,20	1,11
Καταλληλότητα σχολείου	3,20	0,94
Καταλληλότητα αύλειου χώρου	3,22	1,14
Επάρκεια χώρου	3,37	1,07
Θέρμανση	3,63	0,99
Φωτισμός	3,94	0,89

Σύμφωνα με τις μετρήσεις του Πίνακα 1, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως κύριο πρόβλημα της καταλληλότητας των σχολικών υποδομών, την Πρόσβαση Α.Μ.Ε.Α. και έπειτα την Ηλικία του εξοπλισμού και των υποδομών. Αντίθετα, ενθαρρυντικές είναι οι αξιολογήσεις των παραγόντων που συμβάλλουν στη μάθηση (ακουστική, φωτισμός και θέρμανση). Βάσει των εν λόγω αποτελεσμάτων ανακύπτει το μείζονος σημασίας αίτημα κυρίως για ασφαλείς και κατάλληλους παιδαγωγικά και κτιριολογικά χώρους, αλλά και για ανοικτή και προσβάσιμη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Η επάρκεια των σχολικών μονάδων εξετάστηκε βάσει των σχολικών χώρων αλλά και του εξοπλιστικού μηχανισμού που διαθέτουν τα σχολεία των συμμετεχόντων.

---

2. 1-Απαράδεκτη κατάσταση, 2-Κακή κατάσταση, 3-Ανεκτή/Μέτρια κατάσταση, 4-Καλή κατάσταση και 5-Άριστη κατάσταση.

Πίνακας 2. Επάρκεια σχολικών χώρων

Στοιχεία	N[3]	Ποσοστό (%)
Γραφείο Συλλόγου Διδασκόντων	99	89,2
Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων	61	55
Κλειστό Γυμναστήριο	28	25,2
Ανοικτές Αθλητικές Εγκαταστάσεις	52	46,8
Εργαστήριο Πληροφορικής	82	73,9
Εργαστήριο Θετικών Επιστημών	11	9,9
Βιβλιοθήκη	45	40,5
Υποδομές Α.Μ.Ε.Α.	31	27,9
Άλλο	-	-

Παρατηρώντας λοιπόν τον Πίνακα 2 προκύπτει μια μέτρια εικόνα επάρκειας από πλευράς σχολικών χώρων. Είναι μια δυσάρεστη πραγματικότητα πως υπάρχουν σχολεία που δεν διαθέτουν ούτε Γραφείο Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ παραμένει στη κορυφή το μείζονος σημασίας πρόβλημα της πρόσβασης ατόμων Α.Μ.Ε.Α. Τα αποτελέσματα δεν είναι καθόλου ικανοποιητικά κυρίως λόγω ανυπαρξίας βασικών χώρων που συμβάλλουν στην μάθηση (Βιβλιοθήκη, Εργαστήριο Φ.Ε. Ανοικτές Αθλητικές Εγκαταστάσεις).

Πίνακας 3. Επάρκεια σχολικού εξοπλισμού

Στοιχεία	N[4]	Ποσοστό (%)
Fax	104	93,7
Φωτοαντιγραφικό μηχάνημα	111	100
Η/Υ γρ. Διευθυντή	110	99,1
Η/Υ γρ. Συλλόγου Διδασκόντων	58	52,3
Η/Υ σχολική αίθουσα	23	20,7
Εκτυπωτή σχολική αίθουσα	1	0,9
Συσκευές Τηλεόρασης	71	64
Βιντεοπροβολέα	94	84,7
Διαδραστικός πίνακας	24	21,6
Διαδίκτυο	108	97,3
Όργανα Φυσικών Επιστημών	56	50,5
Σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο/ψηφιακό)	26	23,4

Αναφορικά με την επάρκεια του σχολικού εξοπλισμού τα αποτελέσματα δεν είναι επίσης ικανοποιητικά. Οι σημαντικές ελλείψεις σε βασικό εκπαιδευτικό εξοπλισμό δεν είναι σε καμία περίπτωση απαρατήρητες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο/ ψηφιακό) που εκ των 111 συμμετεχόντων μόνο οι 24 έχουν στη διάθεσή τους. Το ίδιο

3+4. Το N (Πίνακες 2 & 3) συμπεριλαμβάνει τις τιμές του «Ναι», από τις συνολικά 111 απαντήσεις.

ισχύει για τα Όργανα Φυσικών Επιστημών, τον Διαδραστικό πίνακα αλλά και για τους Η/Υ και Εκτυπωτές στην αίθουσα διδασκαλίας.

1.5.3 Διαστάσεις εκπαιδευτικού έργου

Η δημιουργία της μεταβλητής Εκπαιδευτικό έργο που προέκυψε με τη σύνθεση των ακόλουθων διαστάσεων (Πίνακας 4), τις οποίες οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν βάσει κλίμακας[4] Likert. Επιχειρώντας μια ταξινόμηση σε αύξουσα σειρά (από το πιο «σημαντικό») διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η υλικοτεχνική υποδομή και ο επαρκής εξοπλισμός επηρεάζουν σε «Πολύ» ως «Αρκετά» σημαντικό βαθμό την προετοιμασία και τη διδασκαλία των θετικών μαθημάτων και στη συνέχεια την επιλογή των μεθόδων διδασκαλία τους. Σε «δεύτερη» αλλά «Αρκετά» σημαντική μοίρα ανέρχονται η προετοιμασία και διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, «Αρκετά» προς «Μέτρια» επίδραση διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί στο τομέα των σχέσεων τους με τους μαθητές, αλλά και των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Πίνακας 4. Διαστάσεις εκπαιδευτικού έργου

Διαστάσεις	Μ.Τ.	Τ.Α.
Προετοιμασία/Οργάνωση/Διεκπεραίωση μαθημάτων Φυσικών επιστημών	1,52	0,65
Μέθοδοι διδασκαλίας	1,75	0,70
Προετοιμασία/Οργάνωση/Διεκπεραίωση Θεωρητικών μαθημάτων	1,92	0,77
Μαθησιακά αποτελέσματα	2,04	0,77
Σχέσεις μαθητή και εκπαιδευτικού	2,47	1,22
Σχέσεις μεταξύ μαθητών	2,50	1,19

Κατόπιν, στο ερώτημα «*ποια πτυχή του εκπαιδευτικού έργου παρεμποδίζεται περισσότερο εξαιτίας ελλείψεων υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού;*» το 17,1%, δηλαδή το μικρότερο ποσοστό του δείγματος, θεωρεί ότι παρεμποδίζεται η προετοιμασία, οργάνωση και η διεκπεραίωση του διδακτικού έργου. Έπειτα ακολουθεί το 21,6% που εκπροσωπεί την αδυναμία αποτελεσματικής εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, το 27% υποστηρίζει πως αδυνατεί να συμμετάσχει και να εφαρμόσει στη τάξη του Καινοτόμα Προγράμματα, ενώ τέλος το 34,2% των εκπαιδευτικών αναφέρει τη μη Χρήση - Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία, κεφάλαιο που αναμφίβολα τη τελευταία δεκαετία απασχολεί έντονα την ερευνητική εκπαιδευτική κοινότητα.

2. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ως μια συνολική αποτίμηση της ποιότητας του σχολικού χώρου των δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Θεσσαλίας διαπιστώνεται μια όχι και τόσο ικανοποιητική εικόνα η οποία συμπίπτει με τις περισσότερες αντίστοιχες έρευνες (Λέκκας, 1996· Γερμανός, 1998· Κουλαϊδης, 2006· Σταμάτης, 2001· Γκιζέλη, κ.α, 2007· Σπυροπούλου, Κόνταρης, Αντωνακάκη & Χαλά, 2007· Ζεπάτου & Σπυρέλλης, 2008· Κοινωνικό Πολύκεντρο, 2011· Οικονομίδης & Λιναρδάκης 2012). Από τα όσα έχουν ήδη ειπωθεί ανακύπτει το μείζονος σημασίας αίτημα για σχολικούς χώρους που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και που είναι κατάλληλοι και προσβάσιμοι για όλους τους μαθητές (Ζωγόπουλος, 2013).

Παράλληλα δε, σημαντικό είναι το πόρισμα από τα αποτελέσματα που αφορούν τον εξοπλισμό. Οι ελλείψεις που σχετίζονται άμεσα με τον παιδαγωγικό και μορφωτικό ρόλο του σχολείου είναι μεγαλύτερες σε σχέση με εκείνες που αφορούν την εκτελεστική, γραφειοκρατική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ένα επιχείρημα για την εν λόγω κατάσταση, θα μπορούσε να αποτελεί ο επιφορτισμένος παιδαγωγικός και εκτελεστικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο

4. 1-Πολύ, 2-Αρκετά, 3-Μέτρια, 4-Λίγο και 5-Καθόλου.

σχολείο. Ο Διευθυντής έχει αρκετά διδακτικά και πολλά περισσότερα διοικητικά, γραμματειακά και οργανωσιακά καθήκοντα, με αποτέλεσμα να υπάρχει αρκετές φορές σύγχυση στην ισορροπία μεταξύ των δύο ρόλων (Σαϊτης, 2002· Στραβάκου, 2003· Πασιαρδής, 2004) δίνοντας, ωστόσο, προτεραιότητα στην κατεξοχήν εκτελεστική αρμοδιότητά του λόγω των εντολών που λαμβάνει από την κεντρική διοίκηση.

Συνάμα, δε πρέπει να αγνοούμε πως η παιδαγωγική επιστήμη συνεχώς εξελίσσεται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέες ανάγκες για την αποτελεσματική υλοποίηση του διδακτικού έργου. Νέες μέθοδοι διδασκαλίας εφαρμόζονται, νέα διδακτικά υλικά και μέσα αξιοποιούνται αυξάνοντας παράλληλα τις στεγαστικές απαιτήσεις κάθε διδακτηρίου, το οποίο έχει σχεδιαστεί, κατά κανόνα, για να στεγάσει τις διδακτικές ανάγκες της εποχής κατά την οποία οικοδομήθηκε. Δε νοείται να επιδιώκεται η βιωματική διδασκαλία της και να μην υπάρχει κατάλληλα διαμορφωμένη και ειδικά εξοπλισμένη αίθουσα στην οποία, να επιτρέπεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση που βρίσκει εφαρμογή στη μέθοδο project. (Σταμάτης, 2001). Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου να λαμβάνονται υπόψη τόσο ο σχολικός χώρος όσο και η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή σε συνδυασμό δε με τις σύγχρονες μαθησιακές ανάγκες και παιδαγωγικές απαιτήσεις. Άλλωστε, δεν μπορεί να είναι τυχαίο το γεγονός ότι τα κυριότερα προβλήματα που εντοπίζονται σε έρευνες της αποτελεσματικότητας του σχολείου, είναι εκείνα της υλικοτεχνικής υποδομής με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η ασφάλεια και εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Ως γενικό συμπέρασμα, θα αναφέραμε πως πιθανότατα η έλλειψη ενός διαδραστικού πίνακα να μην έχει την ίδια βαρύτητα με την ανυπαρξία ειδικών ράμπων για Α.Μ.Ε.Α., ωστόσο «το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να είναι ένας πραγματικός βιότοπος μάθησης και όχι ένα μολυσμένο οικοσύστημα» (Γερμανός, 2005: 50). Τέλος, η ερμηνεία και η αξιοποίηση τους έγκειται μεταξύ άλλων στο ότι ανεξαρτήτως προσόντων των εκπαιδευτικών (προϋπηρεσία, επιπρόσθετες σπουδές), οι εκπαιδευτικοί έχουν και πρέπει να έχουν άποψη για το χώρο που εργάζονται και πρέπει αυτή να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη.

Βιβλιογραφία

Beynon, J. (1997). *Physical facilities for education: what planners need to know*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Higgins, S. – Hall, E. – Wall, K. – Woolner, P. – McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A Literature Review.* The Centre for Learning and Teaching. School of Education, Communication and Language Science. University of Newcastle.

Schneider, M. (2003). Linking *School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success*. National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington.

Smartschan, G. F. (2006) The Design of Instructional Space: What We Know, What We Do, and What We Need to Do. *School Planning and Management*. 45(1), 22-23.

Vrasidas, C. and Glass, G.V. (Eds) (2004). Current Perspectives in Applied Information Technologies: Online Professional Online professional development Charalambos Vrasidas and Michalinos Zembylas Education + Training Volume 46· Number 6/7· 2004· 326-334 333 Development for Teachers, Information Age Publishing, Inc., Greenwich, CT.

Γερμανός, Δ. (2005). Θέματα οργάνωσης του χώρου στη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών., στο Γερμανός, Δ., Παναγιωτίδου, Ε., Μπίκος, Κ., Μπότσογλου, Κ., Μπιρμπίλη, Μ (Επιμ.). *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία,* σσ. 40-51. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης. Στο Χαραλάμπους Ν. (Επιμ.), *Το Συνεργατικό Σχολείο: Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, 79-88.

Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής – η Παιδαγωγική Ποιότητα του χώρου.* Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργάς, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τομ. Α΄ & Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκιζέλη, Β. (2008). Σχολικός χώρος: ένα ιδιόρρυθμο πεδίο πεδίο έρευνας. *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο,* (Εισηγήσεις διημερίδων, Αθήνα 20-21 Μαρτίου & Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008), 77-87.

Γκιζέλη, Β.Δ., Αγγελάκης, Γ., Ιατρού, Κ., Μακρίδης, Γ., Τσάλμα, Μ. (2007). Υλικοτεχνική Υποδομή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 281-326.

Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Ζεπάτου, Β., Σπυρέλλης, Ν. (2008). Επιλογή και χρήση υλικών σε σχολικές μονάδες φιλικές προς το περιβάλλον 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «*Δομικών Υλικών και Στοιχείων*». ΤΕΕ, Αθήνα, 21-23 Μαΐου.

Ζωγόπουλος, Α. (2013). Η σπουδαιότητα των παραγόντων «Υλικοτεχνική Υποδομή» και «Πόροι» στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 47-62.

Ζωγόπουλος, Ε. (2011). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,* 46-70, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων Καθηγητών.

Κοινωνικό Πολύκεντρο (τμήμα ερευνών) (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευς.* Έκδοση του Κοινωνικού Πολύκεντρου.

Κουλαϊδης, Β. (2006). *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων.* Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.

Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.

Λέκκας, Ε. (1996). *Φυσικές και Τεχνολιγικές Καταστροφές*. Αθήνα: Πατάκης.

Μπαγάκης, Γ. (2002). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Οικονομίδης, Β., Λιναρδάκης, Μ. (2012). Η ποιότητα της αίθουσας διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο: γωνίες δραστηριοτήτων και εξοπλισμός. Στο Πρακτικά Συνεδρίου: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές.* (11-13 Μαΐου 2012). 1, 770-781.

Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). *Σχολικές Μονάδες και Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική. Μια άλλη Προοπτική.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σπυροπούλου, Δ., Κόνταρης, Χ., Αντωνακάκη, Τ., Χαλά, Χ. (2007). Οι Οικονομικοί Πόροι στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο* (Εισηγήσεις διημερίδων, Αθήνα 20-21 Μαρτίου & Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008). 102-106.

Σταμάτης, Π. Ι. (2001). *Ζητήματα κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών στα σχολεία του Δήμου Πεταλούδων (Έρευνα Επισκόπησης).* Ρόδος.

Σταμάτης, Π. Ι. (2006). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για το νηπιαγωγικό χώρο*. Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη.

Σταμάτης, Π. Ι. (2006). Κτιριολογικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Συλλογικό Τόμο του ΤΕΠΑΕΣ. Στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, Αθήνα: Ατραπός, 84-99.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσουκαλά, Κ. (2000). *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Αθήνα.

Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ-Ο-Π. (T.Q.M.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,4*, 186-198.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Αναστασία Παπαδοπούλου[1]

1. Η έννοια της Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση ως έννοια επικεντρώνεται στην κρίση της αξίας ενός προσώπου και γενικότερα μιας διαδικασίας, προσδιορίζει την αξία κάποιου πράγματος, την αναγνώριση, την αποσαφήνιση και την εφαρμογή κριτηρίων, τα οποία τίθενται κάθε φορά από τον αξιολογητή και το αξιολογητικό σύστημα ώστε να καθοριστεί η αξιολόγηση της αξίας ενός πράγματος (Scriven 1967; Webster & Stufflebeam, 1978; Worthen & Sanders, 1987: 22; Κασσωτάκης, 1989; Scriven, 1991: 139; Αθανασίου, 1989, 2006; Mertens, 1998; Scriven, 2003: 15; Estimate, 2007: 12; Δημητρόπουλος, 2010; Danielson, 2013: 52; Κασσωτάκης, 2018: 214).

Ο όρος αξιολόγηση αρχίζει να χρησιμοποιείται στην ελληνική βιβλιογραφία περί τα μέσα της δεκαετίας του ΄70 στην ΣΕΛΕΤΕ (Π. Δέρας, 1973 - Κ. Μάνος, 1975 - Μ. Ζαβλανός, 1978) και από τον Μ. Κασσωτάκη το 1979. Συστηματοποιήθηκε και άρχισε να καθιερώνεται ευρύτερα, μετά το 1981 από τους Μ. Κασσωτάκη και Ε. Δημητρόπουλο, οι οποίοι συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη του κλάδου αυτού στη χώρα μας (Μαυρόπουλος, 2017: 912; Δημητρόπουλος, 2010: 25).

2. Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού επιβεβαιώνεται με την άποψη του Stronge, ο οποίος υποστηρίζει πως η βελτίωση της σχολικής μονάδας περνάει μέσα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Stronge, 1997: 1). Συμπληρώνοντας τις πηγές άντλησης τα πορίσματα του OECD για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εστίασαν σε πέντε άξονες*:* στο κοινωνικό έργο, στο παιδαγωγικο-διδακτικό έργο, στο διοικητικό-υπηρεσιακό έργο, στο έργο επικοινωνίας και συνεργασιών με άλλους εκπαιδευτικούς και με την ευρύτερη κοινότητα, με στόχο την προαγωγή του σχολείου ως κοινότητας μάθησης και ανάπτυξης και τέλος, στο έργο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (OECD, 2013a: 82-112; Danielson, 2013: 55; Κουλουμπαρίτση, 2017:309).

Διαπιστώνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, δεν περιορίζεται μόνο στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών, αλλά αναφέρεται στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (Scriven, 1990: 78; Παπασταμάτης, 2001: 39; Stronge & Tucker, 2003: 12; Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2007: 42; Ζουγανέλη κ.ά., 2009: 395; Κασσωτάκης, 2018: 172.

2.1 Φορείς Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών

Φορέας αξιολόγησης είναι εκείνος ο οποίος διενεργεί την αξιολόγηση. Συγκεκριμένα εκείνος που την παραγγέλλει είτε με υπηρεσιακή απόφαση είτε με χρηματοδότηση είτε εκείνος που την πραγματοποιεί, είναι ένα πρόσωπο κατά κανόνα ο ειδικός, δηλαδή ο αξιολογητής ή μια ομάδα ατόμων με το συντονισμό από κάποιον που είναι ειδικευμένος ή μια υπηρεσία του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα (Δημητρόπουλος, 2010: 147). Σε διεθνές επίπεδο υπάρχει ποικιλομορφία σε ό,τι αφορά τους φορείς αξιολόγησης καθώς κάθε χώρα εφαρμόζει το δικό της σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ανάμεσα στους φορείς της αξιολόγησης περιλαμβάνονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι επιθεωρητές, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι διοικητικοί προϊστάμενοι, ειδι-

1. Η Α.Π. είναι Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, Γραμματέας της ΕΛΕΤΕΑ. Επικοινωνία: anastpapad@yahoo.gr

κοί επιστήμονες ακόμη και ιδιωτικοί φορείς (Euridice, 2004). Περιοριζόμενοι στην ελληνική πραγματικότητα σημειώνουμε ότι ο μοναδικός φορέας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μέχρι τη θέσπιση του Νόμου 1304/1982, ήταν ο επιθεωρητής.

Μετά το 1982, οι θεσμικοί φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Ο δεύτερος θεσμικός φορέας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. «*Παρά το γεγονός ότι η επιτυχία ενός σχολείου φανερά εξαρτάται από πολλούς παράγοντες [...] ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι η ποιότητα της ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής*» (Ιορδανίδης, 2004: 126). Ο Διευθυντής επιδρά στην κουλτούρα του σχολείου. Οι διοικητικές πράξεις είναι καθοριστικές για το πως προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί την όλη διαδικασία (Chapman & Sammons, 2013). Συμβάλλει στο μετασχηματισμό των οργανωτικών πρακτικών (Vazquez & Gairin, 2014). Έχει καίριο ρόλο στην προσπάθεια ανάπτυξης αναστοχαστικών διεργασιών (Devos & Verhoeven, 2003). Όταν το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ιεραρχικά συγκεντρωτικό τότε ο ρόλος του διευθυντή είναι διοικητικός, διεκπεραιωτικός με αποτέλεσμα να ακυρώνεται ο παιδαγωγικός του ρόλος. Στη συντριπτική πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογηθούν μέσα στα σχολεία από το άτομο στο οποίο λογοδοτούν απευθείας, δηλαδή στον διευθυντή. Στις Κάτω Χώρες, η ατομική αξιολόγηση από τον διευθυντή του σχολείου αποτελεί τη μοναδική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Ευριδίκη, 2008: 63).

Σύμφωνα με το καθηκοντολόγιό του στην Ελλάδα, «ο διευθυντής *διαμορφώνει τις συνθήκες εκείνες για την αποτελεσματική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού. Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ελέγχει την εποπτεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής τους, τους στόχους της αξιολόγησης*» (Καθηκοντολόγιο Διευθυντών αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 Υπ. Απ. ΦΕΚ 1340/16-10-02, άρθρο 27). Επίσης, «*συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και το διοικητικό προσωπικό, και φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά*» (Άρθρο 28 «Γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων»).

2.2 Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών στα Π.Π.Σ

2.2.1. Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ.

Ο δεύτερος άξονας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στα Π.Π.Σ. είναι η παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Αρμόδιο φορέα για την αξιολόγηση του συγκεκριμένου άξονα αποτελεί ο διευθυντής. Ο Διευθυντής, σύμφωνα με το ΦΕΚ 2788/2012 και τη διευκρινιστική εγκύκλιο του Υπουργού Παιδείας, είναι μέλος της επιτροπής του ΕΠ.Ε.Σ. και αξιολογεί μαζί με τον Σχολικό Σύμβουλο παιδαγωγικού προσανατολισμού τον εκπαιδευτικό ως προς την καθημερινή του παρουσία στο σχολείο. Συμπληρώνει την αξιολόγηση των στοιχείων σε ηλεκτρονική φόρμα, στην οποία περιλαμβάνονται τα κριτήρια και η μοριοδότηση του φακέλου του εκπαιδευτικού (μέγιστη βαθμολογία τα 6 μόρια). Στην ηλεκτρονική φόρμα εντάσσεται η ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων, η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, η οργάνωση και η λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων, οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα και η συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης. Στις δραστηριότητες αυτές συνεκτιμάται η συνεργατικότητα, η οργάνωση, η συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων και η συμβολή του εκπαιδευτικού στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Τομέας Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο, μέλος του Ε.Π.Ε.Σ
Α. Συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων και ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στο θεσμοθετημένο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας
Β. Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ανάπτυξη δράσεων και πρωτοβουλιών

Επειδή, όμως υπήρχε αοριστία στη γενική έννοια, «παρουσία στο σχολείο», συγκεκριμενοποιήθηκε με μετρήσιμα στοιχεία. Συνεπώς, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας λάμβανε υπόψη τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε καινοτόμα προγράμματα και επιμορφωτικές δράσεις, σε ομίλους και δειγματικές διδασκαλίες, αλλά και στην ενεργή παρουσία του στο σχολείο και το σύλλογο διδασκόντων.

Παρουσία στο σχολείο - Συγκεκριμενοποίηση στοιχείων	
1	Υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων
2	Οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων
3	Δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, ενδοσχολική και διασχολική επιμόρφωση ή άλλα επιμόρφωση
4	Δειγματικές διδασκαλίες σε φοιτητές και πρακτική άσκηση
5	Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα
6	Οργάνωση ή συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε εκπαιδευτικές επισκέψεις
7	Έρευνα Πεδίου του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα
8	Συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης
9	Διακρίσεις, βραβεύσεις, έπαινοι από εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς φορείς

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπό της έρευνας αποτελεί η καταγραφή, περιγραφή και ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων των Προτύπων Πειραματικών Γυμνασίων και Λυκείων, σχετικά με το ρόλο του διευθυντή ως φορέα αξιολόγηση

3.2 Τεχνική Συλλογής δεδομένων

3.2.1 Εργαλείο της έρευνας – ερωτηματολόγιο

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε πρωτογενή δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου. Δημιουργήθηκε αποκλειστικά ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με συνδυασμό κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων μέσω επισκόπησης της βιβλιογραφίας.

Το Μέρος Ι αφορά στοιχεία που διαμορφώνουν το ατομικό/δημογραφικό προφίλ του ερωτώμενου, όπως το φύλο, τους τίτλους σπουδών, την ειδικότητα, τη σχολική βαθμίδα, τα έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας σε Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) και το χρονικό διάστημα αξιολόγησης (ερωτήσεις Α1 έως Α7). Το μέρος ΙΙ περιλαμβάνει ερωτήσεις που ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με το σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τιτλοφορείται «Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση» (ερωτήσεις Β1 έως Β2).

Στο Μέρος ΙΙΙ του ερωτηματολογίου, εντοπίζονται οι ερωτήσεις που ανιχνεύουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. για την εφαρμοσμένη διαδικασία της αξιολόγησής τους

(ερωτήσεις Γ1 έως Γ14). Τέλος, το Μέρος IV περιλαμβάνει τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου που εξετάζουν τις προτάσεις των εκπαιδευτικών Π.Π.Σ. προς βελτίωση της διαδικασίας (ερωτήσεις ΔΑ έως ΔΔ).

3.3 Πληθυσμός Αναφοράς και Δείγμα της Έρευνας

Ο πληθυσμός αναφοράς αποτελεί το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού του συνόλου των Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων της Ελλάδας. Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα και πήραν μέρος οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικότήτων ήταν 16 Γυμνάσια και 16 Λύκεια. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Διοικούσας Επιτροπής Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) το μέγεθος του πληθυσμού αναφοράς είναι σε 982 άτομα. Μέσω της διαδικασίας διανομής του ερωτηματολογίου, η οποία περιγράφεται σε επόμενη παράγραφο, έγινε τελικά διανομή σε 982 άτομα, εκ των οποίων απάντησαν 406 άτομα, που αποτέλεσαν εν τέλει και το πλήθος των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκε. Με βάση τα στοιχεία αυτά το ποσοστό απαντήσεων (response rate) ήταν 406/982=41,34%.

Στον ακόλουθο πίνακα (πίνακας 2) αποτυπώνεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ανάλογα με τη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Συνολικά, οι σχολικές μονάδες είναι τριάντα δύο (32).

Πίνακας 1: Συχνότητες Συμμετεχόντων των Π.Π.Σ ανά Σχολική Μονάδα.

Όνομα Σχολικής Μονάδας	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο Ποσοστό (%)	Σωρευτικό Ποσοστό (%)
1: Π.Π. Γυμνάσιο Βαρβάκειου	13	3,20	3,20	3,20
2: Π.Π. Λύκειο Πατρών	12	2,96	2,96	6,16
3: Π.Π. Γυμνάσιο Ιωνιδείου	9	2,22	2,22	8,37
4: 1ο Π.Π. Λύκειο Αθήνας	19	4,68	4,68	13,05
5: Π.Π. Λύκειο Κρήτης	10	2,46	2,46	15,52
6: Π.Π. Λύκειο Αναβρύτων	22	5,42	5,42	20,94
7: Π.Π. Γυμνάσιο Ευαγγελικής	17	4,19	4,19	25,12
8: Π.Π. Λύκειο Βαρβακείου	19	4,68	4,68	29,80
9: Π.Π. Λύκειο Ζανείου	14	3,45	3,45	33,25
10: Π.Π. Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων	8	1,97	1,97	35,22
11: Π.Π. Λύκειο Αγίων Αναργύρων	11	2,71	2,71	37,93
12: Π.Π. Γυμνάσιο Αναβρύτων	6	1,48	1,48	39,41
13: Π.Π. Λύκειο Μυτιλήνης	14	3,45	3,45	42,86
14: Π.Σ.Π.Α.	12	2,96	2,96	45,81
15: Π.Π. Γυμνάσιο Πατρών	16	3,94	3,94	49,75
16: Π.Π. Λύκειο Ηρακλείου	14	3,45	3,45	53,20
17: Π.Π. Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών	10	2,46	2,46	55,67
18: Π.Π. Λύκειο Ευαγγελικής	12	2,96	2,96	58,62

19: Π.Π. Γυμνάσιο Ζωσιμαίας σχολής	14	3,45	3,45	62,07
20: 2ο Π.Π. Γυμνάσιο Αθηνών	27	6,65	6,65	68,72
21: Π.Π. Γυμνάσιο Ζανείου	22	5,42	5,42	74,14
22: 1ο Π.Π. Γυμνάσιο Πλάκας	9	2,22	2,22	76,35
23: Π.Π. Γυμνάσιο Ρεθύμνου	8	1,97	1,97	78,33
24: 2ο Π.Π. Λύκειο Αθηνών	9	2,22	2,22	80,54
25: Π.Π. Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών	10	2,46	2,46	83,00
26: 1ο Π.Π. Λύκειο Θεσσαλονίκης Τούμπας	10	2,46	2,46	85,47
27: Π.Π. Γυμνάσιο και Λύκειο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης	28	6,90	6,90	92,36
28: 2ο Π.Π. Λύκειο Θεσσαλονίκης	7	1,72	1,72	94,09
29: Π.Π. Γυμνάσιο και Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας	12	2,96	2,96	97,04
30: Π.Π. Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης	9	2,22	2,22	99,26
31: Π.Π. Γυμνάσιο Ιωνιδείου	1	0,25	0,25	99,51
32: Π.Π. Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης	2	0,49	0,49	100,00
Σύνολο	**406**	**100,00**	**100,00**	

3.4.1 Περιγραφή του Δείγματος

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη παράγραφο, το δείγμα αποτελείται από 406 άτομα. Στην παράγραφο αυτή παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα (συχνότητες) και που αφορούν τα ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι ερωτώμενοι ανά Περιφέρεια, προκειμένου να αποτυπωθεί η γεωγραφική κατανομή του δείγματος. Όπως παρατηρείται το 56,68% των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα υπηρετούν σε Π.Π.Σ. της Περιφέρειας Αττικής και ακολουθεί η Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας με ποσοστό 13,79%. Κατόπιν, το 11,82% των εκπαιδευτικών της έρευνας υπηρετούν σε Π.Π.Σ. της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και το 7,88% στην Περιφέρεια Κρήτης. Δεκατέσσερις συμμετέχοντες/ουσες υπηρετούν σε Π.Π.Σ. της Περιφέρειας Ηπείρου, ενώ άλλοι δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί θητεύουν στην Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου. Τέλος, το 2,96% των εκπαιδευτικών υπηρετούν σε σχολεία της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας.

Πίνακας 2: Συχνότητες Συμμετεχόντων των Π.Π.Σ. ανά Περιφέρεια

Περιφέρεια	**Πλήθος (N)**	**Ποσοστό (%)**
Περιφέρεια Αττικής	230	56,68
Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας	56	13,79
Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας	48	11,82
Περιφέρεια Κρήτης	32	7,88
Περιφέρεια Ηπείρου	14	3,45
Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου	14	3,45
Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας	12	2,96
Σύνολο	**406**	**100,00**

3.5 Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων

3.5.1 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας, πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences). Στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες μεθοδολογικές προσεγγίσεις:

α. Αναλυτική παρουσίαση των περιγραφικών στατιστικών στοιχείων, κατανομές και πίνακες συχνοτήτων, μέσων όρων, και τυπικών αποκλίσεων με σκοπό τη διαπίστωση του επιπέδου και του βαθμού διακύμανσης των διαφόρων μεταβλητών.

Συγκεκριμένα, για τη στατιστική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές περιγραφικής, αλλά και επαγωγικής στατιστικής. Για την περιγραφική στατιστική, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες απλής κατανομής που περιλάμβαναν το πλήθος και οι συχνότητες στην κάθε κατηγορία μεταβλητών, καθώς και αριθμητικά περιγραφικά μέτρα όπως η μέση τιμή/μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

3.5.2 Ανάλυση Περιεχομένου

Αρχικά καθορίστηκε το υπό έρευνα υλικό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι απαντήσεις που προέκυψαν από τις ακόλουθες τέσσερις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις:

α. Προτάσεις, για την αξιολόγηση από τον Διευθυντή,

Στη συνέχεια, ορίστηκε ως μονάδα καταγραφής των δεδομένων το γενικό θέμα. Το θέμα χρησιμοποιείται κυρίως σε μελέτες που επικεντρώνονται στη διερεύνηση των αξιών, στάσεων ή των απόψεων (Μπονίδης, 2006; Κυριαζή, 2011, Μιχάλης, 2018).

Το υπό έρευνα υλικό αφού αποδελτιώθηκε ταξινομήθηκε σε κατηγορίες. Τέλος, συγκροτήθηκε το τελικό σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών βάσει των οποίων παρουσιάζονται και οι τελικές αναφορές.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Παρουσίαση της Ιεράρχησης των Κριτηρίων Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή

Στον ακόλουθο πίνακα (πίνακας 16) σημειώνονται οι επιλογές των συμμετεχόντων για τα κριτήρια αξιολόγησής τους από τον Διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τα κριτήρια αξιολόγησης από το σημαντικότερο (αριθμητική ένδειξη 1) προς το λιγότερο σημαντικό (αριθμητική ένδειξη 7).

Συγκεκριμένα, σε σημαντικότερο κριτήριο αξιολόγησης αναδεικνύεται η συμμετοχή σε καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις, το οποίο συγκεντρώνει συνολικό μέσο όρο 2,59, με το 57.83% των εκπαιδευτικών να το ιεραρχούν στην πρώτη και τη δεύτερη θέση σημαντικότητας. Αντίστοιχα, ο μέσος όρος του δεύτερου κριτηρίου που είναι η συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, είναι 2,87 υποδηλώνοντας μια μέτρια σημαντικότητα. Ακολουθεί η συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Μ.Ο.=3,29), ενώ το αμέσως επόμενο κριτήριο είναι η οργάνωση, υποστήριξη, ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών (Μ.Ο.=3,66). Στις δύο τελευταίες θέσεις συγκαταλέγονται η συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=4,11) και η οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=4,46).

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι όλα τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή εκλαμβάνονται ως ουσιαστικά, ωστόσο εντοπίζονται μικρές διαφοροποιήσεις στον βαθμό σημαντικότητας που οι ίδιοι θέτουν. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κριτήρια που συνδέονται με τη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους (συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις και διδακτικές πρακτικές), σε αντίθεση με κριτήρια που σχετίζονται με την έρευνα πεδίου και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι ακόμη

και αυτά τα κριτήρια δεν είναι σημαντικά, καθώς ο μέσος όρος τους διαμορφώνεται έως και το 4,50 υποδηλώνοντας μία μέτρια σημαντικότητα.

Επιπρόσθετα, σε σχετικό ερώτημα ορισμένοι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν ορισμένες προτάσεις για κάποια επιπλέον κριτήρια αξιολόγησης τα οποία θα όφειλαν να συμπεριλαμβάνονται κατά την αξιολόγηση από τον Διευθυντή. Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται και η τήρηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, τόσο σε διδακτικό, όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Δεκατέσσερις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως κριτήριο αξιολόγησης οφείλει να αποτελεί η συμμετοχή και προθυμία των εκπαιδευτικών στο διοικητικό έργο, η συνέπεια προς τα καθήκοντα (ώρα προσέλευσης-αποχώρησης, εφημερίες, άδειες), η εργατικότητα και η υποστήριξη σε δράσεις του σχολείου. Ειδικά για τις δράσεις, όπως οι σχολικές εορτές, οι εκδρομές, αλλά και ευρύτερες εκδηλώσεις του σχολείου, επισημαίνεται ότι θα πρέπει να αυξηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές, κυρίως λόγω της μειωμένης εμπλοκής τους λόγω της έλλειψης μοριοδότησης.

- «*Συμμετοχή και οργάνωση στη σχολική ζωή όπως εκδρομές και γιορτές*» (Υ.6)
- «*Συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών*» (Υ.13)
- «*Υλοποίηση των καθηκόντων του εκπαιδευτικού που του έχουν ανατεθεί από το σύλλογο διδασκόντων*» (Υ.110)
- «*Βασικό κριτήριο είναι η εργατικότητα, η συνέπεια και η ευγένεια στο χώρο εργασίας και όχι οι καινοτόμες δημιουργικές δράσεις. Πολλά λόγια χωρίς αξιολόγηση του τι έχουν δώσει*» (Υ.270)
- «*Συνέπεια στη διεκπεραίωση των τυπικών υποχρεώσεων του υπαλλήλου: προσέλευση, εφημερίες, τήρηση εγκυκλίων και νομοθεσίας όσον αφορά την ύλη και τις εξετάσεις. «Συμμετοχή στις εκδηλώσεις, υποστήριξη όλων των δράσεων, συμμετοχή σε πρωτοβουλίες για την καλή λειτουργία του σχολείου*» (Υ.281)
- «*Προθυμία συμβολής δράσης θετική διάθεση για πλέον των απαραίτητων*» (Υ.330)
- «*Ο διευθυντής πρέπει να αξιολογεί και τη συνέπεια του εκπαιδευτικού στα υπηρεσιακά του καθήκοντα*» (Υ.369).

Πίνακας 16: Ιεράρχηση των Κριτηρίων Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ.

Κριτήρια Αξιολόγησης από τον Διευθυντή	1		2		3		4		5		6		7		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	M. O	T.A
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	67	29,13	72	31,30	30	13,04	8	3,48	12	5,22	21	9,13	20	8,70	**2,87**	**1,98**
Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	77	33,48	56	24,35	48	20,87	11	4,78	17	7,39	14	6,09	7	3,04	**2,59**	**1,67**
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	16	6,93	25	10,82	44	19,05	54	23,38	49	21,21	10	4,33	33	14,29	**4,11**	**1,71**

Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	22	9,65	50	21,93	63	27,63	57	25,00	15	6,58	11	4,82	10	4,39	**3,29**	**1,48**
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	37	16,23	29	12,72	34	14,91	57	25,00	32	14,04	23	10,09	16	7,02	**3,66**	**1,79**
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	28	12,79	14	6,39	21	9,59	33	15,07	38	17,35	59	26,94	26	11,87	**4,46**	**1,90**

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ. επισημαίνουν το «πλέγμα» συνεργασίας-επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, συλλόγου, μαθητών και γονέων που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Ειδικότερα, επισημαίνονται η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων στο πλαίσιο λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων, η διάθεση για επίλυση συγκρούσεων, η διαμόρφωση θετικού κλίματος, καθώς, επίσης, και οι σχέσεις με μαθητές, γονείς και συναδέλφους με απώτερο σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

- «*Η συνεργασία διευθυντή-συλλόγου και η ομαλή λειτουργία του σχολείου*» (Υ.2)
- «*Να στηρίζει σε καθημερινή βάση με αυτοθυσία τη λειτουργία του σχολείου με πράξεις που δεν φαίνονται ούτε βαθμολογούνται*» (Υ.12)
- «*Διάθεση για επίλυση συγκρούσεων στο σύλλογο*» (Υ.19)

Επίσης επισημαίνεται η διαφωνία τους σχετικά με το βαθμό συμμετοχής του Διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, και η έλλειψη αντικειμενικότητας του Διευθυντή κατά την αξιολόγηση λόγω εμπάθειας, προκατάληψης, αλλά και μη αξιολόγησής του στα παραπάνω.

- «*Όταν ο διευθυντής δεν έχει συμμετάσχει ποτέ σε τίποτα από τα παραπάνω, δεν έχει αξιολογηθεί για να αξιολογήσει είναι εμπαθής και προκατειλημμένος, πώς θα γίνει αντικειμενικός*;» (Υ.26)

Τέλος, όλα τα παραπάνω εκλαμβάνονται ως ισότιμα κριτήρια, με εξαίρεση τη συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις που είναι, ωστόσο, δευτερεύουσας σημασίας.

- «*Τα θεωρώ ισότιμα*» (Υ.174)

Αναφορικά με τις διαφωνίες των εκπαιδευτικών για τα παραπάνω κριτήρια, οι απόψεις τους δύνανται να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία απαντήσεων, αφορά στο γεγονός ότι τα παραπάνω κριτήρια δεν θα πρέπει να επηρεάζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δράσεις (επιμορφώσεις, έρευνες, πρακτική κ.λπ.) αποσκοπώντας στη συλλογή μορίων. Ομοίως, επισημαίνεται ότι το διοικητικό έργο αποτελεί κριτήριο ελάσσονος σημασίας, καθώς οι δάσκαλοι θα πρέπει να επικεντρώνονται στο παιδαγωγικό-διδακτικό τους έργο και όχι σε διεκπεραιωτικές διαδικασίες.

- «*Δεν πρέπει να παίζουν τα παραπάνω σημαντικό ρόλο επειδή υπάρχει κίνδυνος να «κυνηγούν» οι εκπαιδευτικοί τέτοιες δράσεις όχι για να ωφεληθούν οι μαθητές, αλλά για να κερδίσουν» μόρια. Διαφωνώ*». (Υ.139)
- «*Δεν θεωρώ σωστό να αξιολογείται η συμμετοχή σε project (είναι ένα μάθημα) σε ομίλους και σε περιβαλλοντικά προγράμματα. Μετά από τη μοριοδότηση των παραπάνω, η συμμετοχή σε αυτά γίνεται μόνο γι' αυτό τον λόγο και πολλά προγράμματα γίνονται εικονικά*» (Υ.155)
- «*Το κομμάτι που αναφέρεται στο διοικητικό έργο αποτελεί ελάσσον στοιχείο της διαδικασίας. Είμαστε δάσκαλοι και όχι υπάλληλοι που διεκπεραιώνουν κουτάκια*» (Υ.216).

Η δεύτερη κατηγορία διαφωνιών αφορά στο περιεχόμενο των όρων «δημιουργικότητα» και «καινοτομία», με αποτέλεσμα η έλλειψη επαρκούς εννοιολογικής σαφήνειας των όρων να καθιστά δύσκολο έως ανέφικτο το εγχείρημα αξιολόγησης των «καινοτόμων και δημιουργικών» πρακτικών.

- «*Ποιος χαρακτηρίζει και με ποια κριτήρια μια δράση ως καινοτόμα δημιουργική ή μια διδακτική πρακτική ως καινοτόμα; Πιστεύω ότι πρώτα πρέπει να οριοθετηθούν με ακρίβεια οι έννοιες αυτές και εν συνεχεία να μετρηθούν*» (Υ.44)
- «*Πώς μπορεί να κρίνει ο διευθυντής τις καινοτόμες δράσεις που εμείς κάνουμε στην τάξη; Τι τέλος πάντων ορίζουμε ως καινοτομία; Η αποτελεσματικότητα παύει να μετρά ως κριτήριο;*» (Υ.96).

Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκφράζουν τους ευρύτερους προβληματισμούς και διαφωνίες τους, λόγω του ότι αφενός μερικές φορές δεν υφίστανται αντικειμενικοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα η έλλειψη πανεπιστημιακών τμημάτων που αντιστοιχούν στις ειδικότητες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αλλά και η έλλειψη αξιολόγησης της ποιότητας και συνεπώς της αποτελεσματικότητας των δράσεων και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών.

- «*Το Γ5.5 δεν υπάρχει πρόβλεψη για το ότι δεν υπάρχουν πάντα αντίστοιχα τμήματα πανεπιστημίου για όλες τις ειδικότητες καθηγητών, άρα δεν μας δίνεται ίσως η ευκαιρία να έχουμε φοιτητές της ειδικότητάς μας*» (Υ.20)
- «*Οι δράσεις δεν πιστοποιούν την ποιότητα (την καλή) του εκπαιδευτικού. Και μάλιστα αφού δεν αξιολογείται η ποιότητά τους. Το ίδιο συμβαίνει και με τις πρακτικές αφού δεν αξιολογείται η αποτελεσματικότητά τους*» (Υ.93).

Τέλος, η τέταρτη και τελευταία κατηγορία απαντήσεων συνοψίζεται στις απόψεις που υποστηρίζουν ότι ο Διευθυντής δεν θα πρέπει να εμπλέκεται στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σε επίπεδο διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας, ενώ την ίδια στιγμή, σε επίπεδο αξιολόγησης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, η έλλειψη συνάφειας των ειδικοτήτων μεταξύ του Διευθυντή και του υπό-αξιολόγηση εκπαιδευτικού, εγείρει προβληματισμούς.

- «*Ο διευθυντής δεν πρέπει να εμπλέκεται στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας του καθηγητή*» (Υ.109)
- «*Στις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές δεν είναι αρμόδιος ο διευθυντής ιδιαίτερα αν δεν είναι της ειδικότητας*» (Υ.110).

4.2 Παρουσίαση της Αξιολόγησης της Παρουσίας του Εκπαιδευτικού στο Σχολείο από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας

Κατά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της παρουσίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας και/ή ικανοποίησης τους αναφορικά με πέντε δηλώσεις ξεκινώντας από την έλλειψη συμφωνίας/ικανοποίησης (αριθμητική ένδειξη 1) και καταλήγοντας στην πολύ μεγάλη συμφωνία/ικανοποίηση (αριθμητική ένδειξη 5).

Ο υψηλότερος βαθμός σημαντικότητας εντοπίζεται στη δήλωση σχετικά με το περιεχόμενο των κριτηρίων αξιολόγησης της παρουσίας των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή (Μ.Ο.=3,76), υποδηλώνοντας, ωστόσο, μία μέτρια συμφωνία με την εν λόγω δήλωση όπως φαίνεται και στον πίνακα 17. Έπεται, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία με τους συναδέλφους κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (Μ.Ο.=3,53) και ο βαθμός συμφωνίας τους με τα μόρια που

φέρει η παρουσία του εκπαιδευτικού έναντι λοιπών κριτηρίων (Μ.Ο.=3,31). Ομοίως, μέτρια ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί από την αξιολόγηση που έλαβαν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=3,15), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=2,21) αφορά στη συμφωνία των εκπαιδευτικών με τη δήλωση περί βαρύτητας μορίων από την αξιολόγηση του Διευθυντή, έναντι λοιπών διαδικασιών αξιολόγησης, όπως ο ατομικός φάκελος, η συνέντευξη και ο Σχολικός Σύμβουλος.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι όλοι οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ του 2 και του 3,5, γεγονός που αντανακλά τη μικρή έως μέτρια-υψηλή ικανοποίηση και συμφωνία των εκπαιδευτικών με τις υπό εξέταση διαστάσεις. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση του Διευθυντή δεν θα πρέπει να φέρει μεγάλη βαρύτητα στη συνολική αξιολόγηση, ειδικά αν ληφθεί υπόψη ότι οι ίδιοι δεν συμφωνούν επαρκώς με το περιεχόμενο των κριτηρίων αξιολόγησής τους από τον Διευθυντή, αλλά και ότι δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την αξιολόγηση που έλαβαν από αυτόν/αυτήν. Τα συμπεράσματα αυτά, βρίσκονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα συμπεράσματα στην κλείδα παρατήρησης των σχολικών συμβούλων, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται η ανάγκη-πρόταση για αναθεώρηση των συνθηκών της αξιολόγησης και των «εργαλείων» βάσει των οποίων διεξάγεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τις διαφωνίες τους, σχετικά με τα παραπάνω, και σημειώνουν ότι αφενός δύναται να προκύψει ο κίνδυνος υποκειμενικής εκτίμησης κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, αφετέρου ότι σε μία διαδικασία αξιολόγησης το ζήτημα δεν έγκειται μονάχα στα κριτήρια αλλά και στα πρόσωπα που την διεξάγουν. Ειδικότερα, αναδεικνύονται παράγοντες όπως οι καλές/κακές σχέσεις με τον διευθυντή, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και η εμπειρία του ατόμου που διεξάγει την αξιολόγηση.

- «*Δεν θα πρέπει να υπάρχει αυτό το είδος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος υποκειμενικής εκτίμησής του ανάλογα με τις σχέσεις που έχει αναπτύξει με τον κάθε συνάδελφο. Βέβαια θα πρέπει να αξιολογεί τις σχέσεις εκπαιδευτικού με μαθητές και συναδέλφους.*» (Υ.16)
- «*Ανεκπαίδευτος και μη αξιολογημένος στην αξιολόγηση μη επιμορφωμένος μακροχρόνια και όχι με σεμινάρια ολίγων ωρών Διευθυντής δεν μπορεί δεν θα έπρεπε να γίνει αξιολογητής παρά το ότι μου έβαλε άριστα*» (Υ.110).

Πίνακας 17: Αξιολόγηση της Παρουσίας του Εκπαιδευτικού στο Σχολείο από τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ.

Παρουσία του Εκπαιδευτικού στο σχολείο	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	Ν	%	Ν	%	Ν	%	Ν	%	Ν	%	Μ.Ο	Τ.Α
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με το περιεχόμενο των κριτηρίων αξιολόγησης της παρουσίας του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή;	11	4,60	34	14,23	53	22,18	44	18,41	97	40,59	**3,76**	**1,25**
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τη βαρύτητα (μόρια) που δίνεται στο πεδίο της παρουσίας του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη μοριοδότηση των άλλων κριτηρίων;	17	7,26	39	16,67	81	34,62	49	20,94	48	20,51	**3,31**	**1,18**
Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την βαρύτητα (μόρια) που δίνεται στην αξιολόγηση από τον διευθυντή σε σχέση με τις άλλες διαδικασίες της αξιολόγησής σας (Ατομικός Φάκελος, Σχολικός Σύμβουλος, Συνέντευξη);	81	33,89	68	28,45	56	23,43	28	11,72	6	2,51	**2,21**	**1,11**

Σε ποιο βαθμό μείνατε ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με τους συναδέλφους σας, κατά την διάρκεια της αξιολόγησής σας;	26	10,83	30	12,50	47	19,58	64	26,67	73	30,42	**3,53**	**1,33**
Σε ποιο βαθμό μείνατε ικανοποιημένος/η από την αξιολόγησή σας από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;	35	14,77	39	16,46	62	22,18	57	24,05	44	18,57	**3,15**	**1,31**

Για κάποιους συμμετέχοντες, τα σημεία διαφωνίας είναι διαφορετικά, περιλαμβάνοντας τη μειωμένη βαρύτητα στην παρουσία του εκπαιδευτικού, αλλά και το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ούτε διαχρονικά αξιολογικά στοιχεία, ούτε εμπιστοσύνη στις διαδικασίες αξιολόγησης.

- «*α) δεν υπάρχουν αξιολογικά στοιχεία σε βάθος χρόνου, β) δεν υπάρχει εμπιστοσύνη στις διαδικασίες*» (Υ.132)
- «*Η βαρύτητα που δίνεται στο πεδίο της παρουσίας του εκπαιδευτικού είναι ελάχιστη και θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερη*» (Υ.146).

Τέλος, ο βαθμός εμπλοκής του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένος, ενώ επισημαίνεται ότι ο διευθυντής είναι το άτομο που γνωρίζει καλύτερα από όλους τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο, θα πρέπει να ελέγχεται η αμεροληψία και το ήθος της προσωπικότητάς του.

- *«Είναι προβληματικός ο περιορισμένος λόγος που έχει ο διευθυντής στην αξιολόγηση του υπαλλήλου*» (Υ.93)
- «*Ο διευθυντής γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα τι είδους δάσκαλος είναι ο άνθρωπος που έχει στο σχολείο του. Μόνο να διασφαλιστεί η αμεροληψία και το ήθος του Διευθυντή*» (Υ.139).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ. εκφράζουν την αντίθεσή τους με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ αναδεικνύεται εντόνως ο προβληματισμός για τη σαφή διατύπωση των κριτηρίων αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των εννοιών «δημιουργικότητα» και «καινοτομία» σε σχολικές δράσεις και προγράμματα. Προς την ίδια κατεύθυνση προσανατολίζονται και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες, ανεξαρτήτως επιμέρους διαδικασίας (αξιολόγηση βάσει portfolio, αξιολόγηση από τον διευθυντή, αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο, αξιολόγηση βάσει συνέντευξης), αφορούν στον σαφή καθορισμό αντικειμενικών, καθολικών, μετρήσιμων κριτηρίων, τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής αντικειμενικότητας και φερεγγυότητας, καθώς και την εκ των προτέρων έγκαιρη κοινοποίηση αυτών, προκειμένου να παρέχεται επαρκής χρόνος προετοιμασίας.

Αναφορικά με τη συνολική τους αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ. προτείνουν τη διεύρυνση της κλίμακας αξιολόγησης με στόχο τη συμπερίληψη επιπλέον παραγόντων, όπως η προσωπικότητα και ιδιαιτέρως η ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Ως προς τους φορείς αξιολόγησης, τα πρόσωπα, δηλαδή, τα οποία διεξάγουν την εκάστοτε διαδικασία αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ., που συμμετείχαν στην έρευνα, υποστηρίζουν εμφατικά την ανάγκη επιμόρφωσης των αξιολογητών και την ύπαρξη συνάφειας γνωστικού αντικείμενου αλλά και βαθμίδας υπηρέτησης με τους αξιολογούμενους. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διατυπώνουν την άποψη πως οι φορείς αξιολόγησης διαφορετικού αντικεμένου και βαθμίδας (γυμνάσιο-λύκειο) υπηρέτησης δεν έχουν την κατάλληλη τεχνογνωσία ώστε να αξιολογήσουν. Ιδιαιτέρως επισημαίνουν την έλλειψη επιμόρφωσης των φορέων σε θέματα αξιολόγησης. Παραλλήλως, προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι βασική προϋπόθεση για τους εκπαιδευτικούς των Π.Π.Σ. συνιστά η γνώση του νομικού και θεσμικού πλαισίου από τους αξιολογητές.

Ιδιαιτέρως για τους σχολικούς συμβούλους επισημαίνεται από εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες στην έρευνα, η έμφαση που οφείλουν να δίνουν τόσο στη βαρύτητα του παιδαγωγικού-μαθησιακού κλίματος όσο και στην παροχή ανατροφοδότησης κατόπιν ολοκλήρωσης των παρατηρήσεων

των διδασκαλιών. Η εν λόγω πρόταση διατυπώνεται πρωτίστως από εκπαιδευτικούς των Θετικών και Εφαρμοσμένων Επιστημών που θητεύουν στα Π.Π.Σ., οι οποίοι δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη ανατροφοδότηση συγκριτικά με τους συναδέλφους τους των Θεωρητικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Σε ό,τι αφορά την επίδραση της προυπηρεσίας των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολικού συμβούλου διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ. που διαθέτουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συνολική συνεργασία τους με το σχολικό σύμβουλο.

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών και την επίδραση τους στη διαμόρφωση των απόψεων τους για το ρόλο του σχολικού συμβούλου, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο σπουδών έμειναν περισσότερο ικανοποιημένοι από την απόδοσή τους κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στη σχολική τάξη με την παρουσία του Σχολικού Συμβούλου.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ. προτείνουν για την αποτελεσματικότερη συνεργασία τους με τον σχολικό σύμβουλο να ενισχυθεί η μεταξύ τους επικοινωνία και ανατροφοδότηση και να προωθηθεί ο από κοινού σχεδιασμός διδακτικών πρακτικών, οι οποίες εν συνεχεία θα εφαρμόζονται και θα αξιολογούνται σε πολλαπλές απρογραμμάτιστες συναντήσεις.

Στη συνέχεια, από τα αποτελέσματα της έρευνας συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ. θεωρούν ότι η αξιολόγηση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και την επιτροπή της συνέντευξης, όπως σημειώθηκε και σε προγενέστερο σημείο, έτυχαν χαμηλότερης ικανοποίησης λόγω της ελλιπούς αντικειμενικότητας των διαδικασιών. Οι εκπαιδευτικοί των Π.Π.Σ. αναφέρουν πως η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων -συμπάθεια και εμπάθεια- μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών επηρέασε την αντικειμενικότητα της διαδικασίας αξιολόγησης και εω εκ τούτου την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ως προς την αξιολόγηση από τον διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προτείνουν και ταυτόχρονα εκφράζουν την απαίτηση για διασφάλιση της φερεγγυότητας και διαφάνειας της διαδικασίας, καθώς επίσης, και την εστίασή της σε πτυχές που σχετίζονται με το εργασιακό πλαίσιο, όπως η ώρα άφιξης και αποχώρησης από τη σχολική μονάδα, οι εφημερίες και το διοικητικό-εργασιακό έργο.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. (2006). *Η αξιολογηση στου εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές.* Ανάκτηση από Η αξιολογηση στου εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές.

Chapman, C., & Sammons, P. (2013). School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why? *CfBT Education Trust*.

Δημητρόπουλος, Ευστάθιος (2010). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, 5η έκδ., Γρηγόρη.

Danielson, C. (2013). *Framework for Teaching Evaluation Instrument.*

Estimate (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης.* Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-Ευρωπαϊκή Ένωση.

Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση. *Λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, 2*, 615-617.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το Αίτημα της Αντικειμενικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και τα Προβλήματά του. Στο *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (σσ. 46-70). Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30*.

Κασσωτάκης, Μ. (2006). Το Πειραματικό σχολείο του Πανεπιστήμιου Αθηνών, το Παρελθόν, το Παρόν και το μέλλον. *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). Ο ρόλος των Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου ΕΛΜΕ Προτύπων. Ο ρόλος και η λειτουργία των Πειραματικών στη δημόσια εκπαίδευση* (σσ. 117-131). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Ο ρόλος των πειραματικών σχολείων των πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή. Στο α. σ.-Α. Η Χαρη θέλει αντίχαρη. Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μιχάλης (2018). Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 1η έκδ. Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2017). Μοντέλα αποτελέσματος ή μοντέλα διαδικασίας για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού;. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές* (σσ. 299-311). Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Α.

OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment.* OECD.

OECD (2013). *Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching.* OECD.

Stufflebeam, Daniel L. & Shinkfield, Anthony J. (1995). Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice. Evaluation in Education and Human Services.

Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation, 21*, σσ. 111-129.

Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. Στο *International Handbook of Educational Evaluation* (σσ. 15-30). USA: Kluwer Academic.

Πασιάς, Γ. (2007). Ο εκπαιδευτικός, η αγορά καιτο 'Πανοπτικό': πλαίσιο προσόντων, κουλτούρα μάθησης και τεχνολογίες επιτήρησης στην 'Ευρώπη της γνώσης'. Στο Γ. Καψάλης, & Ν. Κατσίκης (Επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, (σσ. 160-167). Ιωάννινα.

Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική εκπαίδευση. Τόποι και λόγοι.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιάς, Γ. (2016). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιάς, Γ. (2018). *Η ιδέα της Ευρώπης και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Παπαδοπούλου, Α. (2017). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. (Μ. Κασσωτάκης, Επιμ.) *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, 1*(1).

Παπασταμάτης, 2001: 39; Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31*, σσ. 37-63.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Ερευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κολυμπάρη, Σ. (2015). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. «Ναι, αλλά...». *Αδημοσίευτή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών/Τμήμα Φ.Π.Ψ.*/Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».

Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2004). Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώτα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000). Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 125-142). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2005). Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης. Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικέςδυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα. Στο Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας* (σσ. 91-111). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ, Πανεπ. Κρήτης.

Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2005). Η 'Ευρώπη της Γνώσης' ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας – γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στο Δ. Γκράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 367-397). Αθήνα: Σαββάλας.

Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2007). Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975 2005): Μια κριτική προσέγγιση. Στο *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σσ. 203-246). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φουντοπούλου, Μ. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία: βασικές αρχές της μάθησης και η διδακτική αξιοποίησή τους.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Φυριππή, Ε., & Κρεμμυδιώτη, Γ. (2005). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα και οι προϋποθέσεις συναίνεσής τους. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Αβάθμιας και Βάθμιας Εκπαίδευσης* (σσ. 283-295). Πάτρα: διαθέσιμο στο www.impatraw.com/...arta2005/periexomena.php.

Χαλκιαδάκη, Α. (2014). Μη διαχειρίσιμες κρίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Η κρίση στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*.

Χαλκιαδάκη, Α. (2016). Η αυτοαξιολόγηση στη σχολική τάξη. Μέρος 1ο: Θεωρητική προσέγγιση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο* (14).

Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική.* Αθήνα: Πεδίο.
Χανιωτάκης, Ν., & Καψάλης, Α. (2002). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες της Αγωγής,* σσ. 27-36.
Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδος. *Διδακτορική Διατριβή Ε.Κ.Π.Α.*

ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΕΙΣΜΙΚΟ ΚΙΝΔΥΝΟ ΩΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Πέτρος Τραντάς[1] & Μαρία Κουτσοκέρα[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής Μονάδας που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα[3] είχε σκοπό, μεταξύ άλλων, την αλλαγή δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα, την αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων, την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο, την συνεχή δυναμική διαδικασία ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου και την ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας. Το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας προέβλεπε τρεις βασικές κατηγορίες[4]: 1) Δεδομένα (με τομέα «Μέσα και Πόροι»), 2) Διαδικασίες (με τομείς «Ηγεσία – Διοίκηση – Οργάνωση», «Διδασκαλία – Μάθηση», «Κλίμα – Σχέσεις», «Προγράμματα – Παρεμβάσεις» και «Δράσεις Βελτίωσης») και 3) Αποτελέσματα (με τομείς «Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα» και «Αποτελέσματα Σχολείου»). Ο τομέας «Μέσα και Πόροι» προέβλεπε το κριτήριο της επάρκειας και καταλληλότητας των σχολικών χώρων, ενώ ο τομέας «Ηγεσία – Διοίκηση – Οργάνωση» προέβλεπε τη Διαχείριση – Αξιοποίηση Μέσων και Πόρων με ενδεικτικό κριτήριο ποιότητας την προσβασιμότητα και την ασφάλεια των μαθητών.

Οι φυσικές καταστροφές παρουσιάζουν αυξητική τάση τα τελευταία χρόνια με ποικίλες συνέπειες στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Ο σεισμικός κίνδυνος αποτελεί μια από τις πιο συχνές φυσικές καταστροφές στη χώρα μας. Οι σχολικές μονάδες, ως λειτουργικοί χώροι φιλοξενίας και δραστηριοποίησης ευάλωτης ομάδας του πληθυσμού, απαιτούν έναν αυξημένο βαθμό ετοιμότητας έναντι του κινδύνου αυτού.

Η διερεύνηση και αποτύπωση του βαθμού ετοιμότητας μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση του σεισμικού κινδύνου, καταγράφει το βαθμό ετοιμότητας των μαθητών στη περίπτωση του σεισμικού κινδύνου, το επίπεδο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τους τρόπους αντιμετώπισης και αντίδρασης στο σεισμικό κίνδυνο και, παράλληλα, χαρτογραφεί το πλαίσιο προετοιμασίας ή/και τον εντοπισμό παραλήψεων και δυσλειτουργιών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη μέριμνα εφαρμογής των οδηγιών αντισεισμικής προστασίας.

Η παρούσα εισήγηση είναι μια σύνθεση και αξιοποίηση των γνώσεων και εμπειριών που αποκτήθηκαν από έρευνα[5] που διεξήχθη σε πέντε σχολικές μονάδες το 2016 και την εφαρμογή σε μεταγενέστερο χρόνο, το 2017, εργαλείων αποτίμησης του βαθμού ετοιμότητας της σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση κρίσεων και τις καταγραφές αναστοχαστικών παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών με σκοπό την κατασκευή και παρουσίαση ενός αξιολογικού εργαλείου αποτύπωσης του βαθμού ετοιμότητας των Σχολικών Μονάδων για την αντιμετώπιση του σεισμικού κινδύνου.

Λέξεις-κλειδιά: *Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, Φυσικές καταστροφές, Σεισμικός κίνδυνος*

---

1. Ο Π. Τ. είναι Post Doc Researcher του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Επικοινωνία: ptrantas@tiscali.it

2. Η Μ.Κ. είναι κάτοχος Msc που της απονεμήθηκε από το Ε.Κ.Π.Α. Επικοινωνία: ptrantas@tiscali.it

3. Υπουργική Απόφαση 15/03/2013: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Στην Υπουργική Απόφαση ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και οι διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα. Προσδιορίζονται επίσης η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο.

4. Βλ. Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) – Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας – Υλικό της ΑΕΕ - ΤΟΜΟΣ Ι, (http://aee.iep.edu.gr).

5. Κουτσοκέρα, Μ. (2017). *Διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των Σχολικών Μονάδων για τον σεισμικό κίνδυνο: η περίπτωση του Δήμου Φιλοθέης-Ψυχικού*. Μεταπτυχιακή Διατριβή Ειδίκευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σχολή Θετικών Επιστημών. Τμήμα Γεωλογίας και Περιβάλλοντος. ΠΜΣ Στρατηγικές Διαχείρισης Περιβάλλοντος, Καταστροφών και Κρίσεων Ειδικές Εκδόσεις / Special Publications: No. 2017032. Αθήνα.

Measuring the Degree for Seismic Hazard Readiness as the Assessment Criterion of the School Unit.

Peter Tradas & Maria Koutsokera

ABSTRACT

The purpose of Self-assessment of school unit as it was applied in Greece was among others to change the structures, the procedures, relationships and the culture of the Unit, to acknowledge the school autonomy, the reforms of educational practices at school, the continuous dynamic process embedded in school function and development of responsible and cooperative relationships. The framework of the self-assessment of the school unit referred to three main categories: 1) Data (with sector "means and recourses"), 2) Procedures (with sectors "Leadership – Management – Organization", "Teaching – Learning", Collaboration vibes - Relationships", "Programming - Intervention" and "Improvement Actions") and 3) Results (with sectors "Educational results" and "School Results"). The sector "Means and Resources" referred to the adequacy and suitability of school premises and the sector "Leadership – Management – Organization" referred to the use of the means and resources based on accessibility and student safety.

Nature's disasters tend to increase the recent years with many consequences to the anthropogenic environment. Earthquake hazard is one of the most common natural disasters in our country. School Units, as functional spaces for hosting and activating a vulnerable population group, demand to be very well prepared for this hazard.

Investigating and plotting how well the students, teachers and school units are prepared to deal with Earthquake, records the degree of preparedness of the students in the case of seismic hazard, the level of informing the teachers about the ways of dealing with and responding to the seismic risk and, at the same time, maps the context of preparation and / or identifying failures and malfunctions of school units to ensure the implementation of the earthquake-proofing directives.

The present recommendation is a combination and exploitation of the knowledge and experience gained from research work carried out in five schools in 2016 and the implementation in 2017 of tools for assessing the school's degree of readiness to deal with crises and recordings of teachers' reflective observations for the purpose of presenting an assessment tool for assessing the degree of readiness of School Units for crisis response.

Keywords: *Assessment of school unit, Nature's disasters, Seismic hazard - risk*

Εισαγωγή

Η φυσική καταστροφή (disaster, catastrophe), ως έννοια, αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ζωής του ανθρώπου και μπορεί να επηρεάσει βαθύτατα τον κοινωνικό ιστό. Τις τελευταίες δεκαετίες οι φυσικές καταστροφές γίνονται όλο και πιο συχνές σε όλο τον κόσμο, με σημαντικές επιπτώσεις στις περιοχές που πλήττουν και επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, αλλάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ζουν με το περιβάλλον και ανταποκρίνονται στις μεταβολές του. Παράλληλα, και ο αριθμός των ανθρώπων που επηρεάζονται από τις φυσικές καταστροφές παρουσιάζει μια σημαντική αυξητική τάση τα τελευταία χρόνια (Σκαναβή & Σακελλάρη, 2011)[6] παρά το γεγονός ότι οι θάνατοι που προέρχονται από τις ίδιες καταστροφές έχουν μειωθεί. Τα παραπάνω είναι αποτέλεσμα της αύξησης της συχνότητας εμφάνισης αλλά και της έντασης των φαινομένων φυσικών καταστροφών.

Πρώτιστο μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η προσφερόμενη γνώση να παρέχεται σε συνθήκες ασφάλειας, σωματικής και ψυχολογικής, για τους εκπαιδευόμενους. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εισήγηση φιλοδοξεί να αναδείξει τη σημασία που έχει η σωστή προετοιμασία του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων απέναντι στις φυσικές καταστροφές

6. Σκαναβή, Κ. & Σακελλάρη, Μ. (2011). Πολιτική προστασία ως δημόσια πολιτική και φυσικές καταστροφές: ένα κοινό πλαίσιο εργασίας για τη περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την επικινδυνότητα, στο Ταμπάκης, Σ. Α. & Μανωλάς, Ε. Ι. (Επιμέλεια), *Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, 3ος Τόμος: Πολιτικές Προστασίας του Περιβάλλοντος*, Περιοδική Έκδοση Τμήματος Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Ορεστιάδα, σελ. 1-8.

και ειδικότερα έναντι του σεισμικού κινδύνου. Η επιλογή ενασχόλησης ειδικά με το σεισμικό κίνδυνο δεν είναι τυχαία. Ο κίνδυνος αυτός αποτελεί μια από τις πιο συχνές φυσικές καταστροφές στη χώρα μας και ως εκ τούτου κύρια ανάγκη, πιστεύουμε, μελέτης και σχεδιασμού αντισεισμικής προστασίας.

1. Φυσικές καταστροφές

Με τον όρο *καταστροφή* περιγράφουμε το σύνολο των αρνητικών αποτελεσμάτων ενός ακραίου φαινόμενου μεγάλης κλίμακας. Ένα φαινόμενο θεωρείται καταστροφικό όταν προκαλεί ευρείας κλίμακας συνέπειες σε επίπεδο ανθρώπινων απωλειών και υλικών ζημιών και, σύμφωνα με τον Turner (1976)[7], οι καταστροφές συνιστούν κατά κύριο λόγο αιφνίδια «πλήγματα» για τα κοινωνικό-οικονομικά και τα περιβαλλοντικά συστήματα. Κατά τον Fritz, (1961)[8] τα καταστροφικά γεγονότα είναι: *[…] ανεξέλεγκτα συμβάντα που θέτουν την κοινωνία σε «κίνδυνο» (danger), διαταράσσοντας διάφορες ζωτικής σημασίας λειτουργίες της. Είναι γεγονότα που συγκεντρώνονται στο χώρο και στο χρόνο και με τα οποία η κοινωνία ή τουλάχιστον ένα τμήμα της αντιμετωπίζει σοβαρούς κινδύνους. Τα μέλη της αλλά και τα φυσικά της στοιχεία υφίστανται απώλειες μεγέθους που πλήττουν το κοινωνικό σύστημα της*. Σύμφωνα με τον United Nations Disaster Reduction/ UNDRO, το 1984, καταστροφή είναι *[…]ένα γεγονός συγκεντρωμένο στο χώρο και το χρόνο, κατά το οποίο μια κοινότητα υφίσταται σοβαρό κίνδυνο και παρουσιάζει τέτοιες απώλειες σε ανθρώπους και υλικές ζημιές, που η κοινωνική δομή διαλύεται και παρεμποδίζεται η εκπλήρωση όλων ή μερικών από τις ουσιώδεις λειτουργίες της* (Peduzzi et al., 2009)[9]. Ο Λέκκας (2000)[10] ορίζει τη «φυσική καταστροφή» ως: 1) τα στοιχεία εκείνα του φυσικού περιβάλλοντος που είναι βλαβερά για τον άνθρωπο και προκαλούνται από δυνάμεις ξένες και άγνωστες σε αυτόν, 2) την πιθανότητα εμφάνισης ενός δυνητικά καταστροφικού γεγονότος μέσα σε μια συγκεκριμένη χρονική και γεωγραφική περίοδο και 3) μια φυσική ή ανθρωπογενής γεωλογική κατάσταση ή φαινόμενο κατά την οποία παρουσιάζεται πραγματικός ή δυνητικός κίνδυνος για την ανθρώπινη ζωή ή τις περιουσίες. Ένας ορισμός ευρείας αποδοχής έχει διατυπωθεί από τη Στρατηγική για τη Μείωση των Καταστροφών των Ηνωμένων Εθνών (UN/ISDR, 2009)[11]. Σύμφωνα με αυτόν, ως καταστροφή ορίζεται *[…] μια σημαντική διατάραξη της λειτουργίας μιας κοινότητας ή κοινωνίας που συνδέεται με εκτεταμένες απώλειες και επιπτώσεις (ανθρώπινες, υλικές, οικονομικές ή περιβαλλοντικές) που ξεπερνούν την ικανότητα της κοινότητας ή κοινωνίας να ανταπεξέλθει με ίδιους πόρους. Στις επιπτώσεις μιας καταστροφής περιλαμβάνονται η απώλεια ζωής, οι τραυματισμοί, οι ασθένειες και άλλα αρνητικά επακόλουθα στην υγεία, οι απώλειες περιουσίας, η καταστροφή αγαθών, η απώλεια υπηρεσιών, κοινωνικές και οικονομικές δυσλειτουργίες καθώς και η περιβαλλοντική υποβάθμιση*.

Οι φυσικές καταστροφές προκαλούν, πέρα από τις απώλειες ζωής, σημαντικές ανθρωπιστικές (απώλεια ζωής, τραυματισμοί και ψυχολογική επιβάρυνση), κοινωνικοοικονομικές (απώλεια κεφαλαίου, διακοπή επιχειρηματικής δραστηριότητας και καταστροφή υποδομών) και οικολογικές επιπτώσεις. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη χάραξης προληπτικής και κατασταλτικής πολιτικής για τις καταστροφές από τις κυβερνήσεις και τις περιφερειακές αρχές αλλά και η υποχρέωση των κοινωνιών να αποδίδουν την απαιτούμενη βαρύτητα σε ζητήματα ενημέρωσης και εκπαίδευσης σχετικά με την αντιμετώπιση των επιπτώσεων που προκαλούνται από την εκδήλωση φυσικών καταστροφών, προκειμένου να αποκτηθεί η αποτελεσματικότερη θωράκισή τους.

Η Ελλάδα λόγω κλιματικών συνθηκών, γεωγραφικής θέσης και ιδιόμορφης γεωμορφολογίας, αποτελεί μια ευάλωτη περιοχή στις φυσικές καταστροφές, οι οποίες κυρίως περιλαμβάνουν: *α)*

---

7. Turner, B.A. (1976). Development of Disasters: A Sequence Model for the Analysis of the Origin of Disasters, Sociological Review 24(4), σελ. 753-74.

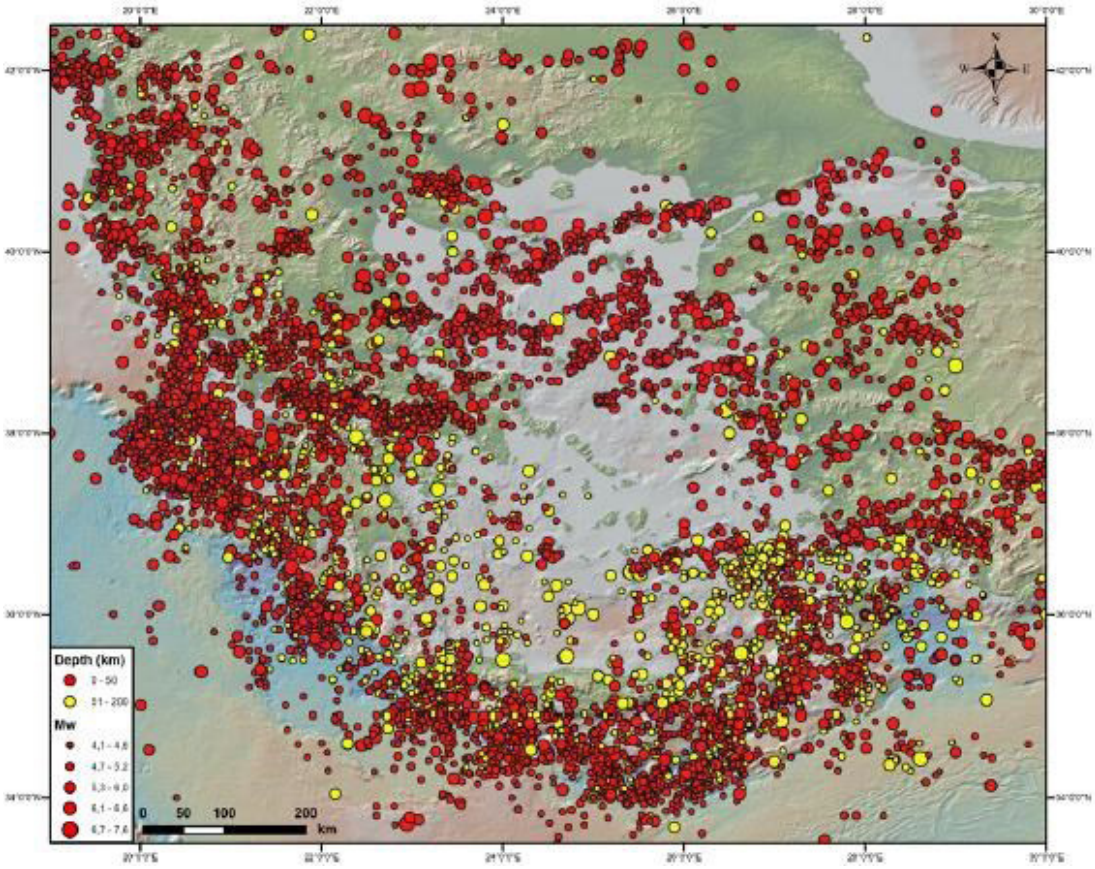
8. Fritz, C.E. (1961). Disaster. In: Merton, R.K. and Nisbet, R.A., Eds., Contemporary Social Problems Harcourt, Brace and World, New York, σελ. 655.

9. Peduzzi, P. H., Dao, C. Herold, and F. Mouton (2009). Assessing global exposure and vulnerability towards natural hazards: the Disaster Risk Index Natural Hazards and Earth System Science, 9, 1149-1159.

10. Λέκκας, Ε. (2000). Φυσικές και Τεχνολογικές Καταστροφές, Αθήνα: Access Pre-Press, σελ. 25.

11. Δανδουλάκη, Μ. (2010). Πολιτική Προστασία και Αυτοδιοίκηση, ΕΕΤΑΑ, 5.

πλημμύρες, β) σεισμούς, γ) κατολισθήσεις και καθιζήσεις, δ) ηφαιστειακές εκρήξεις, ε) δασικές πυρκαγιές και *ζ) ξηρασία / λειψυδρία.* Ειδικά για το σεισμό, ο ελληνικός χώρος χαρακτηρίζεται από έντονη τεκτονική δράση (βλ. εικόνα 1). Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία που δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα του ΟΑΣΠ (βλ. http://www.oasp.gr), η Ελλάδα, από άποψη σεισμικότητας, κατέχει την πρώτη θέση στη Μεσόγειο και την Ευρώπη καθώς και την έκτη θέση σε παγκόσμιο επίπεδο, μετά την Ιαπωνία, Νέες Εβρίδες, Περού, νησιά Σολομώντα και Χιλή.[12]



Εικόνα 1: Χωρική κατανομή των επίκεντρων των επιφανειακών και ενδιάμεσου βάθους σεισμών στην Ελλάδα και τις γειτονικές περιοχές.
Πηγή: http://www.gein.noa.gr/en/seismicity/earthquake-catalogs
(ανακτήθηκε την 20.12.2016)

Είναι χαρακτηριστικό ότι η έντονη σεισμική δραστηριότητα σε μια περιοχή συχνά προκαλεί δευτερογενή καταστροφικά φαινόμενα τα οποία, σύμφωνα με τον Λόζιο Σ.[13], είναι: δράση ρηγμάτων-σεισμικές διαρρήξεις, καταπτώσεις, κατολισθήσεις, καθιζήσεις, ρευστοποιήσεις, ηφαιστειακή δραστηριότητα, τσουνάμι-καταστροφές ακτών, αστικές πυρκαγιές, δασικές πυρκαγιές, εκρήξεις και ατυχήματα (σε αποθήκες ή κατά τη μεταφορά), μολύνσεις υπόγειων και επιφανειακών υδάτων, μεταβολές στάθμης υπόγειων υδάτων, πυρηνικά, βιομηχανικά, βιοτεχνικά ατυχήμα-

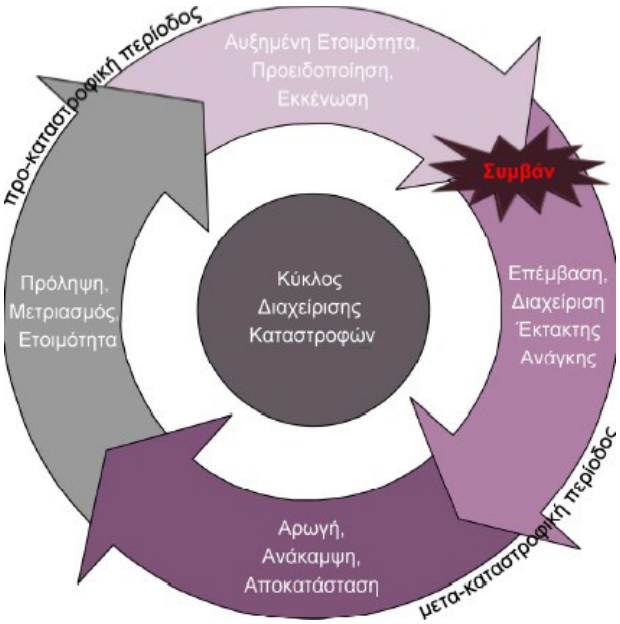
12. Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασία (Ο.Α.Σ.Π.) (2007). Σεισμός: Η γνώση είναι προστασία. Αθήνα: Ο.Α.Σ.Π., Β΄ Έκδοση, σελ. 28.

13. Λόζιος Σ., Επιχειρησιακός Σχεδιασμός-Σχέδιο Ξενοκράτης για την αντιμετώπιση του σεισμικού κινδύνου, ανακτήθηκε την 17.01.2017 από http://docplayer.gr/415076-Epiheirisiakos-she-asmos-she-io-xenokratis-gia-tin-antimetopisi-toy-seismikoykin-ynoy-r-stylianos-g-lozios.html

τα όπως και ατυχήματα σε λατομεία και μεταλλεία. Η αυξημένη επικινδυνότητα του σεισμικού κινδύνου στη χώρα μας απαιτεί ειδική μέριμνα ως προς την παρακολούθηση των φυσικών διεργασιών, ενίσχυση των συστημάτων έγκαιρης προειδοποίησης, την επικαιροποίηση γνώσεων και την καλλιέργεια μιας γενικότερης αντισεισμικής κουλτούρας που θα οργανώνεται κεντρικά και θα ενσωματώνεται στις κοινωνικές διεργασίες μέσω σαφών οδηγιών αντισεισμικής προφύλαξης.

2. Αντιμετώπιση φυσικών καταστροφών

Αρχικός στόχος της διαχείρισης καταστροφής είναι πρώτα η πρόληψη (δηλαδή η λήψη μέτρων αποφυγής ή μείωσης) ή ο μετριασμός των επιπτώσεων από ένα εν δυνάμει καταστροφικό συμβάν ή φαινόμενο σε τέτοιο επίπεδο, ώστε να μπορεί η κοινωνία να τα αντιμετωπίσει, δηλαδή να αποφύγει την καταστροφή και, παράλληλα, να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά και να επέλθει γρήγορα η ανάκαμψη της περιοχής[14]. Ο κεντρικός στόχος όλων των δράσεων του «κύκλου διαχείρισης μιας καταστροφής» (βλ. εικόνα 2) είναι η μείωση του κινδύνου των καταστροφών για τους ανθρώπους που ζουν στις περιοχές που είναι εκτεθειμένες σε φυσικούς κινδύνους. Για να είναι περισσότερο αποτελεσματική η μείωση του κινδύνου, θα πρέπει να ενώνει τις προσπάθειες προς μια κοινή προσέγγιση υποστηρίζοντας τον ολοκληρωμένο σχεδιασμό και την προετοιμασία διαμέσου όλων των τομέων της κοινωνίας, να οικοδομεί και να ενισχύει τις ανάγκες και τις δυνατότητες σε εθνικό και τομεακό επίπεδο και να επικεντρώνεται στη μείωση της τρωτότητας των κοινωνιών έναντι των φυσικών κινδύνων.



Εικόνα 2: Ο κύκλος Διαχείρισης Καταστροφών[15].

Στην Ελλάδα η πολιτική προστασία είναι αρμοδιότητα της Γενικής Γραμματείας Πολιτικής Προστασίας (ΓΓΠΠ), όργανο που ιδρύθηκε στο Υπουργείο Εσωτερικών με το Νόμο 2344, μετά τους καταστροφικούς σεισμούς του 1995. Στη δικαιοδοσία της ΓΓΠΠ είναι ο στρατηγικός σχεδιασμός της πολιτικής προστασίας της χώρας και ο συντονισμός των υπηρεσιών που ασχο-

14. Βαρσάμης, Σ. (2015). Η δομή της Πολιτικής Προστασίας στην Ελλάδα, σελ.9 ανακτήθηκε την 20.1.2017 από http://www.eaps.gr/wp-content/uploads/2015/01/2015-01-08-CIVIL-PROTECTION-e-book.pdf).

15. Πηγή: http://portal.tee.gr/portal/page/portal/teetkm/DRASTHRIOTHTES/EKDHLVSEIS/EKDHLWSEIS_2014_2016/Antiplhmmyrikh_Prostasia_kai_Parembaseis_sthn_K_Makedonia/Eishghseis/Kouroudi.pdf (ανακτήθηκε την 12.02.2017).

λούνται με θέματα πολιτικής προστασίας. Το Γενικό Σχέδιο Πολιτικής Προστασίας (ΓΣΠΠ) με τη συνθηματική λέξη «Ξενοκράτης» αποτελεί τη βάση σχεδίασης και διαδικασιών του κρατικού μηχανισμού για τη διαχείριση εκτάκτων αναγκών που προκύπτουν από καταστροφές πάσης φύσεως σε όλα τα επίπεδα διοίκησης[16]. Η Πολιτική Προστασία καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δράσεων για την αποφυγή ή μετριασμό των συνεπειών των καταστροφών που περιλαμβάνει την ανάλυση του κινδύνου καταστροφών, το σχεδιασμό διαχείρισης καταστροφικών συμβάντων και την εφαρμογή του σχεδιασμού. Η αντιμετώπιση των κινδύνων από φυσικές καταστροφές επομένως δεν περιορίζεται μόνο στην περίοδο της εκδήλωσης των φαινομένων. Περιλαμβάνει τη διάγνωση κινδύνων, τις προληπτικές δράσεις, την άμεση αντίδραση-αντιμετώπιση κινδύνων, τις δράσεις κάλυψης άμεσων και μακροχρόνιων επιπτώσεων, και αποκατάστασης και τις βελτιώσεις των σχεδίων αντιμετώπισης[17].

Οι σχολικές μονάδες, οι οποίες φιλοξενούν μία ευάλωτη πληθυσμιακή ομάδα, συχνά πλήττονται από τις φυσικές καταστροφές και οι απώλειες σε πολλές περιπτώσεις είναι καταστροφικές. Το δικαίωμα κάθε παιδιού για επιβίωση, ασφάλεια και εκπαίδευση είναι υψίστης σημασίας. Κάθε φορά που συμβαίνει μία καταστροφή ένας μεγάλος αριθμός παιδιών - μαθητών αποκλείονται από τα σχολεία για κάποιο χρονικό διάστημα ή μπορεί να μην επιστρέψουν ποτέ. Ένα από τα θεμελιώδη δικαιώματα των παιδιών είναι η εκπαίδευσή τους να πραγματοποιείται σε ασφαλές περιβάλλον.

Οι ενδεχόμενοι κίνδυνοι που απορρέουν από φυσικά φαινόμενα για μια σχολική μονάδα προκαλούνται: από Γεωλογικά και Γεωδυναμικά φαινόμενα (σεισμοί, κατολισθήσεις – καθιζήσεις εδαφών, τσουνάμι – παλιρροϊκά κύματα, ρευστοποίηση, ηφαιστειακός κίνδυνος) και από Υδρομετεωρολογικά φαινόμενα (τυφώνες – ανεμοστρόβιλοι, καταρρακτώδεις βροχές, άνοδος παρακείμενων υδάτων ή υπερχείλιση ποταμών – λιμνών, κατολισθήσεις). Αν και η ασφάλεια των σχολείων αποτελεί παγκόσμια προτεραιότητα, πρόσφατες περιπτώσεις καταστροφών σε όλο τον κόσμο αναδεικνύουν την τρωτότητα των σχολικών κτιρίων και τον χαμηλό βαθμό ετοιμότητας της σχολικής κοινότητας στην αντιμετώπιση εκτάκτων περιστατικών.

Σε παγκόσμιο επίπεδο οι βασικές συνιστώσες για ασφαλή σχολεία είναι (UNESCO, 2013)[18] είναι ο ασφαλείς κτιριακές υποδομές, η ετοιμότητα για τη διαχείριση των κινδύνων σε επίπεδο σχολικής μονάδας όπως και η ένταξη θεμάτων μείωσης του κινδύνου καταστροφών και προσαρμοστικότητας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να υλοποιηθεί μόνο εάν κάθε νέο σχολείο που χτίζεται είναι ένα «ασφαλές σχολείο».

Οι σχολικές μονάδες, ως κτίρια υψηλής πληθυσμιακής συγκέντρωσης ενός ευάλωτου τμήματος του πληθυσμού, κατασκευάζονται όπως προβλέπεται διεθνώς από τους περισσότερους κανονισμούς, με υψηλότερο επίπεδο ασφαλείας από ότι οι συνήθεις κατασκευές. Τα σχολικά κτίρια μπορούν και πρέπει να χαρακτηρίζονται από σχεδιαστικό μινιμαλισμό και να κατασκευάζονται με τρόπο ώστε να αποτρέπεται η κατάρρευση, η μερική κατάρρευση ή άλλες αστοχίες οι οποίες θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο ανθρώπινες ζωές, όταν απειλούνται από κινδύνους.

Η διακοπή της λειτουργίας των σχολείων που έχουν υποστεί βλάβες από φυσικές καταστροφές, αναστέλλει το εκπαιδευτικό δικαίωμα των παιδιών και ταυτόχρονα δημιουργεί αποδιοργάνωση όλης της κοινωνίας. Όταν δεν υπάρχει σχεδιασμός για εναλλακτικές λύσεις συνέχισης

---

16. Μακρόπουλος, Κ., Γκουντρομίχου, Χ., Κερπέλης, Π., Κούρου, Α., Πανουτσοπούλου, Μ. (2009). Διαχείριση Σεισμικού κινδύνου Σχεδιασμός Εκτάκτων Αναγκών σε Σχολικές- Εκπαιδευτικές Μονάδες, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Διαχείριση Κινδύνου και Κρίσεων για την Ασφάλεια και Υγεία στις Σχολικές – Εκπαιδευτικές Μονάδες, Αθήνα, ΙΝΕΠ ΕΚΔΔΑ.

17. Κρυστάλ, Ι. (2008). («Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Βάσης Γεωγραφικών Δεδομένων για τη Διαχείριση Κινδύνου Φυσικών Καταστροφών στον Αστικό και Περιαστικό Χώρο», μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΠΜΣ «Γεωγραφία και Εφαρμοσμένη Γεωπληροφορική στη Διαχείριση Φυσικού Περιβάλλοντος και Κινδύνων», Μυτιλήνη, 2008, σελ. 53-66.

18. Comprehensive School Safety. Working towards a global framework for climate-smart disaster risk reduction, bringing development and humanitarian action in the education sector. March2013 (ανακτήθηκε την 30.01.2017 από http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/pdf/Comprehensive_schoolsafety.pdf).

της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ποιότητα της εκπαίδευσης υποβαθμίζεται και πολλοί μαθητές αποκλείονται από αυτήν. Η πιθανή ανάγκη για διακοπή της λειτουργίας των σχολείων μετά από ένα καταστροφικό γεγονός δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την ήδη επιβαρυμένη ζωή των οικογενειών και των παιδιών. Τα παιδιά συχνά δεν έχουν ασφαλές μέρος για να παίξουν, η εικόνα της γειτονιάς τους έχει αλλάξει, η καθημερινότητα της οικογένειας έχει ανατραπεί από τον συνηθισμένο ρυθμό της κ.λπ. Παράλληλα οι γονείς έχουν ως προτεραιότητα να λύσουν θέματα επιβίωσης, εργασίας, επισκευής των σπιτιών ή μετεγκατάστασης τους σε άλλες περιοχές. Ως εκ τούτου το κλείσιμο ενός σχολείου ή η διακοπή της λειτουργίας του, μπορεί να προκαλέσει αποδιοργάνωση στον κοινωνικό ιστό και, αν διαρκέσει μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να αλλάξει την ταυτότητα και τη συνοχή μια γειτονιάς. Αντίθετα, η γρήγορη επαναλειτουργία των σχολείων μετά από ένα καταστροφικό γεγονός έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την ανοικοδόμηση της κοινότητας στο σύνολό της. Μια μακροπρόθεσμη επίπτωση βαρύνουσας σημασίας είναι η μείωση του μορφωτικού επιπέδου των παιδιών της περιοχής που έχει πληγεί, αφού κάποια από αυτά δεν επιστρέφουν ποτέ στο σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι η διαδικασία της μετεγκατάστασης σε ένα νέο σχολείο, έστω και προσωρινά, μπορεί να αποτελέσει δοκιμασία για τα παιδιά. Η εμπειρία αυτή μπορεί να είναι ιδιαίτερα τραυματική εάν συμβεί σε κρίσιμες τάξεις φοίτησης, όπως π.χ. στην Τρίτη Λυκείου.

Σύμφωνα με τον ερευνητή Ehrenreich, (2001),[19] υπάρχουν δύο γενικοί μύθοι σχετικά με την επίδραση των φυσικών καταστροφών στα παιδιά: α) ότι τα παιδιά είναι εγγενώς ανθεκτικά και ανακάμπτουν γρήγορα, ακόμη και από σοβαρό τραύμα και β) ότι τα παιδιά, ειδικά τα μικρά παιδιά, δεν επηρεάζονται από την ίδια την καταστροφή αλλά από τις αντιδράσεις των γονιών τους. Και οι δύο αυτές πεποιθήσεις είναι ψευδείς. Πληθώρα στοιχείων αποδεικνύουν ότι τα παιδιά βιώνουν τις συνέπειες της καταστροφής δύο φορές πιο έντονα από ότι οι ενήλικες. Ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά πλήττονται άμεσα από τις εμπειρίες της καταστροφής, του θανάτου και του τρόμου, παράλληλα με τη βίωση της απώλειας ή της αδυναμίας των γονέων τους. Επίσης, επηρεάζονται έμμεσα μέσω του εντοπισμού των επιπτώσεων της καταστροφής στους γονείς τους και σε άλλους έμπιστους ενήλικες (όπως οι εκπαιδευτικοί) και από τις αντιδράσεις των ενηλίκων στην καταστροφή. Στην περίπτωση του σχολείου η κρίση προκαλεί ψυχική αναστάτωση στα παιδιά όλων των ηλικιών, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει δυσμενώς την ικανότητα της μάθησης. Η επισήμανση αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές όχι μόνο γνωστικά αλλά και συναισθηματικά.

Σήμερα οι θεωρητικοί της κρίσης κάνουν διάκριση μεταξύ εξελικτικών και περιστασιακών κρίσεων. Οι εξελικτικές κρίσεις εκλαμβάνονται ως εκείνα τα γεγονότα που σχετίζονται με τη μετάβαση από το ένα εξελικτικό στάδιο της ζωής σε ένα άλλο, ενώ οι περιστασιακές ή τυχαίες κρίσεις (όπως είναι οι σεισμοί) θεωρούνται ως γεγονότα με απροσδόκητη φύση. Ας σημειωθεί ότι είναι εξίσου σημαντικές γιατί περιέχουν κάποιο πρόβλημα. Παρόλα αυτά οι περιστασιακές κρίσεις είναι πιο δύσκολες γιατί είναι απρόβλεπτες και οι διαχειριστές τέτοιου είδους κρίσεων δεν διαθέτουν πάντοτε τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισής τους. Περαιτέρω, αν δεχτούμε ότι τα αποτελέσματα της κρίσης δεν είναι μόνο ψυχικά αλλά και σωματικά, μπορούμε να πούμε ότι η παρέμβαση στην κρίση είναι μια διττή διαδικασία που περιλαμβάνει την παροχή πρώτων βοηθειών τόσο για ψυχικές όσο και για σωματικές βλάβες. Η επισήμανση αυτή έχει πρακτική χρησιμότητα αφού οι σχεδιαστές κρίσεων στην εκπαίδευση βοηθούνται στο να εκπονήσουν κατάλληλα σχέδια κρίσεων και να τοποθετήσουν το διδακτικό προσωπικό του κάθε σχολείου σε συγκεκριμένους ρόλους.

Η κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης οφείλει να παρέχει κατευθυντήριες οδηγίες εκπόνησης σχεδίων έκτακτης ανάγκης ώστε δια μέσου αυτών, το προσωπικό των σχολείων να μπορεί να αντιμετωπίσει τις κρίσεις που εξελίσσονται. Η Διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου καλούνται να αποκτήσουν μια γενική ιδέα της αντιμετώπισης ενός ξαφνικού περιστατικού και

19. Ehrenreich, J. H. (2001). Coping with Disasters, a Guidebook to Psychosocial Intervention (Revised Ed), Center for Psychology and Society, State University of New York, σελ. 25-26.

της ικανότητας διαχείρισής του και μετά να τις ενσωματώνουν μέσα στις καθημερινές τους δραστηριότητες και ευθύνες, με απώτερο στόχο να διαχειρίζονται δυναμικά και έγκαιρα την οποιαδήποτε κρίση στο σχολείο τους.

Η ετοιμότητα ενός οργανισμού απέναντι στην κρίση συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχημένη επίλυσή της διατηρώντας έτσι σε υψηλά επίπεδα το ηθικό του προσωπικού και το θετικό για τη μάθηση σχολικό κλίμα. Η σχολική φοίτηση έχει τουλάχιστον δύο βασικούς στόχους: να διευκολύνει την ακαδημαϊκή – γνωστική και την προσωπική – κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Fullan, 1991)[20]. Η εμφάνιση όμως καταστροφικών γεγονότων μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην υλοποίηση τέτοιων στόχων μέσα από μια ψυχοσυναισθηματική αναστάτωση του παιδιού η οποία δρα καταλυτικά στην ψυχική ισορροπία του και κατ΄ επέκταση στην ικανότητά του για μάθηση. Ο Slaikeu[21] (1990) αναφέρει πως η αποτυχία του παιδιού να αντιμετωπίσει κατά τρόπο προσαρμοστικό μια κρίση μπορεί να εμποδίσει πολλαπλούς τομείς της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Αντιθέτως, η πετυχημένη επίλυση της κρίσης μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σε αυξημένη δύναμη για την αντιμετώπιση μελλοντικών στρεσογόνων καταστάσεων (Caplan, 1964)[22]. Κατά τον Young (2000)[23]είναι υψίστης σημασίας τα σχολικά συστήματα να αναπτύξουν σχέδια και διαδικασίες προκειμένου να διαχειριστούν κρίσεις. Σχέδια τα οποία θα έχουν πολυεπίπεδους στόχους, είτε στην πρόληψη είτε στην ετοιμότητα, είτε στην επιμόρφωση των εμπλεκομένων, είτε στη διαχείριση της κρίσης, είτε στις ενέργειες κατά την κρίση με πυξίδα πάντοτε τη σχολική φοίτηση να συνεχιστεί ομαλά για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Η έλλειψη ετοιμότητας απέναντι στην κρίση μεγιστοποιεί την πιθανότητα να έχει μια κρίση αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου.

Στηριζόμενοι στο γεγονός ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να διαχειρίζεται κρίσεις που προκύπτουν από ποικίλους κινδύνους, πιστεύεται ότι η διαχείριση της κρίσης θα πρέπει να υλοποιείται κατά τέτοιο τρόπο, που πάντα θα ισορροπεί σε ένα υψηλότερο επίπεδο βγαίνοντας από την κρίση κερδισμένο και δυναμωμένο. Είναι εύλογο λοιπόν πως στόχος του σχολείου είναι να αντιμετωπίσει πολύπλευρα και ολοκληρωτικά την κρίση και, αποφεύγοντας την επιδερμική τακτοποίηση μέσω της άμεσης επαναφοράς των μαθητών στην τάξη και στο πρόγραμμά τους με σύμμαχο το χρόνο και τη δράση του μέσω της απόσβεσης, να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να διαχειριστούν την κρίσιμη κατάσταση. Σε διαφορετική περίπτωση, υποσκάπτουμε την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθιστώντας τα ευάλωτα έτσι ώστε σε μια υποτιθέμενη νέα κρίση να αντιδράσουν με κατάρρευση. Και θα αντιδράσουν έτσι γιατί η έλλειψη άμεσης διαχείρισης της κρίσης δεν άφησε περιθώρια στους μαθητές και στο προσωπικό να την επεξεργαστούν σε βάθος, συναισθηματικά, λεκτικά, καλλιτεχνικά ώστε να βγουν νικητές ισορροπώντας (Poland, 2004)[24]. Επιπλέον, η διαχείριση κρίσης αποτελεί ένα αίτημα της κοινωνίας και των πολιτών ζητώντας την αποτελεσματικότερη, ταχύτατη και συντονισμένη προσπάθεια προσώπων και φορέων για το καλό όλων των εμπλεκομένων. Εξάλλου οι γονείς ενημερώνονται και εκφράζονται ανοιχτά όταν η παρέμβαση σε μια κρίση δεν είναι αυτό που πιστεύουν ότι θα έπρεπε να είναι (Brock, 1999a)[25].

Μαθητές και προσωπικό θα πρέπει να ενημερώνονται και να εκπαιδεύονται σε όλες τις φάσεις της διαχείρισης καταστροφών. Η εκπαίδευση εκτός από την παροχή γνώσεων αυτοπροστασίας βοηθά ώστε τα παιδιά να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διάσωση ανθρώπινων ζωών και την προστασία των μελών της οικογένειας, της τάξης, της κοινότητας σε περίπτωση ανάγκης.

---

20. Fullan, M.G. (1991). The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.

21. Slaikeu, K. (1990). Crisis Intervention: A Handbook for Practice and Research (2nd Ed.), Allyn & Bacon.

22. Caplan, G. (1964). Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books.

23. Young, M.A. (2000, January/February). Addressing trauma and violence in our schools, Psychology Teacher Network, 10, σελ. 5-11.

24. Poland, S. (2004). School Crisis Teams. School violence intervention: A practical handbook (2nd ed.). Conoley, Jane Close (Ed); Goldstein, Arnold P. (Ed.); pp. 131-163. New York, NY, US: Guilford Press, xiv, σελ. 543.

25. Brock, S.E. (1999 α, April). Crisis theory and research blueprint crisis intervention. Paper presented at the annual meeting of National Association of School Psychologists, Las Vegas, NV.

Επιπλέον, βοηθά να στο να επιτευχθεί συνειδητοποίηση για αυτά τα ζητήματα σε ολόκληρη την κοινωνία. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές διαχέονται σημαντικές πληροφορίες σε μεγάλο τμήμα του πληθυσμού, ξεκινώντας από τους γονείς μέσω των γνώσεων και των ικανοτήτων που αποκτούν τα ίδια τα παιδιά. Έτσι το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση των πολιτών.

Στη χώρα μας οι σεισμοί είναι από τα πιο καταστροφικά φυσικά φαινόμενα στα οποία μπορεί να εκτεθεί μία σχολική μονάδα και αποτελούν τη βασικότερη αιτία δημιουργίας βλαβών στα σχολικά κτίρια. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και το μαθητικό δυναμικό του σχολείου αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλούς άλλους κινδύνους και κρίσεις που απειλούν την ασφάλειά τους οι συνέπειες των σεισμών, παρά τη σπάνια εκδήλωσή τους, μπορεί να είναι καταστροφικές. Μέτριας έντασης σεισμοί μπορεί να προκαλέσουν ζημιές στον φέροντα οργανισμό του κτιρίου και στο περιεχόμενό του, ενώ ισχυροί σεισμοί μπορεί να προκαλέσουν σοβαρές ζημιές ακόμα και καταρρεύσεις σχολικών κτιρίων. Σε αρκετές περιπτώσεις επίσης έχουν καταγραφή βλάβες ή καταρρεύσεις σε σχολεία ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα κατά τη διάρκεια σεισμικών δονήσεων στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, π.χ. σχολείο στα Βιαράδικα Κυθήρων κατέρρευσε το 1903 (M=7,2), 35 σχολεία υπέστησαν μη επισκευάσιμες βλάβες στην περιοχή Θεσσαλονίκης το 1978 (M=6,5), πολλά σχολεία έπαθαν βλάβες κυρίως σε χωριά στην περιοχή Γρεβενών – Κοζάνης το 1995 (M=6,6), 427 σχολικές μονάδες στο λεκανοπέδιο της Αττικής (σε σύνολο 2.465) κρίθηκαν προσωρινά ακατάλληλες και 2 κατεδαφιστέες, μετά το σεισμό στις 7-91999, οι 145 από τις οποίες ήταν νηπιαγωγεία. Στην περίπτωση της Αττικής το πρόβλημα της στέγασης, προσωρινό ή μακροχρόνιο, που δημιουργήθηκε για 40.000 περίπου μαθητές, αντιμετωπίστηκε κυρίως με συστέγαση σε άλλα σχολεία έως ότου επισκευάστηκαν τα σχολικά κτίρια που υπέστησαν βλάβες ή παραδόθηκαν προκατασκευασμένες σχολικές αίθουσες.[26] Είναι γνωστό ότι για να αποφευχθούν τραυματισμοί ή ανθρώπινες απώλειες πρέπει προσεισμικά, κατά κύριο λόγο, να εμπεδωθεί τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς η σωστή αντισεισμική συμπεριφορά και να γίνουν βίωμα κάποιοι βασικοί κανόνες αυτοπροστασίας.

Τόσο στην Ελλάδα όσο και σε ξένες χώρες γίνονται πολλές προσπάθειες ενημέρωσης των μαθητών και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση αυτή. Μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων προς εκπαιδευτικούς και ενημερωτικών ομιλιών προς μαθητές γίνονται γνωστά τα μέτρα και οι ενέργειες που πρέπει κάποιος να λάβει πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από ένα σεισμό ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι απώλειες στο έμψυχο δυναμικό και την υλικοτεχνική υποδομή των εκπαιδευτικών μονάδων. Ταυτόχρονα, μέσω ασκήσεων ετοιμότητας, επιδιώκεται η διαμόρφωση ατόμων με συνειδητή αντίδραση σε περίπτωση σεισμού. Ποια είναι όμως τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για να ελαχιστοποιηθούν οι απώλειες; Είναι δυνατό να μειωθούν οι κίνδυνοι στο χώρο του σχολείου; Πως οι μαθητές θα συνεργαστούν αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς σε μία κατά γενική ομολογία δύσκολη για όλους στιγμή, όπως αυτή του σεισμού; Μια είναι η λύση: εκπαιδευτικοί και μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν πριν, κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά το σεισμό, ώστε να αντιμετωπίσουν ψύχραιμα μια σεισμική δόνηση.

Κρίσιμος παράγοντας της σεισμικής επικινδυνότητας είναι η τρωτότητα ενός σχολικού κτιρίου, η οποία εξαρτάται από το πόσο ευάλωτο είναι το κτίριο σε ενδεχόμενο σεισμό. Επομένως η μείωση του σεισμικού κινδύνου στα σχολεία μιας χώρας με έντονη σεισμική δραστηριότητα όπως η Ελλάδα, είναι πρωταρχικά θέμα μείωσης της τρωτότητας των κτιριακών υποδομών και ενίσχυση της ικανότητας τους για να αντιμετωπίσουν με τις λιγότερες δυνατές απώλειες μια σεισμική καταστροφή. Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο σεισμός μπορεί να έχει συνοδά φαινόμενα όπως ρευστοποιήσεις εδαφών, μεγάλες επιφανειακές παραμορφώσεις, κατολισθήσεις και πυρκαγιές. Βασική παράμετρος και σημαντικό στοιχείο του σχεδιασμού των υποδομών για πολλαπλούς κινδύνους είναι η κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών του κάθε κινδύνου ξεχωριστά και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Πρέπει να αναφερθεί επίσης ότι ο κίνδυνος που

26. Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασία (Ο.Α.Σ.Π.), 2007. Σεισμός: Η γνώση είναι προστασία. Αθήνα: Ο.Α.Σ.Π., Β΄ Έκδοση, σελ. 69.

εγκυμονεί ένας σεισμός δεν προέρχεται μόνο από την κατάρρευση του κτιρίου (δομική τρωτότητα) αλλά - συνηθέστερα στη χώρα μας, καθώς δεν έχει σημειωθεί κατάρρευση σχολικού κτιρίου από σεισμό – από τις βλάβες που θα υποστούν τα αντικείμενα και ο εξοπλισμός του, με πιθανή διακοπή της λειτουργίας του (μη δομική τρωτότητα)[27]. Ως εκ τούτου, ο σεισμικός κίνδυνος θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό του σχολικού κτιρίου.

Η ασφάλεια των σχολείων ξεκινάει με την επιλογή της περιοχής, την κατασκευή του κτιρίου με στόχο την αντοχή έναντι των κινδύνων ή την σωστή ενίσχυσή του μετά από ένα καταστροφικό γεγονός, αλλά συνεχίζεται μέσω της συντήρησης του κτιρίου. Η στατική επάρκεια των κτιριακών υποδομών είναι η βασική παράμετρος της ασφαλείας και εξασφαλίζει το υπόβαθρο όλων των υπόλοιπων στοιχείων και δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο σχολείο. Μία από τις βασικές συνιστώσες της αντισεισμικής πολιτικής της χώρας αποτελεί ο Ελληνικός Αντισεισμικός Κανονισμός (ΦΕΚ 2184, Τεύχος Β/20-12-1999), ο οποίος είναι νόμος του κράτους και είναι υποχρεωτική η εφαρμογή του για τη δόμηση των κτιρίων. Ο κανονισμός περιέχει το σύνολο των κανόνων που καθορίζουν τις ελάχιστες απαιτήσεις για τον σχεδιασμό αντισεισμικών κατασκευών. Οι κανονισμοί τροποποιούνται –επικαιροποιούνται μετά την πάροδο κάποιων ετών έτσι ώστε να περιλαμβάνουν την πιο σύγχρονη γνώση στα σχετικά θέματα αλλά και να ενσωματώνουν την πείρα που αποκομίζεται μετά από σεισμικά γεγονότα ως προς την απόκριση των κατασκευών. Από το 2001 ισχύει ο ΕΑΚ-2000 (Ελληνικός Αντισεισμικός Κανονισμός -2000)[28] και μέχρι σήμερα στο αρχικό κείμενο του ΕΑΚ 2000 έχουν γίνει μέχρι σήμερα τροποποιήσεις, συμπληρώσεις και διευκρινήσεις που κρίθηκαν αναγκαίες λαμβάνοντας υπόψη νέα δεδομένα. Το 2003 συμπεριλήφθηκε στον Κανονισμό ο Νέος Χάρτης Ζωνών Σεισμικής Επικινδυνότητας. Στο Χάρτη αυτό υπάρχουν 3 Ζώνες Σεισμικής Επικινδυνότητας, σε αντίθεση με τον προηγούμενό του που υπήρχαν 4.[29]Παράλληλα στη χώρα μας εφαρμόζονται οι Ευρωκώδικες, οι οποίοι απαρτίζονται από 10 κύρια ευρωπαϊκά πρότυπα και αφορούν μεταξύ άλλων και στον αντισεισμικό σχεδιασμό των κατασκευών. Το διάστημα 1995-2009 ολοκληρώθηκε η μετάφραση των Ευρωκωδίκων και η σύνταξη Εθνικών Προσαρτημάτων και των αιτιολογικών εκθέσεων, με ταυτόχρονη υλοποίηση της εφαρμογής των Ευρωκωδίκων από την αρμόδια Επιτροπή Ευρωκωδίκων – ΥΠΕΧΩΔΕ[30].

Επιπρόσθετα, ο ΕΑΚ 2000, δίνοντας προτεραιότητα σε κτίρια ζωτικής σημασίας κατατάσσει τα κτίρια σε τέσσερις κατηγορίες σπουδαιότητας, ανάλογα με τον κίνδυνο που συνεπάγεται για τον άνθρωπο και τις κοινωνικοοικονομικές συνέπειες που μπορεί να έχει ενδεχόμενη καταστροφή τους ή διακοπή της λειτουργίας τους[31]. Σε κάθε κατηγορία σπουδαιότητας αντιστοιχεί μια τιμή του συντελεστή σπουδαιότητας γ_1 (βλ. εικόνα 13). Οι σχολικές μονάδες ειδικότερα, ως κτίρια υψηλής πληθυσμιακής συγκέντρωσης, έχει προβλεφθεί να έχουν αυξημένο συντελεστή σπουδαιότητας (Σ3) με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντισεισμική θωράκισή τους.

Βασικός στόχος ενός σύγχρονου σχολείου είναι η μείωση των επιπτώσεων ενός ισχυρού σεισμού σε ότι αφορά τη σχολική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό, ο ΟΑΣΠ σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων το 2012 απέστειλε στις σχολικές μονάδες το πρώτο πρότυπο «Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου στις Σχολικές Μονάδες», το οποίο επικαιροποιήθηκε το 2014 και το 2015[32]. Το Μνημόνιο αυτό αποτελεί ένα πρότυπο σχέδιο πάνω στο οποίο μπορούν να βασιστούν οι Διευθυντές των σχολείων ώστε να συντάξουν και να επικαιροποιήσουν το Σχέδιο του σχολείου τους. Στην κατεύθυνση

---

27. Προσεισμικός Έλεγχος Κτιρίων Δημόσιας και Κοινωφελούς Χρήσης (2012). Ο.Α.Σ.Π., Περ. Ενότητα Πειραιά και Περ. Ενότητα Νήσων, Συνάντηση Εργασίας, Πειραιάς, 28.05.2012, σελ. 8.

28. Ελληνικός Αντισεισμικός Κανονισμός (2000). Ο.Α.Σ.Π., Σ.Π.Μ.Ε., Αθήνα, Απρίλιος 2001.

29. Μακρόπουλος, Κ., Γκουντρομίχου, Χ., Κερπέλης, Π., Κούρου, Α, Πανουτσοπούλου, Μ. (2009). Διαχείριση Σεισμικού κινδύνου-Σχεδιασμός Εκτάκτων Αναγκών σε Σχολικές-Εκπαιδευτικές Μονάδες, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Διαχείριση Κινδύνου και Κρίσεων για την Ασφάλεια και Υγεία στις Σχολικές-Εκπαιδευτικές Μονάδες, Αθήνα, ΙΝΕΠ ΕΚΔΔΑ.

30. Ανακτήθηκε την 15.02.207 από http://www.oasp.gr/node/7

31. Ελληνικός Αντισεισμικός Κανονισμός (2000). Ο.Α.Σ.Π., Σ.Π.Μ.Ε., Αθήνα, Απρίλιος 2001, σελ. 53.

32. Ανακτήθηκε από http://www.oasp.gr/userfiles/OASP_SXEDIO_MNHMONIOU_ENERGEION_2015(2).pdf

αυτή, δόθηκε εκ των προτέρων έγκριση συμμετοχής για τους Διευθυντές όλων των σχολείων της χώρας αλλά και των εκπαιδευτικών που είναι υπεύθυνοι για τη σύνταξη του Σχεδίου. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό υλικό του ΟΑΣΠ κρίθηκε ως παιδαγωγικά και διδακτικά κατάλληλο να αξιοποιηθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα ενώ αναρτήθηκε στη Διαδικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη του ΥΠΠΕΘ. Επιπλέον, προτάθηκε από τον ΟΑΣΠ να πραγματοποιείται η πρώτη από τις τρεις προβλεπόμενες ασκήσεις ετοιμότητας την 13η Οκτωβρίου, Διεθνής Ημέρα Πρόληψης Επιπτώσεων Καταστροφών.[33]

Ζητούμενο αποτελεί επίσης η ανάπτυξη αντισεισμικής συνείδησης και συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με τη διαρκή ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και εκπαίδευσή τους. Με αυτό τον προσανατολισμό, σε κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να υπάρχει σε επίπεδο πρόληψης, μέριμνα ενεργειών που αφορούν στη διαχείριση του σεισμικού κινδύνου στο σχολείο βάσει ενός σχεδίου έκτακτης ανάγκης, τη συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και τη διοργάνωση ασκήσεων ετοιμότητας[34].

Στο σύγχρονο σχολείο κρίνεται απαραίτητη η λήψη των παρακάτω προληπτικών μέτρων από την προσεισμική περίοδο, προκειμένου να καλλιεργηθεί η κουλτούρα πρόληψης και η ετοιμότητα έναντι του σεισμικού κινδύνου. Στο Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης πρέπει να περιλαμβάνονται επίσης τα σκαριφήματα των κατόψεων των ορόφων, με αρίθμηση των αιθουσών και των προαύλιων χώρων του σχολείου. Για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των εκτάκτων αναγκών σε κάθε σχολική μονάδα προβλέπονται διάφορες ομάδες έκτακτης ανάγκης, ανάλογα με το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό και τις ανάγκες της. Οι ομάδες έκτακτης ανάγκης ενδεικτικά είναι: Γενικός Υπεύθυνος, Ομάδα Σύνταξης Σχολικού Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης, Ομάδα Παροχής Πρώτων Βοηθειών, Ομάδα Πυρασφάλειας, Ομάδα Ελέγχου Δικτύων, Υπεύθυνοι Τμημάτων και Ομάδα Υποστήριξης ΑμεΑ[35].

3. Οι ασκήσεις ετοιμότητας και η αξιολόγησή τους

Οι ασκήσεις ετοιμότητας[36] δίνουν τη δυνατότητα να αποκτηθεί η ενδεδειγμένη αντισεισμική στάση και συμπεριφορά των μαθητών, εκπαιδευτικών και διοικητικού προσωπικού και να βελτιωθούν οι δεξιότητες τους. Μετά από κάθε άσκηση ακολουθεί αποτίμησή της από τους συμμετέχοντες, έτσι ώστε να επισημανθούν τυχόν προβλήματα ή αδυναμίες στο επί χάρτου Σχολικό Σχέδιο και να προταθούν βελτιώσεις. Είναι στην κρίση του Διευθυντή η συμμετοχή των μαθητών στην αποτίμηση της άσκησης. Για την καλύτερη αξιολόγηση της άσκησης μπορεί να έχουν οριστεί εκ των προτέρων εκπαιδευτικοί ή μαθητές ως «Αξιολογητές», οι οποίοι κατά τη διάρκεια της άσκησης θα καταγράφουν τις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών και των εκπαιδευτικών ώστε να επισημανθούν τυχόν αδυναμίες και να γίνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Η διερεύνηση και αποτύπωση του βαθμού ετοιμότητας μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση του σεισμικού κινδύνου, καταγράφει το βαθμό ετοιμότητας των μαθητών στη περίπτωση του σεισμικού κινδύνου, το επίπεδο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τους τρόπους αντιμετώπισης και αντίδρασης στο σεισμικό κίνδυνο και, παράλληλα, χαρτογραφεί το πλαίσιο προετοιμασίας ή/και τον εντοπισμό παραλήψεων και δυσλειτουργιών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη μέριμνα εφαρμογής των οδηγιών αντισεισμικής προστασίας.

---

33. Ανακτήθηκε από www.oasp.gr/inform/teachers

34. Έγγραφο ΥΠΠΕΘ με αρ. πρωτ. Φ.12/171299/Δ2/14-10-2016

35. Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη διαχείριση του σεισμικού κινδύνου σε Σχολική Μονάδα (2015). Ο.Α.Σ.Π., Αθήνα, 2015, σελ. 5-8.

36. Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη διαχείριση του σεισμικού κινδύνου σε Σχολική Μονάδα (2015). Ο.Α.Σ.Π., Αθήνα, 2015, σελ. 13-16.

Η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής Μονάδας που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα[37] είχε σκοπό, μεταξύ άλλων, την αλλαγή δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα, την αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων, την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο, την συνεχή δυναμική διαδικασία ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου και την ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας. Το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας προέβλεπε τρεις βασικές κατηγορίες[38]: 1) Δεδομένα (με τομέα «Μέσα και Πόροι»), 2) Διαδικασίες (με τομείς «Ηγεσία – Διοίκηση – Οργάνωση», «Διδασκαλία – Μάθηση», «Κλίμα – Σχέσεις», «Προγράμματα – Παρεμβάσεις» και «Δράσεις Βελτίωσης») και 3) Αποτελέσματα (με τομείς «Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα» και «Αποτελέσματα Σχολείου»). Ο τομέας «Μέσα και Πόροι» προέβλεπε το κριτήριο της επάρκειας και καταλληλότητας των σχολικών χώρων, ενώ ο τομέας «Ηγεσία – Διοίκηση – Οργάνωση» προέβλεπε τη Διαχείριση – Αξιοποίηση Μέσων και Πόρων με ενδεικτικό κριτήριο ποιότητας την προσβασιμότητα και την ασφάλεια των μαθητών.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων (βλ. εικόνα 3 και 4) αποτίμησης του βαθμού ετοιμότητας έναντι του σεισμικού κινδύνου προτείνεται μια κλείδα παρατήρησης αποτελούμενη από 31 παράγοντες – μεταβλητές εντός τριών διακριτών φάσεων:

1) **Φάση Α – Σεισμική δόνηση και πρώτες ενέργειες**, η οποία περιλαμβάνει τέσσερις μεταβλητές και διακρίνεται σε δύο υποομάδες (μία για τμήματα που κατά την άσκηση ετοιμότητας βρίσκονται στην τάξη τους και μία για τα τμήματα που βρίσκονται σε κάποιο άλλο χώρο του σχολείου),

2) **Φάση Β – Προετοιμασία εκκίνησης και μετάβαση στο χώρο συγκέντρωσης**, η οποία περιλαμβάνει έντεκα μεταβλητές παρατήρησης, και

3) **Φάση Γ – Ενέργειες στο χώρο συγκέντρωσης**, η οποία περιλαμβάνει δύο μεταβλητές παρατήρησης και έντεκα ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς που συνόδεψαν τα τμήματα στον προβλεπόμενο χώρο συγκέντρωσης (οι ερωτήσεις συμπληρώνονται επιτόπου στο χώρο συγκέντρωσης)[39]

Για την αξιοπιστία (reliability) χρησιμοποιήθηκε, κατά την πιλοτική εφαρμογή και στάθμιση, το είδος «αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών» (interrater reliability)[40] ώστε να ακυρωθούν οποιαδήποτε προκατάληψη, αβλεψία ή/και λανθασμένη παρατήρηση.

---

37. Υπουργική Απόφαση 15/03/2013: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Στην Υπουργική Απόφαση ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και οι διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα. Προσδιορίζονται επίσης η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ, καθώς και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο.

38. Βλ. Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) – Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας – Υλικό της ΑΕΕ - ΤΟΜΟΣ Ι, (http://aee.iep.edu.gr).

39. Εμπεριέχουν και ερωτήματα ελέγχου της ορθότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών της τάξης και οι οποίες λειτουργούν και ως κίνητρο καλύτερης μελέτης του σχεδίου αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών της σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση που οι απαντήσεις ελέγχου δεν είναι συμπληρωμένες ή έχουν απαντηθεί λανθασμένα τότε ο κύριος αξιολογητής της άσκησης (Διευθυντής του σχολείου ή εξωτερικός συνεργάτης) μετατρέπει τη βαθμολογία σε 0.00 («Όχι – Δεν Ισχύει»).

40. Creswell J.W., ό.π, σελ. 199.

Κλείδα μέτρησης
του βαθμού ετοιμότητας για το σεισμικό κίνδυνο
(Τραντάς Π. – Κουτσοκέρα Μ., 2018)

Τμήμα …. –Όροφος ….. - Άσκηση ετοιμότητας της …/…/20….

	Μεταβλητή αξιολόγησης	Όχι – Δεν ισχύει	Ισχύει μερικώς	Ναι - Ισχύει
	Φάση Α – Σεισμική δόνηση και πρώτες ενέργειες			
	(για τμήματα που οι μαθητές βρίσκονται εντός της τάξης τους)			
Α1	Οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι ξεκίνησε η άσκηση όταν ακούστηκε το σήμα			
Α2	Οι μαθητές μπήκαν κάτω από το θρανίο τους			
Α3	Οι μαθητές κρατούσαν με το χέρι τους το πόδι του θρανίου			
Α4	Η εκπαιδευτικός μπήκε κάτω από την έδρα			
	(για τμήματα που οι μαθητές βρίσκονται εκτός της τάξης τους)			
Α1	Οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι ξεκίνησε η άσκηση όταν ακούστηκε το σήμα			
Α2	Οι μαθητές έσκυψαν και γονάτισαν στο κέντρο του χώρου			
Α3	Οι μαθητές προστάτευσαν το κεφάλι και τον αυχένα τους με τα χέρια τους			
Α4	Η εκπαιδευτικός ακολούθησε και ο ίδιος τις οδηγίες αυτοπροστασίας του			
	Φάση Β – Προετοιμασία εκκίνησης και μετάβαση στο χώρο συγκέντρωσης			
Β1	Ο/Η εκπαιδευτικός πήρε το σακίδιο εκτάκτων αναγκών, το απουσιολόγιο και τον φάκελο στοιχείων επικοινωνίας			
Β2	Ο/Η εκπαιδευτικός έλεγξε τον διάδρομο πριν βγουν οι μαθητές - μαθήτριες έξω			
Β3	Το τμήμα βγήκε με τη σειρά που προβλέπει το σχέδιο			
Β4	Όταν οι μαθητές άρχισαν να βγαίνουν από την τάξη ο/η εκπαιδευτικός ήταν πίσω από τους μαθητές – μαθήτριες			
Β5	Ο/Η εκπαιδευτικός έλεγξε ότι δεν έμεινε κανένας μαθητής - μαθήτρια μέσα στην τάξη			
Β6	Όταν οι μαθητές – μαθήτριες άρχισαν να μεταβαίνουν στο χώρο συγκέντρωσης ο/η εκπαιδευτικός πήγε μπροστά από το τμήμα			
Β7	Οι μαθητές – μαθήτριες άφησαν την τσάντα τους στην τάξη			
Β8	Οι μαθητές – μαθήτριες πήραν το κατάλληλο για την εποχή ένδυμα			
Β9	Οι μαθητές – μαθήτριες ήταν συνεργάσιμοι και προσεκτικοί, ακολούθησαν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού			
Β10	Εκκένωσαν οι μαθητές – μαθήτριες την τάξη τους με γρήγορο βήμα, χωρίς να τρέχουν			
Β11	Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδήγησε τους μαθητές – μαθήτριες με ψυχραιμία καθ' όλη τη διάρκεια της εκκένωσης			

Εικόνα 3: Κλείδα μέτρησης του βαθμού ετοιμότητας για το σεισμικό κίνδυνο
(Τραντάς Π. – Κουτσοκέρα Μ., 2018), 1η σελίδα.

	Φάση Γ – Ενέργειες στο χώρο συγκέντρωσης			
Γ1	Έγινε καταμέτρηση των μαθητών - μαθητριών στον χώρο συγκέντρωσης			
Γ2	Δεν τραυματίστηκε κανένας – καμία μαθητής - μαθήτρια			
	Ερωτήσεις προς τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος:			
Γ3	Ήταν παρούσα στο χώρο εγκατάστασης «Σταθμού Α' Βοηθειών» η ομάδα Α' Βοηθειών με το φαρμακείο; Εάν ναι, ποιος είναι ο χώρος «Σταθμού Α' Βοηθειών»;			
Γ4	Ήρθε ο επικεφαλής της ομάδας αναζήτησης ή αντικαταστάτης του να ρωτήσει εάν απουσιάζει κάποιος μαθητής – μαθήτρια; Εάν ναι, ποιος/α ήταν:			
Γ5	Ήταν παρούσα στο χώρο συγκέντρωσης ο/η υπεύθυνη επικοινωνίας με το φάκελο και το σακίδιο εκτάκτων αναγκών του σχολείου; Εάν ναι, ποιος/α ήταν:			
Γ6	Το σακίδιο εκτάκτων αναγκών είχε μέσα όλα τα προβλεπόμενα υλικά (ψαλίδι, πετσέτες, φακός, μπαταρίες και υγρά μαντιλάκια);			
Γ7	Ο φάκελος επικοινωνίας του τμήματος είχε την κατάσταση με τα ονόματα όλων των μαθητών;			
Γ8	Ο/Η συντονιστής της ομάδας των εκπαιδευτικών ήρθε στο χώρο συγκέντρωσης και ρώτησε εάν όλα είναι καλά; Εάν ναι, ποιος/α ήταν:			
Γ9	Ήταν οι εκπαιδευτικοί ενημερωμένοι για τις επικινδυνότητες των διαδρομών διαφυγής από την ομάδα ασφάλειας; Εάν ναι, από πότε:			
Γ10	Είχαν ασφαλιστεί κατά την προηγούμενη χρονική περίοδο έπιπλα και άλλα αντικείμενα εντός της σχολικής τάξης από την ομάδα ασφαλείας; Εάν ναι, πότε:			
Γ11	Πραγματοποιήθηκε παρουσίαση-ενημέρωση των πυροσβεστικών μέσων από μέλος της ομάδας πυρασφάλειας του σχολείου; Εάν ναι, από πότε:			
Γ12	Είχατε ενημερωθεί για το νέο ή επικαιροποιημένο σχέδιο αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών; Εάν ναι, από πότε:			
Γ13	Στην περίπτωση νέας σεισμικής δόνησης κατά τη διάρκεια της εκκένωσης, σταμάτησε η εκκένωση και ακολουθήθηκε η οδηγία αυτοπροστασίας: "Μένω στο χώρο που βρίσκομαι, Σκύβω, Καλύπτομαι και παραμένω στη θέση μου μέχρι να τελειώσει ο σεισμός"			

Βαθμολόγηση επιδόσεων τάξης

Α1	
Α2	
Α3	
Α4	

Β1	
Β2	
Β3	
Β4	
Β5	
Β6	
Β7	
Β8	
Β9	
Β10	
Β11	

Γ1	
Γ2	
Γ3	
Γ4	
Γ5	
Γ6	
Γ7	
Γ8	
Γ9	
Γ10	
Γ11	
Γ12	
Γ13	

Ω1	
Ω2	

Ω2-Ω1 [ ]

	ΙΣ	1ος	2ος
0,00	>121	>181	>241
1,50	61-120	121-180	181-240
3,00	<60	<120	<180

Σ/Α		+	Σ/Β		+	Σ/Γ		+	Σ/Ω				=	Τελικό Σύνολο ..../30

Εικόνα 4: Κλείδα μέτρησης του βαθμού ετοιμότητας για το σεισμικό κίνδυνο
(Τραντάς Π. – Κουτσοκέρα Μ., 2018), 2η σελίδα.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, αφορά τη βαθμολόγηση κάθε παραμέτρου-μεταβλητής, βάσει μιας τρίβαθμης ισοδιαστιμικής κλίμακας, όπου το «Όχι – Δεν ισχύει» αντιπροσωπεύει το 0.00, το «Ισχύει μερικώς» βαθμολογείται με 0.50 και το «Ναι – Ισχύει» με 1.00.

Η μέτρηση – βαθμολόγηση της χρονικής διάρκειας μετάβασης των μαθητών – μαθητριών από την τάξη τους έως το προβλεπόμενο χώρο συγκέντρωσης[41] θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον όροφο του σχολικού κτιρίου που βρίσκεται η αίθουσα που φιλοξενεί το συγκεκριμένο τμήμα. Ως εκ τούτου για τα τμήματα των οποίων οι αίθουσες βρίσκονται στο ισόγειο, και κατά συνέπεια με αμεσότερη πρόσβαση στον προβλεπόμενο χώρο συγκέντρωσης, καθώς και τα τμήματα που βρίσκονται σε όροφο, βαθμολογείται ανάλογα με το χρόνο που απαιτήθηκε με 0.00, 1.50 ή 3.00 όπως φαίνεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Αντιστοιχία ορόφου στέγασης σχολικής τάξης με τις χρονικές περιόδους και το βαθμό κριτηρίου.

Όροφος →	***ΙΣ***	***1ος***	***2ος***
Βαθμός ↓	*Χρόνος σε δευτερόλεπτα*		
0,00	*>121*	*>181*	*>241*
1,50	*61-120*	*121-180*	*181-240*
3,00	*<60*	*<120*	*<180*

Η διαφοροποίηση ως προς τη βαθμολογική κλίμακα που παρατηρείται, σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές – παραμέτρους, οφείλεται στην αυξημένη βαρύτητα, ως προς την ασφάλεια των μαθητών – μαθητριών, της συγκεκριμένης μεταβλητής.

Η βαθμολογία για κάθε μεταβλητή σημειώνεται στο τέλος της κλείδας παρατήρησης και υπολογίζεται το άθροισμα κάθε φάσης. Το σύνολο των βαθμών όλων των φάσεων διαιρείται με το σύνολο των μεταβλητών (δηλαδή το 30 ή το 31 εάν έχει συμπληρωθεί και η μεταβλητή Γ13) και εξάγεται ο γενικός βαθμός του τμήματος εντός μιας κλίμακας από 0,00 έως 1,00.

Τα δεδομένα αυτά, μετά τη συλλογή, επεξεργασία και αντιστοίχιση με την προβλεπόμενη βαθμολογία θα παρουσιάζονται, ανά φάση αλλά και ως τελικός βαθμός τμήματος, σε περιγραφικούς πίνακες και γραφήματα τόσο ανά τμήμα όσο και στο σύνολο της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα της μέτρησης, με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, παρουσιάζονται και ακολουθεί συζήτηση στην συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων, και στην οποία καλούνται και διοικητικό προσωπικό λόγω της συμμετοχής του στο σχέδιο αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών, η έκθεση της οποίας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της τελικής έκθεσης αποτίμησης της πραγματοποιηθείσας άσκησης ετοιμότητας.

Βασικές προϋποθέσεις ολοκλήρωσης και ορθής διεξαγωγής και αποτίμησης της άσκησης ετοιμότητας του σχολείου είναι: 1) η άσκηση να πραγματοποιηθεί χωρίς προειδοποίηση, 2) το σχέδιο αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών να είναι επικαιροποιημένο και να έχει αποσταλεί εντός τους πρώτου διμήνου από την έναρξη του σχολικού έτους και 3) μία ώρα πριν την πραγματοποίηση της άσκησης να έχουν εκπαιδευτεί–ενημερωθεί μαθητές ή εκπαιδευτικοί που θα λάβουν μέρος ως αξιολογητές – παρατηρητές της άσκησης.

41. Η μέτρηση του χρόνου γίνεται από τον κύριο ερευνητή-συντονιστή της άσκησης με τη βοήθεια του/της Διευθυντή/τριας ή Υποδιευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας βάσει των ενδείξεων ενός χρονόμετρου το οποίο ξεκινά με την παύση του ηχητικού σήματος έκτακτης ανάγκης (που σημαίνει τον τερματισμό της σεισμικής δόνησης) και καταγράφεται το σύνολο των δευτερολέπτων που εμφανίζεται στον χρονομέτρη κάθε φορά όπου ένα τμήμα φτάνει στον χώρο συγκέντρωσης.

Πηγές – Βιβλιογραφία

3-D Crustal Velocity Structure in Northwestern Greece, Drakatos, G., Voulgaris, N., Pirli, M., Melis, N., Karakostas, B. (2005). Pure and Applied Geophysics 162, 37-51, Birkhäuser Verlag.

Alexander, D.E., (1993). Natural Disasters, New York: UCL Press and Chapman & Hall.

Alexander, D.E., (2000). Confronting Catastrophe, England: Terra Publications.

Alexander, D.E., (2002). Principles of Emergency Planning and Management,: Terra Publications.

Allen, S. F., Dlugokinski, E L., Cohen, L. A., Walker, J. L. (1999). Assessing the impact of a traumatic community event on children and assisting with their healing. Psychiatric Annals, 29.

Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams (2nd ed.). New York: Wiley.

Brock, S.E. (1999 α, April). Crisis theory and research blueprint crisis intervention. Paper presented at the annual meeting of National Association of School Psychologists, Las Vegas, NV.

Caplan, G. (1964). Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books.

Comprehensive School Safety. Working towards a global framework for climate-smart disaster risk reduction, bringing development and humanitarian action in the education sector. March 2013 (ανακτήθηκε την 30.01.2017 από http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/ HQ/SC/pdf/Comprehensive_school_safety.pdf)

Creswell, J.W. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας, Επιμέλεια Χ. Τσορμπατζούδης (μετάφραση Ν. Κουβαράκου), 1η ελληνική έκδοση, Ίων - Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Ehrenreich, J. H. (2001). Coping with Disasters, a Guidebook to Psychosocial Intervention, (Revised Edition), Center for Psychology and Society, State University of New York.

El-Masri, S. & Tipple, G. (2002). Natural Disaster, Mitigation and Sustainability: The Case of Developing Countries, International Planning Studies, Vol. 7, No. 2.

Fritz, C.E. (1961) Disaster. In: Merton, R.K. and Nisbet, R.A., Eds., Contemporary Social Problems Harcourt, Brace and World, New York.

Fullan, M.G. (1991). The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.

Guha-Sapir, D., Hargitt, D. & Hoyois, P. (2004), Thirty years of natural disasters 1974-2003: the numbers, Centre for Research on the Epidemiology of Disasters. Louvain - La - Neuve: UCL Presses, Universitaires de Louvain.

Jimerson, S. R., Brown, J. A., Saeki, E., Watanabe, Y., Kobayashi, T. &Hatzichristou, C. (2002). Natural Disasters, In Brock, S. E. Lazarus, P. J. &Jimerson, S. R. (Eds.), Best practices in school crisis prevention and intervention, Bethesda, MD: National Association of School, pp. 573-596. Psychologists Press.

Kline, M., Schonfeld, D.J. & Lichtenstein, R. (1995). Benefits and challenges of school-based crisis response teams. Journal of School Health, 65.

Klingman, A. (1989). School-based emergency interventions following an adolescent's suicide. Death Studies, 13.

Maybank, J., Bonsai, B., Jones, K., Lawford, R., O' Brien, E. G., Ripley, E. A. & Wheaton, E. (1995). Drought as a natural disaster, Atmosphere - Ocean, Vol. 33 (2).

Peduzzi, P., H. Dao, C. Herold, and F. Mouton (2009). Assessing global exposure and vulnerability towards natural hazards: the Disaster Risk Index Natural Hazards and Earth System Science, 9.

Poland, S. (2004). School Crisis Teams. School violence intervention: A practical handbook (2nd ed.). Conoley, Jane Close (Ed); Goldstein, Arnold P. (Ed); pp. 131-163. New York, NY, US: Guilford Press, xiv.

Priebe, S., Marchi, F., Bini, L., Flego, M., Costa, A. & Galeazzi, G. (2011). Mental disorders, psychological symptoms and quality of life 8 years after an earthquake: findings from a community sample in Italy, Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, Vol. 46.

Quarantelli, E.L. (1999). The disaster recovery process: What we know and do not know from research, University of Delaware, Disaster Research Center.

Shaw, R., Shiwaku, K., Kobayashi, H., & Kobayashi, M. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness, Disaster Prevention and Management, Vol. 13(1).

Sheehan, L, Hewitt, K. (1969). A pilot survey of global natural disasters of the past twenty years. Boulder: University of Colorado, Institute of Behavioural Science, 11.

Slaikeu, K. (1990). Crisis Intervention: A Handbook for Practice and Research (2nd Ed.), Allyn & Bacon

Tapsell, S., Penning-Rowsell, E. C., Tunstall, S. M. & Wilson, T. L. (2002). Vulnerability to flooding: health and social dimensions. Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series A, Vol. 360.

Turner, B.A., (1976). Development of Disasters: A Sequence Model for the Analysis of the Origin of Disasters, Sociological Review 24(4).
Werritty, A., Houston, D., Ball, T., Tavendale, A. & Black, A. (2007). Exploring the social impacts of flood risk and flooding in Scotland, Scottish Executive, Edinburgh.
Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I. (2004). At Risk: Natural Hazard, People's Vulnerability and Disasters (2nd edition). Canada and USA: Routledge.
Young, M.A. (2000, January/February). Addressing trauma and violence in our schools, Psychology Teacher Network, 10.
Βαρσάμης, Σ. (2015). Η δομή της Πολιτικής Προστασίας στην Ελλάδα, σελ.6-7 (ανακτήθηκε την 20.1.2017 από http://www.eaps.gr/wp-content/uploads/2015/01/2015-01-08-CIVIL-PROTECTION-e-book.pdf)
Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας (Γ.Γ.Π.Π.) (2009). Σχεδιασμός και δράσεις Πολιτικής Προστασίας για την αντιμετώπιση κινδύνων από την εκδήλωση σεισμικών φαινομένων. Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών.
Δανδουλάκη, Μ. (2010). Πολιτική Προστασία και Αυτοδιοίκηση, ΕΕΤΑΑ (από https://www.eetaa.gr/ekdoseis/pdf/137.pdf).
Δελλαδέτσιμας, Π.Μ.Α. (2009). Οι Ασφαλείς Πόλεις. Εκδόσεις ΕΞΑΝΤΑΣ, Αθήνα.
Ζαφειρόπουλος, Γ. (1998). Σεισμός και επιβίωση. Αθήνα: Δαρδάνος.
Καραθάνος, Δ. (2006). Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του ανθρώπου, ΠΤΔΕ,ΠΜΣ Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Βόλος.
Κούρου, Α. (2011). Σχέδια εκκένωσης κτιρίων-Μέτρα αντισεισμικής προστασίας, Ενημερωτική Ημερίδα: Διαχείριση Κρίσεων-Φυσικές Καταστροφές, ΔΙΠΑΔ.
Κούρου, Α., Γκουντρομίχου, Χ., Κερπέλης, Π., Πανουτσοπούλου, Μ., Μακρόπουλος, Αξιολόγηση της κατάρτισης και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα αντισεισμικής προστασίας.
Κρυστάλ, Ι. (2008). («Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Βάσης Γεωγραφικών Δεδομένων για τη Διαχείριση Κινδύνου Φυσικών Καταστροφών στον Αστικό και Περιαστικό Χώρο», μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΠΜΣ «Γεωγραφία και Εφαρμοσμένη Γεωπληροφορική στη Διαχείριση Φυσικού Περιβάλλοντος και Κινδύνων», Μυτιλήνη.
Λέκκας, Ε. (2000). Φυσικές και Τεχνολογικές Καταστροφές, Αθήνα: Access Pre-Press.
Λέκκας, Ε. Ανδρεαδάκης, Ε. (2015). Εισαγωγή στη Θεωρία της Διαχείρισης Καταστροφών και Κρίσεων, ΠΜΣ Στρατηγικές Διαχείρισης Περιβάλλοντος, Καταστροφών και Κρίσεων.
Λέκκας, Ε. (1995). Γεωλογία και περιβάλλον. Αθήνα: Τομέας Δυναμικής Τεκτονικής Εφαρμοσμένης Γεωλογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
Λόζιος, Σ. Επιχειρησιακός Σχεδιασμός - Σχέδιο Ξενοκράτης για την αντιμετώπιση του σεισμικού κινδύνου, ανακτήθηκε την 17.01.2017 από http://docplayer.gr/415076-Epiheirisiakos-she-iasmos-she-ioxenokratis-gia-tin-antimetopisi-toy-seismikoy-kin-ynoy-r-stylianos-g-lozios.html
Μακρόπουλος, Κ., Γκουντρομίχου, Χ., Κερπέλης, Π., Κούρου, Α, Πανουτσοπούλου, Μ. (2009). Διαχείριση Σεισμικού κινδύνου-Σχεδιασμός Εκτάκτων Αναγκών σε Σχολικές-Εκπαιδευτικές Μονάδες, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Διαχείριση Κινδύνου και Κρίσεων για την Ασφάλεια και Υγεία στις Σχολικές – Εκπαιδευτικές Μονάδες, Αθήνα, ΙΝΕΠ ΕΚΔΔΑ.
Μπάκας, Ο. (2008). Γεωγραφία των μεταφορών και εφοδιασμού πόρων στην αντιμετώπιση κρίσεων. Δημιουργία και σχεδιασμός μοντέλου, Πτυχιακή εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Γεωγραφίας, Αθήνα.
Μπεργιαννάκη-Δερμιτζάκη, Ι.Δ. (2003). Πρόληψη και αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών επιπτώσεων των σεισμών, Ο.Α.Σ.Π., Ευρωπαϊκό Κέντρο Πρόληψης & Πρόγνωσης Σεισμών, Ε.Π.Ι.Ψ.Υ., Εγχειρίδιο Νο. 4, Υ.ΠΕ.ΧΩ.Δ.Ε., Αθήνα.
Νάστος, Π. (2015). Υδρομετεωρολογικές Καταστροφές, ΕΚΠΑ, ΠΜΣ Διαχείριση Περιβάλλοντος, Καταστροφών και Κρίσεων, Αθήνα. σελ. 10.
Ν. 3463/2006, Άρθρο 94, Πρόσθετες αρμοδιότητες δήμων σε συνάρτηση με το άρθρο 75, Πρόγραμμα Καλλικράτης
Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (ΟΑΣΠ) (1999). Σεισμός: Η γνώση είναι προστασία. Αθήνα: Ο.Α.Σ.Π., Β΄ Έκδοση.
Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (ΟΑΣΠ) (2007). Σεισμός: Η γνώση είναι προστασία. Αθήνα: Ο.Α.Σ.Π.
Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (ΟΑΣΠ) (2009). Σεισμός: Η γνώση είναι προστασία. Αθήνα: Ο.Α.Σ.Π.

Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (ΟΑΣΠ) (2015). Σεισμός και εργασιακοί χώροι, Οδηγίες Αντισεισμικής Προστασίας, Αθήνα.
Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (ΟΑΣΠ), Ελληνικός Αντισεισμικός Κανονισμός 2000, Σ.Π.Μ.Ε., Αθήνα, Απρίλιος 2001.
Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (ΟΑΣΠ), Προσεισμικός Έλεγχος Κτιρίων Δημόσιας και Κοινωφελούς Χρήσης, (2012), Περ. Ενότητα Πειραιά και Περ. Ενότητα Νήσων, Συνάντηση Εργασίας, Πειραιάς, 28.05.2012, σελ. 13. Παπαδόπουλος, Γ. (2000). Η πολιτική προστασία στην Ελλάδα: Αντιμετώπιση φυσικών και τεχνολογικών καταστροφών. Αθήνα: Ίων.
Παπαζάχος, Β.Κ. (1992). Σεισμοί και μέτρα προστασίας, Εκδόσεις Ζήτη.
Παπαζάχος, Β. (1997). Εισαγωγή στη σεισμολογία. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
Πέτρου Σαρλή Ι., Είναι εφικτή η μείωση των φυσικών καταστροφών;, (ανακτήθηκε την 28-1-2017 από https://ethelontesnf.files.wordpress.com/2009/08/ceb5ceafcebdceb1ceb9ceb5cf86ceb9cebacf84ceaeceb7-cebcceb5ceafcf89cf83ceb7-cf84cf89cebd-cf86cf85cf83ceb9cebacf8ecebdcebaceb1cf84ceb1.pdf)
Πολιτική Ασκήσεων Εγχειρίδιο σχεδιασμού, διεξαγωγής και αποτίμησης ασκήσεων πολιτικής προστασίας (2009), Υπουργείο Εσωτερικών, ΓΓΠΠ, Διεύθυνση Σχεδιασμού & Αντιμετώπισης Εκτάκτων Αναγκών, Τμήμα Ελέγχου & Παρακολούθησης Σχεδίων, Α΄ έκδοση, Ε.Τ., Αθήνα, σελ. 21.
Σαπουντζάκη, Κ. (2007). Το αύριο εν κινδύνω Φυσικές και Τεχνολογικές καταστροφές στην Ευρώπη και την Ελλάδα, Αθήνα.
Σκαναβή, Κ. & Σακελλάρη, Μ. (2011). Πολιτική προστασία ως δημόσια πολιτική και φυσικές καταστροφές: ένα κοινό πλαίσιο εργασίας για τη περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την επικινδυνότητα, στο Ταμπάκης, Σ. Α. & Μανωλάς, Ε. Ι. (Επιμέλεια), Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, 3ος Τόμος: Πολιτικές Προστασίας του Περιβάλλοντος, Περιοδική Έκδοση Τμήματος Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Ορεστιάδα.
Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη διαχείριση του σεισμικού κινδύνου σε Σχολική Μονάδα (2015). Ο.Α.Σ.Π., Αθήνα, 2015, σελ. 5-8.
Τάταρης, Γ., Αντισεισμικός Σχεδιασμός & Προστασία: Η χρήση των Σ.Π.Γ. στην ανάλυση της βατότητας οδών, ΠΜΣ Γεωγραφίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σελ. 1 ανακτήθηκε την 30-1-2017 από http://www.srcosmos.gr/srcosmos/showpub.aspx?aa=6381
Τσακίρης, Γ. (2000). «Η ξηρασία της Μεσογείου», Το Άλλο Βήμα, 16 Νοεμβρίου Τσελέντης, Α., 1997. Σύγχρονη σεισμολογία. Αθήνα: Παπασωτηρίου, Β΄ Τόμος. ΥΠΠΕΘ, Έγγραφο με αρ. πρωτ. Φ.12/171299/Δ2/14-10-2016.

Διαδικτυακές Πηγές

http://www.oasp.gr/sites/default/files/OASP_Sxedia_Ektaktis_Anagkis_0.pdf www.oasp.gr/inform/teachers
http://www.psychiko.gov.gr/images/stories/4Perivallon/2016_Various/YgieisPoleis/ProfilYgeiasDimou.pdf (ανακτήθηκε την 30-1-2017) Προφίλ Υγείας Δήμου Φιλοθέης-Ψυχικού, Έκθεση αναλυτικών στοιχείων, σελ. 18,
http://www.oasp.gr/sites/default/files/OASP_Sxedia_Ektaktis_Anagkis_0.pdf http://www.oasp.gr/userfiles/OASP_SXEDIO_MNHMONIOU_ENERGEION_2015(2).pdf http://www.oasp.gr/node/7
http://www.oasp.gr/node/92

SHADOWING*: ΕΝΑ ΠΟΙΟΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΕΔΙΟΥ

Δρ. Λευκοθέα Μπινιάρη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το shadowing (στενή παρακολούθηση) αποτελεί μία ποιοτική τεχνική έρευνας πεδίου κατά την οποία ένας παρατηρητής-ερευνητής κατόπιν συνεννόησης συνοδεύει σαν σκιά ένα άτομο ή ομάδα στο περιβάλλον εργασίας τους και καταγράφει κάθε τους δραστηριότητα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το ποιοτικό αυτό εργαλείο αξιοποιήθηκε κατά τη διάρκεια τριετούς έρευνας που διενεργήθηκε στο 2ο Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής με στόχο τη διαμόρφωση του σχολικού πορτραίτου και την αναζήτηση εστιών ανάπτυξης του σχολείου με άξονα την ηγεσία για τη μάθηση στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Leadership for Learning. Ο ερευνητής «έγινε η σκιά» του διευθυντή για μία σχολική ημέρα, παρακολούθησε τις δραστηριότητες και τις αντιδράσεις του. Ως μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε η ολιστική ανάλυση με έμφαση στο περιεχόμενο (holisitic content). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων ήταν αποκαλυπτικά για το μοντέλο ηγεσίας που έχει υιοθετήσει ο διευθυντής, για την κουλτούρα μάθησης και τη δυναμική του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: *shadowing, ποιοτική έρευνα, μοντέλο ηγεσίας, κουλτούρα μάθησης, σχολικό πορτραίτο*

Shadowing: A Quality Instrument for Field Research

Dr. Lefkothea Biniari

ABSTRACT

Shadowing is a qualitative method appropriate for fieldwork. During shadowing the researcher closely follows an individual or a group of people over a set period of time in consultation with them and after having agreed to certain terms. The research data were derived from the survey conducted at the 2nd Junior High School of Agia Paraskevi during the Leadership for Learning research program which lasted three years and was focused on leadership, learning and their interrelation. The researcher followed the principal for a school day and recorded his everyday activities and interactions with the members of the school community. The holistic content analysis was used as methodological framework for analyzing the data. The results of this method demonstrated the leadership style of the principal, the learning culture of the school and proved helpful in formatting the school portrait, which aimed at contributing to self improvement efforts of the school.

Keywords: *Shadowing, qualitative research, leadership model, learning culture, school potrait*

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του διεθνούς ερευνητικού προγράμματος LFL (MacBeath, 2006) διερευνήθηκε η διαδικασία μέσα από την οποία ένα σχολείο μπορεί να ενεργοποιηθεί και να προωθήσει βελτιωτικές αλλαγές αξιοποιώντας τις δικές του δυνάμεις. Για τον σκοπό αυτό διαμορφώθηκε ένα σύνθετο εργαλείο, το πορτραίτο, που θα μπορούσε να συμβάλλει σε απόπειρες αυτοβελτίωσης του σχολείου.

---

* Χρησιμοποιείται ο αγγλικός όρος, καθώς είναι δύσκολη η μονολεκτική απόδοσή του στην ελληνική και ο όρος σκίαση δεν αποδίδει τη σημασία του.

1. Η Λ.Μ. είναι εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο 2ο Γυμνάσιο Πεύκης, και μέλος της ερευνητικής ομάδας του Πανεπιστημίου Πατρών που συμμετείχε το Διεθνές Ερευνητικό Πρόγραμμα Leadership for Learning (LFL) και διαμόρφωσε το σχολικό πορτραίτο του 2ου Γυμνασίου Αγίας Παρασκευής. Επικοινωνία: lefdiminio@yahoo.gr

Για τη συγκέντρωση δεδομένων και τη διαμόρφωσή του επιστρατεύτηκαν ποικίλα εργαλεία που συνδέονται με την ποιοτική και με την ποσοτική έρευνα (συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, ομάδες εστίασης, shadowing, φωτοαξιολόγηση κ.λπ.). Αυτή η επιλογή απέβλεπε τόσο στον πειραματισμό, καθώς κάποια από αυτά, όπως το shadowing, δεν έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως σε παγκόσμιο επίπεδο και μάλιστα ελάχιστα στην εκπαιδευτική έρευνα όσο και στην προσπάθεια να συντεθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του σχολείου στην οποία όλα τα μέλη θα αισθάνονται ορατά. Το όλο εγχείρημα συνέβαλε στη γεφύρωση της επιστημονικής και της εμπειρικής γνώσης με το συνδυασμό της επιστημονικής οπτικής του ερευνητή και της ιμπρεσσιονιστικής οπτικής των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο στόχος της διαμόρφωσης του ήταν η διερευνηθεί η ζωή του σχολείου και να αντιμετωπιστούν οι αντιστάσεις και οι φόβοι που ενυπάρχουν σε κάθε οργανισμό και εμποδίζουν την εξέλιξή τους, να δημιουργηθεί κουλτούρα ανοιχτής συζήτησης, να εντοπιστούν εστίες ανάπτυξης του σχολείου, και να ενισχυθεί η ικανότητα του σχολείου για οικοδόμηση γνώσης (building capacity) (Mitchell & Sackney, 2000).

Το shadowing; όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο μίας πολυμεθοδικής προσέγγισης, για τη διαμόρφωση του σχολικού πορτραίτου [2]ως ένα δυνητικά ισχυρό εργαλείο μάθησης για την ηγεσία (Earley, 2012). Χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με ερωτηματολόγια, ημιδομημένες συνεντεύξεις και άλλα εργαλεία και έγινε τριγωνοποίηση των δεδομένων που πρέκυψαν από την έρευνα, καθώς η συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές και η ανάλυση τους με διαφορετικές στρατηγικές ενισχύει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων(Denzin, 1978) και μειώνει τον κίνδυνο. συστηματικών στρεβλώσεων, κάτι που έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να συμβεί, όταν χρησιμοποιείται μία μόνο μέθοδος (Maxwell, 2006).

2. Shadowing (στενή παρακολούθηση): προέλευση του όρου

Η μέθοδος αυτή αποτελεί ποιοτική ερευνητική τεχνική που σπάνια χρησιμοποιείται ή αναφέρεται στη βιβλιογραφία των κοινωνικών επιστημών (McDonald, 2005). Έχει της ρίζες της σε ανθρωπολογικές μελέτες. Κάποιοι αποδίδουν την προέλευση του όρου στην Ιταλίδα Κοινωνιολόγο Marianella Sclavi η οποία τον χρησιμοποίησε σε δύο εμπειρικές έρευνες κατά τη διάρκεια των οποίων ακολούθησε από κοντά μαθήτριες στη διαδρομή τους προς το σχολείο στις ΗΠΑ και στην Ιταλία αντίστοιχα (Sclavi,1989). Σύμφωνα με κάποια άλλη άποψη η πατρότητα του όρου αποδίδεται στον Harry Wolcott, ο οποίος στο πλαίσιο έρευνας για μία διετία παρακολούθησε τον διευθυντή ενός σχολείου (Wolcott, 1973) και, όπως ο ίδιος σημειώνει. οι εργαζόμενοι στο σχολείο αναφέρονταν στο πρόσωπο του με τον χαρακτηρισμό «η σκιά» (Wolcott, 2003: 325,337) λόγω του ρόλου του.

2.1. Τα είδη του shadowing

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι το shadowing έχει χρησιμοποιηθεί στις κοινωνικές επιστήμες στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, στην εκπαίδευση, στη νοσηλευτική. Ανάλογα με τον στόχο εκείνου που διεξάγει την έρευνα διακρίνονται τρία είδη shadowing (McDonald, 2005).

i. Το shadowing ως βιωματική έρευνα εκμάθησης αποτελεί πολύτιμη τεχνική στην επαγγελματική εκπαίδευση, επειδή δίνει τη δυνατότητα στους σπουδαστές να έρθουν σε επαφή με πλευρές του δικού τους επαγγελματικού ρόλου προς ίδιον όφελος. Μπορεί ακόμη να χρησιμεύσει σε άτομα που ενδιαφέρονται για μία συγκεκριμένη δουλειά και θέλουν να ενημερωθούν για τις απαιτήσεις της δουλειάς αυτής στην καθημερινή της πραγματικότητα ως εργαλείο για εξερεύνηση σταδιοδρομίας. Και στις δύο περιπτώσεις σχετίζεται με την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας άμεσα ή την διερεύνηση των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και της κατάρτισης που απαιτούνται για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή θέση εργασίας.

ii. Το shadowing ως μέσο καταγραφής διαδοχικών ενεργειών χρησιμοποιείται στην έρευνα των οργανισμών ως ποσοτικό εργαλείο. Για παράδειγμα εξετάζεται πώς κατανέμεται ο χρόνος

2. Η διαμόρφωση του σχολικού πορτραίτου στο πλαίσιο μίας πολυμεθοδικής προσέγγισης αποτελεί τη θεματική του διδακτορικού της γραφούσης.

εργασίας σε συγκεκριμένες ενέργειες. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιείται, επειδή δεν μπορούν τα ίδια τα άτομα να καταγράψουν τις ενέργειες τους. Συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την τεχνική του ημερολογίου. Ο ερευνητής σε αυτήν την διαδικασία καταγραφής προσθέτει το στοιχείο της ακρίβειας και της αμεροληψίας με απώτερο στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας.

iii. Τέλος ερευνητές χρησιμοποιούν το shadowing, προκειμένου να δουν έναν οργανισμό από την οπτική κάποιου άλλου. Οι μελέτες και οι έρευνες σε αυτήν την κατηγορία προέρχονται από τις κοινωνικές επιστήμες και δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος ο αριθμός τους. Η διαφορά με την προηγούμενη κατηγορία είναι ότι το shadowing δεν αποτελεί ένα ουδέτερο ποσοτικό εργαλείο που μετρά χρόνους και καταγράφει τη διαδοχή και τα είδη δραστηριοτήτων αλλά ένα ποιοτικό εργαλείο που αρχικά αναπτύσσει μία αφήγηση και στη συνέχεια μοιράζεται τα συμπεράσματα του για την οπτική αυτού που παρακολούθησε και τον τρόπο που αυτή επηρεάζει τη δυναμική της επιχείρησης ή του σχολείου ως οργανισμού. Ο ερευνητής ως εμπειρογνώμων από μια διαφορετική (ερευνητική) κοινότητα, μέσω του shadowing επιδιώκει να εκτιμήσει και να περιγράψει τους διακριτούς ρόλους, τις απόψεις και τη συμβολή εκείνου που μελετά (Boland & Tenkasi, 1995).

Και στις τρεις περιπτώσεις ο ερευνητής/παρατηρητής εστιάζει στο άτομο, στον τρόπο με τον οποίο κινείται, λειτουργεί και αλληλεπιδρά σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον. Πέραν της επαγγελματικής εκπαίδευσης στον τομέα της έρευνας, η μέθοδος αυτή έχει χρησιμοποιηθεί σε κλασικές μελέτες που αφορούν στο μάνατζμεντ (Mintzberg, 1973) και στην οργανωσιακή αλλαγή. Ως τεχνική αναπτύχθηκε από τον τομέα διοίκησης επιχειρήσεων, για να μελετηθούν ηγέτες ομάδων σε επιχειρήσεις. Συγκεκριμένα στόχο αποτελούσε όχι μόνο η παρακολούθηση του ημερησίου προγράμματος και των δραστηριοτήτων τους αλλά κυρίως η ανάλυση του τρόπου σκέψης που οδηγούσε στη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων και σε συνακόλουθες ενέργειες στο εργασιακό περιβάλλον του οργανισμού όπου διεξαγόταν η έρευνα. Στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου LFL[3] το shadowing αξιοποιήθηκε ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας και συνδέεται με την τρίτη κατηγορία.

2.2. Το Shadowing ως ποιοτικό εργαλείο έρευνας πεδίου

Πρόκειται για ερευνητική δραστηριότητα που εστιάζει σε ένα άτομο ή σε μία ομάδα. Η λέξη προέρχεται από την αγγλική λέξη shadow (σκιά). Είναι ένα εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα να παρατηρηθούν άνθρωποι και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και περιστάσεις κατά τρόπο πιο ρεαλιστικό. Ένας παρατηρητής-ερευνητής συνοδεύει το άτομο ή την ομάδα (στην εκπαιδευτική έρευνα ένα διευθυντή, καθηγητή, μαθητές), τους ακολουθεί σαν σκιά στο περιβάλλον εργασίας τους, παρακολουθεί και καταγράφει κάθε τους δραστηριότητα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (για παράδειγμα κατά τη διάρκεια μίας σχολικής ημέρας ή εβδομάδας κ.λπ.) κατόπιν συνεννόησης και συμφωνίας μαζί τους (MacBeath et al, 2000).

Δεν πρόκειται για μία μέθοδο, όπου ο ερευνητής αποτελεί σιωπηρή φιγούρα αλλά για μία συνάντηση κατά την οποία θέτει ερωτήσεις με διακριτικό πάντα τρόπο. Κάποιες από αυτές μπορούν να είναι διασαφηνιστικές, για παράδειγμα ποιος είναι ο συνομιλητής του στο τηλέφωνο ενώ άλλες, αποτελούν πρόκληση και ευκαιρία για αναστοχασμό για τον ερωτώμενο, αφού τον βοηθούν να αιτιολογήσει επιλογές ή και να επανεξετάσει παγιωμένες πρακτικές που έχει υιοθετήσει. Μπορούν να καταγραφούν και κινήσεις χαρακτηριστικές της γλώσσας του σώματος καθώς και φυσιογνωμικές αντιδράσεις υποδηλωτικές της διάθεσης του υπό εξέταση ατόμου.

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι αποτελεί μία τεχνική παρατήρησης που δίνει τη δυνατότητα να μελετηθούν πρακτικές και συμπεριφορές καθώς εκδηλώνονται και να διασαφηνιστούν οι ενέργειες μέσω της υποβολής ερωτήσεων. Οι ερευνητές ανακαλύπτουν το σκεπτικό και τα κίνητρα των ατόμων που διοικούν το σχολείο και η εμβάθυνση σε πρακτικές ηγεσίας γίνεται καθώς εκτελούνται (research in context). Με αυτόν τον τρόπο διαφωτίζονται οι γνώσεις, η εμπειρία και οι ικανότητες των ατόμων που παίζουν ηγετικό ρόλο κατά την εκτέλεση

3. Στο Πρόγραμμα Leadership for Learning (2002-2005) συμμετείχαν 7 χώρες (Αγγλία, Αυστραλία, Αυστρία, Δανία, Ελλάδα, ΗΠΑ και Νορβηγία) με συντονιστή το Πανεπιστήμιο του Cambridge και τον Καθηγητή J. MacBeath.

των καθηκόντων τους (Spillane et al, 2001). Επιπλέον, εξετάζονται τα άτομα με έναν ολιστικό τρόπο ως ενσωματωμένα στη ζωή ενός οργανισμού, καθώς ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εξετάζει ταυτόχρονα τις απόψεις και τη συμπεριφορά τους και να συνδέσει τις αντιδράσεις τους με τις καταστάσεις που τις προκάλεσαν και το γενικότερο πλαίσιο του σχολείου. Η δε στάση τους, επειδή αποκαλύπτεται άμεσα μέσα από τις ενέργειες του και όχι έμμεσα με συνέντευξη, είναι και πιο αυθεντική. Το shadowing επομένως κινείται προς αυτή την κατεύθυνση και επιτρέπει να παρατηρηθεί η εφαρμογή των θεωριών στην πράξη. Συμβάλλει στην απόδοση της αποσπασματικής, ποικίλης, λεκτικής και διακεκομμένης φύσης της ζωής ενός οργανισμού στον οποίο συνεχώς εξελίσσονται καταστάσεις συχνά απρόβλεπτες (Weick, 1974).

Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται είναι πιο λεπτομερή σε σύγκριση με αυτά που συγκεντρώνονται από άλλες προσεγγίσεις. Ο ερευνητής βρίσκεται σε άμεση επαφή με το άτομο που παρατηρεί και μπορεί να παράγει από πρώτο χέρι λεπτομερή δεδομένα τα οποία ενώ πολλές φορές είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς συνεισφέρουν όμως σημαντικά στη μελέτη των πτυχών της ζωής ενός οργανισμού που είναι σε άλλη περίπτωση θα ήταν αδιόρατες. Αυτά τα στοιχεία μπορούν έπειτα να αναλυθούν με τον ίδιο τρόπο, όπως οποιαδήποτε άλλα ποιοτικά στοιχεία ή ακόμα και επιστρατευτούν ποσοτικές μέθοδοι ανάλυσης. Αυτό εξαρτάται από τις επιλογές του ερευνητή.

Παρά το πλεονεκτήματα το shadowing ως εργαλείο παρουσιάζει και κάποιες δυσκολίες. Επειδή συχνά ο ερευνητής τείνει να δει αυτό που θέλει ανάλογα με τις δικές του προσλαμβάνουσες, πρέπει να εξασκηθεί,ούτως ώστε να μην είναι προκατειλημμένος και να προσαρμόζει την παρατήρηση του στα κριτήρια που έχουν τεθεί. Καλό είναι λοιπόν να εξετάζει τα ερευνητικά ερωτήματα και να εστιάζει σε αυτά με πειθαρχημένο τρόπο. Το μειονέκτημα είναι ότι, όσο περισσότερο προσπαθεί κάποιος να παρατηρήσει, τόσο λιγότερα βλέπει, επειδή δεν υπάρχει εστίαση. Από την άλλη πλευρά όσο περισσότερο δομεί κάποιος την παρατήρηση τόσο χάνει τον πλούτο των κοινωνικών πλαισίου στο οποίο διεξάγεται η παρατήρηση. Γι' αυτό οποίος προσανατολισμός και αν επιλεγεί ο ερευνητής θα πρέπει να έχει πάντα στο μυαλό του και την αντίθετη προοπτική (MacBeath et al, 2000).

Μία άλλη δυσκολία είναι η διαπραγμάτευση του ερευνητή, προκειμένου να έχει πρόσβαση στο χώρο του οργανισμού που ερευνά και τη συγκατάθεση του προσώπου που θα ακολουθήσει ως σκιά του. Ο Διευθυντής ή το στέλεχος μίας επιχείρησης ενδέχεται να αισθανθούν αμηχανία, όταν ο ερευνητής παρατηρεί τη δουλειά τους, το χώρο εργασίας και τις σχέσεις τους με τους άλλους και να μη συμπεριφερθούν, όπως θα συμπεριφέρονταν υπό κανονικές συνθήκες. Γι' αυτό είναι απαραίτητες η εξοικείωση του ερευνητή τόσο με το περιβάλλον όσο και με τα πρόσωπα πριν τη διεξαγωγή της έρευνας και κάποιες προκαταρκτικές επαφές για τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης. Στην περίπτωση του σχολείου της Αγίας Παρασκευής αυτό ήταν σχετικά εύκολο δεδομένου ότι είχαν προηγηθεί αρκετές συναντήσεις με μέλη της σχολικής κοινότητας, ο ερευνητής ήταν πρόσωπο γνωστό και ο διευθυντής πρόθυμος να συμμετάσχει.

Ένα άλλο πρόβλημα αποτελεί η διαχείριση των δεδομένων που συγκεντρώνει ο ερευνητής. Επειδή κινείται συνεχώς και ακολουθεί τη ροή του συχνά φορτωμένου προγράμματος του Διευθυντή και επειδή οι σημειώσεις που κρατά είναι πυκνές και συχνά κωδικοποιημένες, η συγκέντρωση στοιχείων αποτελεί κουραστική διαδικασία. Πρέπει να καταγράφει σχεδόν τα πάντα (κινήσεις ατόμων, διαλόγους, αντιδράσεις) και να τις επεξεργαστεί άμεσα, για να διατηρήσει το πλεονέκτημα της εμβάθυνσης όσο οι εντυπώσεις είναι νωπές. Μια εναλλακτική λύση είναι η μαγνητοφώνηση χαρακτηριστικών στιγμιότυπων καθώς και των σχολίων του ερευνητή.

Ένα άλλο ζήτημα που ενδέχεται να ανακύψει είναι η στάση του ερευνητή. Ενώ καλείται να συμμετάσχει ως ενεργός και ευαίσθητος ακροατής πρέπει παράλληλα να διατηρήσει την αμεροληψία του και η καταγραφή των δεδομένων να γίνεται με ακρίβεια. Παρατεταμένη επαφή με το συγκεκριμένο πρόσωπο που ακολουθεί μπορεί να οδηγήσει τον ερευνητή να αισθανθεί συμπάθεια και για το πρόσωπο που παρατηρεί λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζει. ή και αντίστροφα αντιπάθεια για οποιουσδήποτε άλλους λόγους και αυτή να αποτυπωθεί στα ερευνητικά δεδομένα.

Κάτι άλλο που καλό είναι να προσέξει ο ερευνητής είναι να μην παρακωλύει το έργο του προσώπου που συνοδεύει αλλά παράλληλα και να μην του διαφεύγουν στοιχεία τα οποία θα ήταν χρήσιμα και διαφωτιστικά. Επειδή οι ισορροπίες είναι λεπτές, όπως και οι σχέσεις θα πρέπει ο

ερευνητής να κινείται πολύ διακριτικά στο πλευρό του Διευθυντή, να εμπνέει εμπιστοσύνη και να επιτρέπει σε αυτόν να ακολουθεί απρόσκοπτα το πρόγραμμά του.

3. Τα θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η ηγεσία για τη μάθηση διαπερνά το σύνθετο ιστό των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων της σχολική κοινότητας και ενθαρρύνει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να μαθαίνουν και να ασκούν ηγετικούς ρόλους. Στα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν η ηγεσία δε ταυτίζεται με θεσμοθετημένες θέσεις εξουσίας που κατέχουν οι λίγοι. Η αντίληψη περί διανεμημένης ηγεσίας (shared leadership) αναφέρεται λιγότερο στο ρόλο και περισσότερο σε δραστηριότητες και σχέσεις (Gronn, 2002; Spillane et al, 2001). Η ηγεσία συνδέεται με άσκηση επιρροής. Ωστόσο το να θεωρείται ότι κάποιος ασκεί ηγεσία, οποτεδήποτε επηρεάζει κάποιον άλλο, αποτελεί μία υπεραπλουστευμένη και λανθασμένη αντίληψη της ηγεσίας (Spillane, 2006). Σύμφωνα με μία πιο εστιασμένη άποψη η άσκηση επιρροής συνδέεται με την ηγεσία, όταν οι δραστηριότητες συμβάλλουν στην αλλαγή του οργανισμού και την ανάπτυξη του (Harris, 2004) και όταν προωθούνται διαδικασίες αμοιβαίας μάθησης, που οδηγούν στην επίτευξη κοινών στόχων (Spillane, 2005; Harris & Lambert, 2003). Η ηγεσία λοιπόν είναι μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης των ατόμων που βασίζεται στην αμοιβαιότητα και «απλώνεται σε ολόκληρο το κοινωνικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο του σχολείου» (Spillane et al, 2001:23). Είναι ρευστή και αναδυόμενη όχι απαραίτητα θεσμοθετημένη τροφοδοτείται από κοινά αρθρωμένο όραμα και είναι συνειδητή και υπεύθυνη συμμετοχή με στόχο να προωθηθούν νέα εξελικτικά πρότυπα σκέψης που θα συμβάλλουν στην αλλαγή και την ανάπτυξη του σχολείου ως οργανισμού.

Το ίδιο ισχύει και με τη μάθηση. Δε γίνεται πλέον αντιληπτή ως παθητική πρόσληψη γνώσεων, δε λαμβάνει χώρα μόνο στις τάξεις και δεν αναπαράγεται σε κάθε είδος εξετάσεων αλλά αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και είναι ενεργητική. Για να καταστεί δυνατόν η μάθηση, να μεταφραστεί σε πράξη δηλαδή σε ανάληψη ηγετικού ρόλου ή η άσκηση ηγεσίας να γίνει εμπειρία μάθησης απαραίτητη προϋπόθεση είναι η μεσολάβηση κάποιου ατόμου ή μίας ομάδας που θα λειτουργήσουν ως συντελεστές αλλαγής, δηλαδή θα «προβούν σε σκόπιμες ενέργειες σύμφωνες προς τις επιλογές τους, για να κάνουν τη διαφορά και θα παρακολουθήσουν τα αποτελέσματα των ενεργειών τους» (Watkin, 2005:47).

Με βάση το θεωρητικό αυτό πλαίσιο κατά τη διάρκεια του shadowing αναζητήθηκαν στοιχεία που αφορούν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Πώς γίνεται αντιληπτή η ηγεσία
- ✓ Πώς γίνεται αντιληπτή η μάθησης.
- ✓ Πώς γίνεται αντιληπτή η ηγεσία για τη μάθηση

3.1.Η διεξαγωγή της έρευνας

Ο ερευνητής που συνεργαζόταν με το σχολείο «αποτέλεσε τη σκιά» του Διευθυντή για μία σχολική ημέρα, παρακολούθησε τις δραστηριότητες και αντιδράσεις του, τις σχέσεις του με τα μέλη της σχολικής κοινότητας την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών με στόχο την προώθηση της μάθησης και τον τρόπο διοίκησης του σχολείου και λήψης αποφάσεων. Ο ερευνητής κατέγραφε χειρόγραφα συνεχώς στοιχεία για τα πρόσωπα που εμφανίζονταν, τους χρόνους το περιεχόμενο των συνομιλιών, τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που υπέβαλλε ο ίδιος και τα σχόλια τους. Στο τέλος της διαδικασίας ο ερευνητής είχε ένα πλούσιο, πυκνό και περιεκτικό σύνολο δεδομένων που δίνουν μια λεπτομερή, από πρώτο χέρι και πολυδιάστατη εικόνα του ρόλου, της προσέγγισης, της φιλοσοφίας και των στόχων του προσώπου που ερευνάται.

Το πώς οι διευθυντές επιλέγουν να κατανείμουν τον χρόνο τους, δηλαδή με ποιους συνομιλούν και με ποιους δεν έχουν επαφή, ποιους διαύλους επικοινωνίας χρησιμοποιούν, σε ποιους χώρους κινούνται, με ποιες διαδικασίες λαμβάνουν αποφάσεις μπορεί να φανερώσει πολλά για τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας και τι σημαίνει ηγεσία στην πράξη. Ενώ η ημέρα διεξαγωγής του shadowing ήταν εστιασμένη στο Διευθυντή ήταν αποκαλυπτική και για τις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας και την κουλτούρα του σχολείου

Στο τέλος της δραστηριότητας αυτής ακολούθησε συζήτηση, για να αποσαφηνιστούν αντιλήψεις του Διευθυντή και να εκφραστούν εντυπώσεις. Η ανατροφοδότηση και η συζήτηση που ακολούθησε κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικής καθώς η καθημερινή δραστηριότητα του Διευθυντή στο σχολείου σπάνια εκτίθεται σε τέτοια ανοικτή κριτική συζήτηση. Η παρακολούθηση μπορεί να αποτελέσει μία διαφωτιστική και ενδιαφέρουσα εμπειρία μάθησης και για τον ίδιο το Διευθυντή ο οποίος υπό κανονικές συνθήκες δεν έχει το χρόνο να αναστοχαστεί πάνω στις πρακτικές που χρησιμοποιεί. Μια δεύτερη δραστηριότητα παρακολούθησης προς το τέλος του τριετούς προγράμματος θα ήταν χρήσιμη, για να εντοπιστούν τυχόν αλλαγές.

3.3. Μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων

Η αφηγηματική έρευνα διαφέρει σημαντικά από τη θετικιστική, επειδή οι υποθέσεις δεν ανταποκρίνονται σε μία και απόλυτη αλήθεια της ανθρώπινης πραγματικότητας ούτε σε μία μοναδική και απόλυτα σωστή ερμηνεία του κειμένου. Βέβαια ο ερευνητής επιβάλλεται να παρουσιάσει μία συστηματική και με συνοχή αιτιολόγηση της επιλογής των μεθόδων, δηλαδή ένα ξεκάθαρο θεωρητικό πλαίσιο και τα βήματα της διαδικασίας που επέλεξε, για να αναλύσει τα δεδομένα του. Το υλικό της αφηγηματικής έρευνας θα μπορούσε σύμφωνα με τους (Lieblich et al, 1998) να είναι μία ιστορία (αφήγηση ιστορίας ζωής είτε μέσω συνέντευξης είτε λογοτεχνική δουλειά) ή οι σημειώσεις πεδίου ενός ανθρωπολόγου που γράφει τις παρατηρήσεις του.(1998:2). Το υλικό αυτό παρέχει φωτίζει την προσωπικότητα, τη βιοθεωρία και τη στάση αυτών που αποτελούν το αντικείμενο της έρευνας, Για την ανάλυση των σημειώσεων που προέκυψαν από τη στενή παρακολούθηση χρησιμοποιήθηκε η ολιστική ανάλυση περιεχομένου.

Η διαδικασία που ακολουθείται για την ολιστική ανάλυση περιεχομένου είναι η εξής (Lieblich et al, 1998:62-63):

1. Ανάγνωση των σημειώσεων ή της συνέντευξης αρκετές φορές έως ότου προκύψει ένα σχέδιο συνήθως υπό τη μορφή κεντρικών θεμάτων ολόκληρης της ιστορίας. Η ανάγνωση πρέπει να είναι προσεκτική να γίνεται με ενσυναίσθηση και με ανοικτό μυαλό, για να αποκαλυφθούν οι ενδιαφέρουσες πτυχές του κειμένου και να εντοπιστούν λεπτές αποχρώσεις του που θα βοηθήσουν τον ερευνητή στην ανάλυση του. Σε αυτό το στάδιο δεν υπάρχει καμία σαφής κατεύθυνση. Η σημασία των πτυχών που θα θεωρηθούν σημαντικές εξαρτάται από το εκάστοτε ερευνητικό πλαίσιο. Στην παρούσα έρευνα οι ερευνητικοί άξονες ήταν αυτοί που καθοδήγησαν τις επιλογές του ερευνητή.

2. Καταγραφή της αρχικής σφαιρικής εντύπωσης. Εντοπισμός των εξαιρέσεων ή ασυνήθιστων στοιχείων, όπως είναι αντιφάσεις και επεισόδια ή θέματα που φαίνεται να ενοχλούν το πρόσωπο που παρακολουθείται ή διαταράσσουν την ισορροπία είναι εξίσου χρήσιμα με τα υπόλοιπα.

3. Λήψη αποφάσεων σχετικά με τα θέματα που θα απαρτίζουν την έκθεση/αφήγηση, όπως εξελίσσεται σε όλη της την έκταση. Σημεία στα οποία θα εστιάσει ο ερευνητής εντοπίζονται συχνά από την έκταση που αφιερώνεται στο θέμα αυτό, από την επαναληπτική του φύση και από τις πολλές λεπτομέρειες τις οποίες παρέχει το άτομο που παρακολουθείται. Ωστόσο, παραλείψεις ή σύντομες αναφορές σε κάποιο θέμα δεν πρέπει να υποτιμώνται καθώς συχνά υποδεικνύουν κάποιο θέμα.

4. Επισημαίνονται τα θέματα τα οποία ο ερευνητής διαβάζει κατ' επανάληψη. Επειδή η επιλεκτικότητα είναι ενδημική στη συγκέντρωση δεδομένων, αλλά δε λύνει από μόνη της το πρόβλημα του υπερβολικού φορτίου δεδομένων» (Miles & Huberman,1994:56): και άρα πρέπει να βρεθούν κατάλληλοι τρόποι κωδικοποίησης τους για την πιο εύκολη ανάκτηση τους και επεξεργασία τους, σε αυτήν τη φάση μπορούν να αξιοποιηθούν και υπολογιστικά εργαλεία. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το το nvivo λογισμικό ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στην κωδικοποίηση τους βάσει δεντρικής αναπαράστασης των κατηγοριών που προκύπτουν. Αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για την οργάνωση και την επεξεργασία της πληθώρας των δεδομένων.

5. Ο ερευνητής για κάθε θέμα που έχει εντοπίσει και παρακολουθήσεις καθόλη την έκταση των σημειώσεων του διατυπώνει τα συμπεράσματά του. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα

επεισόδια που έρχονται σε αντίφαση με το περιεχόμενο των λεγομένων τη διάθεση και τις εκτιμήσεις του προσώπου που παρακολουθείται στενά.

Για τις ανάγκες του ερευνητικού έργου και κατόπιν συμφωνίας με το Διευθυντή ένας ερευνητής, όπως προαναφέρθηκε τον συνόδευσε κατά τη διάρκεια μίας σχολικής ημέρας. Στη συνέχεια παρατίθεται η ολιστική ανάλυση περιεχομένου των σημειώσεων και τα θέματα που αναδύθηκαν και συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα.

3.3.1. Ολιστική ανάλυση περιεχομένου του shadowing

Ο Α.Π., διευθυντής του 2ου Γυμνασίου Πετρούπολης, είναι ένα άτομο αεικίνητο που εργάζεται με πολύ κέφι και ανεξάντλητη ενεργητικότητα. **Είναι αυθόρμητος, δυναμικός, γρήγορος, κυριολεκτικά «στην πρίζα»»**[4]. Η αντίδραση του Διευθυντή για το shadowing ήταν θετική. Σε ερώτηση εάν ενοχλήθηκε απάντησε στον ερευνητή: ***«Καθόλου, γιατί σε αισθάνομαι φίλο και λάθος να κάνω, είμαι αυθόρμητος μαζί σου. Ακόμη και αξιολογητής να ήσουν, έτσι θα ήμουν».*** Και σε κάποια άλλη στιγμή ***«Την πάω αυτήν την κατασκοπεία, είναι τίμια».***

Το επίσημο ωράριο αποτελεί γι΄ αυτόν συμβατική υποχρέωση, αφού αφιερώνει στο ρόλο του ως Διευθυντή πολύ περισσότερο χρόνο, προκειμένου να εξασφαλίσει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, την οποία θεωρεί προσωπική υπόθεση. Όταν δέχεται τηλεφώνημα από την κόρη του, απαντά βιαστικά και της λέει ότι θα της τηλεφωνήσει όποτε μπορέσει ή θα τα πούνε το απόγευμα στο σπίτι. Επιπλέον, ο ερευνητής σημειώνει ότι εκτός του πρωινού καφέ δεν έφαγαν και δεν ήπιαν τίποτε διότι δεν πρόλαβαν. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του ιδίου: ***«Αν θέλεις να φτιάξεις*** *(β' πρόσωπο ενικό όχι συλλογική υπόθεση, προσωπικό όραμα)* ***ένα σχολείο, πρέπει να το υιοθετήσεις, μπορεί να μην το απογειώσεις αλλά μπορείς να το κάνεις λειτουργικό, να το κάνεις προσωπική σου υπόθεση, στοιχείο ζωής. Να μη φείδεσαι κόπου και χρόνου και, όταν φεύγεις, να είσαι ευχαριστημένος ότι κάτι πρόσθεσες, ένα καινούργιο λιθαράκι. Αν είσαι απλός υπάλληλος σαν τους άλλους 35, ταξίδι δεν κάνει το σχολείο, δεν θα 'χεις να παρουσιάσεις τίποτα. Αν έχεις δράσεις θα 'χεις και αποτυχίες, από τις οποίες θα διδαχθείς για να κάνεις επιτυχίες».*** Ενδεικτικά αναφέρεται ότι κατά την ημέρα διεξαγωγής της παρακολούθησης στο χώρο του σχολείου έμεινε από τις οχτώ παρά δέκα έως τις πέντε παρά είκοσι. Είναι ο νοικοκύρης του σχολείου που έχει αναλάβει τόσο την οικονομική διαχείριση όσο και τη διαχείριση σχεδόν όλων των υποθέσεων και προβλημάτων που προκύπτουν**. Έχει γνώση όλων των χώρων, των αντικειμένων και δίνει άμεσες λύσεις. «*Δεν αφήνω να χρονίζουν προβλήματα, όμως θέλω μεθοδικά μερικά πράγματα.»***

Και οι δύο πόρτες του γραφείο του είναι πάντα ανοιχτές, η αριστερή προς τον προθάλαμο της εισόδου και η αριστερή προς το γραφείο καθηγητών και την γραμματεία. Όλη την ώρα μπαινοβγαίνει κόσμος, μοιάζει περισσότερο σαν ένας διάδρομος – παρατηρητήριο όμως είναι και λειτουργικό αυτό γιατί συνεχώς μπαινοβγαίνουν καθηγητές, γονείς, μαθητές, συνεργάζονται και εξυπηρετούνται άμεσα. Η εικόνα που προέκυψε ήταν μια εικόνα πρωτοβουλιών που παρακωλύονταν από την τυραννία των επειγόντων περιστατικών» (MacBeath 2005, 349-366). Υπήρξαν αντηχήσεις εδώ με την περιγραφή Davies (1987:43-47) η οποία περιγράφει τη δραστηριότητα Διευθυντών να χαρακτηρίζεται από «ένα γρήγορο ρυθμό των γεγονότων, με το χρόνο τους να μοιράζεται σε ποικίλες και βραχυπρόθεσμες δραστηριότητες». Γραφική εργασία, βασικοί υπηρεσιακοί στόχοι, απαντήσεις σε τηλεφωνήματα, συνεδριάσεις, οργάνωση δραστηριοτήτων, συναντήσεις με επισκέπτες, διαχείριση πειθαρχικών υποθέσεων και αντιμετώπιση κρίσεων αφήνουν λίγο χρόνο για την υποστήριξη της εργασίας των εκπαιδευτικών, τον έλεγχο ή την υποστήριξη της μάθησης των μαθητών. Στο πλαίσιο και την ισορροπία αυτών των δραστηριοτήτων αναδύονται θέματα κατανομής εξουσίας. Πώς οι καθηγητές, που οδηγούνται από τα καθημερινά αιτήματα του σχολείου, δίνουν προτεραιότητα μεταξύ των αναδυόμενων προστακτικών; Πόσο στρατηγικός μπορεί να είναι στον προγραμματισμό και την πρόβλεψη των πιθανοτήτων;

4. Με πλάγια και έντονα γράμματα μεταφέρονται αυτούσια τα λόγια του Διευθυντή και με έντονα γράμματα σημειώνονται παρατηρήσεις του ερευνητή που έκανε το shadowing.

Πώς μπορεί να μοιραστεί το φορτίο του όταν προσπαθεί παράλληλα να ανακουφίσει το φορτίο άλλων;

Οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι συνεργάζονται πολύ καλά μαζί του και απολαμβάνουν την καλή λειτουργία του σχολείου. Υπάρχουν όμως και κάποιοι εμφανώς αδιάφοροι. Έχει καταστήσει σαφή την ιεραρχία σε όλα τα μέλη του σχολείου παρά το γεγονός ότι ο τρόπος που τους προσφωνεί δείχνει οικειότητα (Χρηστάρα, ρε Χρήστο (το φύλακα), Γιωτάκι (τη γραμματέα) Κατερινάκι (μία καθηγήτρια)…παίδες (τους μαθητές)). Ο τρόπος προσφώνησης μπορεί να αποδοθεί τόσο στον πληθωρικό χαρακτήρα του όσο και στη θέση του ως Διευθυντή.

Έχει αναπτύξει πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις όχι μόνο με τα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά και με την ευρύτερη τοπική κοινότητα στην οποία εντάσσεται το σχολείο. Η συνεργασία με τους γονείς είναι πάρα πολύ καλή τόσο σε επίπεδο συλλόγου γονέων και κηδεμόνων όσο και σε επίπεδο των γονέων κάθε μαθητή. Όπως σημειώνει ο ίδιος ***«Αγαστή συνεργασία σχολείου και γονέων»***. Γνωρίζει τους μαθητές και ενημερώνει τους γονείς τόσο για θέματα απουσιών, καθυστερημένης προσέλευσης όσο και για θέματα παραβατικής συμπεριφοράς. Κινείται σε όλους τους χώρους, έχει εποπτεία και έλεγχο του σχολείου ανά πάσα στιγμή και ώρα και επιλύει προβλήματα τόσο του σχολείου όσο και οικογενειακά συναδέλφων του και γονέων. Η καλή δικτύωση του με την τοπική κοινότητα, την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και οι προσωπικές γνωριμίες του τον διευκολύνουν στο έργο του αυτό. Για παράδειγμα έχει εξασφαλίσει δωρεάν ηλεκτρικό από τον δήμο Αγίας Παρασκευής οπότε μοιράζει το χρόνο λειτουργίας του με το καλοριφέρ πετρελαίου για να κάνει οικονομία. Δίνει μεγάλη σημασία στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Για παράδειγμα οι καθυστερημένοι μαθητές μπαίνουν στις τάξεις τους με χαρτάκι από το Διευθυντή. Ομοίως όποιος για κάποιο λόγο θέλει να φύγει νωρίτερα πρέπει να πάρει χαρτάκι που θα του επιτρέπει την έξοδο. Τέλος η **καλά οργανωμένη βιβλιοθήκη του σχολείου χρησιμοποιείται, για να απασχοληθούν τμήματα που έχουν κενό.**

Ως προς τη διαχείριση κρίσεων και τη οικοδόμηση σχέσεων δείχνει σεβασμό σε όλους με όσους συνεργάζεται δεν προσβάλει κανένα και συμπεριφέρεται με διπλωματία και όχι εριστικά με αποτέλεσμα να κρατάει τις ισορροπίες και να μη δημιουργεί εντάσεις.***; «Εγώ δεν εξουσιάζω, αγαπώ και μ' αγαπούν.»*** Και στην καθαρίστρια με την οποία δεν είναι πολύ ευχαριστημένοι στο σχολείο μιλά ευγενικά και με διακριτικότητα χειρίζεται το θέμα της

Προσεγγίζει τους μαθητές και ενδιαφέρεται γι' αυτούς με αποτέλεσμα να έχει κερδίσει το σεβασμό τους**.** Η συμπεριφορά του συχνά είναι πατρική**: «*Να προσέχετε με το κρύο αυτές τις μέρες, να ντυνόσαστε καλά στα διαλείμματα»*** τους συμβουλεύει μετά την πρωινή προσευχή. Όταν αργότερα σε μία τάξη σκοντάφτει σε μια τσάντα καθώς κινείται ζητά από τους μαθητές να τις κρεμάσουν στα κρεμαστάρια των θρανίων.

Αποτελεί ζωντανό παράδειγμα για τους άλλους. Για παράδειγμα προτρέπει ένα μαθητή να σηκώσει μία γλάστρα και σηκώνει ο ίδιος τη δεύτερη. **Οι μαθητές και οι μαθήτριες χαίρονται όταν τον συναντούν.** Αντιμετωπίζει με χιούμορ καταστάσεις αλλά δε διστάζει να θέσει όρια και να συμπεριφερθεί με αυστηρότητα όχι όμως με αυταρχικότητα (τιμωρίες, συστάσεις ή απλές παρατηρήσεις π.χ. στέλνει μαθητές να φτύσουν τις τσίχλες τους. όταν έρχονται να του μιλήσουν μασώντας). **Τιμωρία με γέλιο. Τα παιδιά, όταν κάνει τον αυστηρό, γελάνε αλλά υπακούουν, φαίνεται να τον αγαπούν, να τον σέβονται και να μην του χαλούν χατίρι γιατί και αυτός κάνει ότι μπορεί γι' αυτά.**

Προτεραιότητα δίνεται στους μαθητές και προσπαθεί να τους βοηθήσει κάνοντας κάποιες διακριτικές υποδείξεις στους καθηγητές.«***Να καταδικαστούν οι γονείς, το παιδί όμως φταίει; Ούτε ξέρω την οικογένεια της, ούτε ασχολούμαι, το παιδάκι με νοιάζει.»*** λέει σε κάποιον εκπαιδευτικό για τους γονείς μαθητή που δε δικαιολόγησαν τις απουσίες του. **«Μην του περνάει ιδέα ότι τον αποκλείεις από την τάξη»** συμβουλεύει μία καθηγήτρια για ένα μαθητή που παρουσιάζει παραβατική και έντονα επιθετική συμπεριφορά. Και κάποια άλλη στιγμή αναφερόμενος στη ζωή του σχολείου λέει **«*Εγώ θέλω να έχει δράση, να έχει ζωή, με προσεκτικά βήματα γιατί έχεις παιδιά.»* Μερικές φορές ο Δντής επιμένει σε κάποια πράγματα, κάπως κουραστικά για τους μαθητές, αλλά αυτοί τον ακούνε, έστω και με ελαφρύ μειδίαμα.**

Από τις συναντήσεις με το 15μελές αλλά και από τις συναντήσεις σε κάθε μέρος του σχολείου δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι οι μαθητές-τριες αγαπάνε, εκτιμούν και εμπιστεύονται τον Διευθυντή τους. Μπορεί άνετα και με ειλικρίνεια να τους λέει ό,τι σκέφτεται και τον ακούνε, ακόμη και όταν διαφωνούνε. Ακούει τους μαθητές και προσπαθεί να τους προστατεύσει από πιθανούς κινδύνους. Για παράδειγμα επιμένει στο χορό του σχολείου να υπάρχει περιφρούρηση και από γονείς, για να μη προκληθούν προβλήματα από εξωσχολικούς.

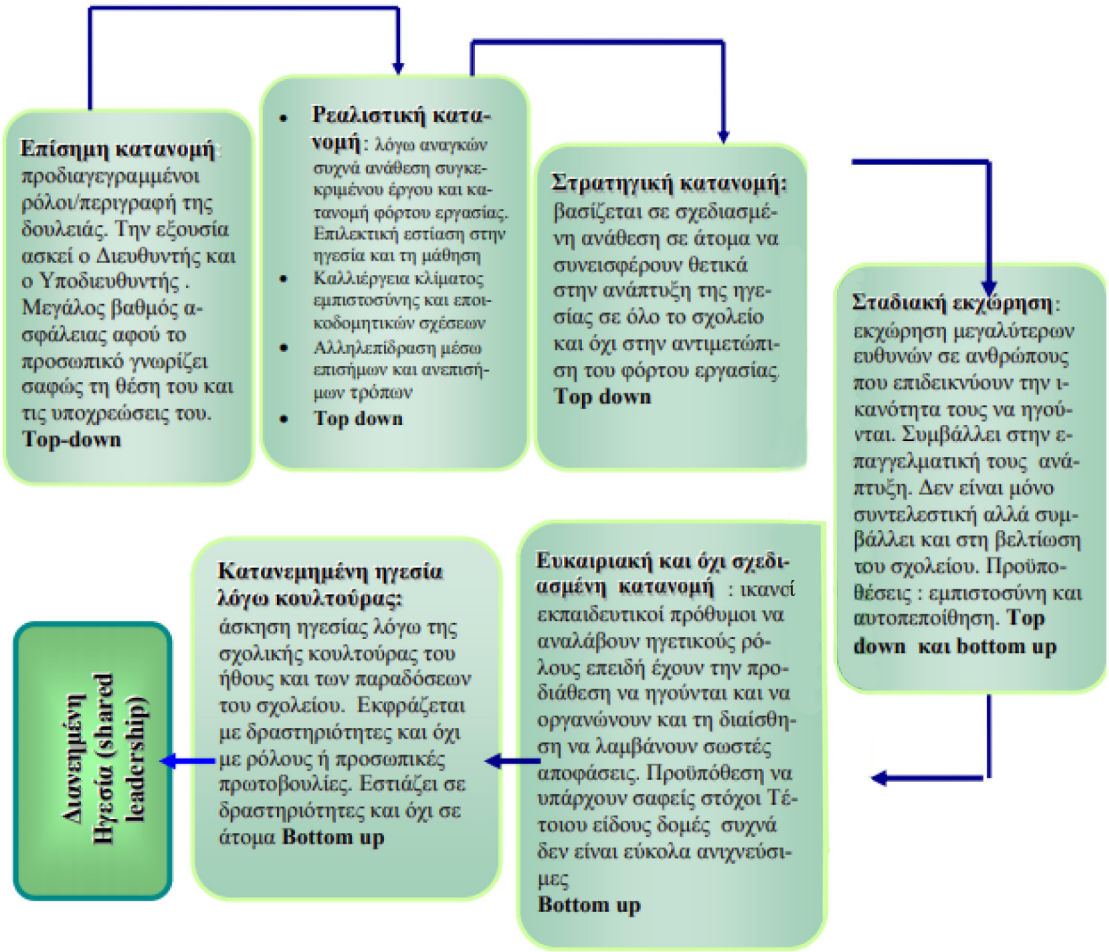
Σημαντική είναι η βοήθεια που προσφέρουν η γραμματέας και οι φύλακες του σχολείου Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ρόλος ενός φύλακα που αποτελεί το δεξί του χέρι στη διεκπεραίωση πολλών διαδικασιών.

3.3.2.Ενδιαφέροντα θέματα που αναδύθηκαν

✓ **Άσκηση Ηγεσίας**

Οι Murphy & Beck (1995) αναγνωρίζουν τρία μοντέλα λήψης αποφάσεων στα σχολεία: τον διοικητικό έλεγχο σύμφωνα με τον οποίο ο Διευθυντής διατηρεί την αρχική δύναμη λήψης αποφάσεων. Τον κοινοτικό έλεγχο στον οποίο οι γονείς και άλλα μέλη της κοινότητας κυριαρχούν και αποφασίζουν υπό τη μορφή ομάδων όπως είναι τα σχολικά συμβούλια και τον επαγγελματικό έλεγχο στον οποίο το προσωπικό του σχολείου ως σύνολο και κυρίως οι εκπαιδευτικοί παίζουν τον κεντρικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων. Ο Α.Π. έχει υιοθετήσει την κυρίαρχη άποψη που εξισώνει την ηγεσία στο σχολείο με το Διευθυντή και θεωρεί τη διοίκηση και ανάπτυξη του σχολείου δική του υπόθεση. Διαχωρίζει τον εαυτό του από τους συναδέλφους ***του «Αν είσαι απλός υπάλληλος σαν τους άλλους 35, ταξίδι δεν κάνει το σχολείο, δεν θα 'χεις να παρουσιάσεις τίποτα.».*** Την πορεία του ταξιδιού του σχολείου την καθορίζει ο ίδιος χωρίς να έχει θέσει στόχους συνεργασίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε επίπεδο σχεδιασμού και ανάληψης πρωτοβουλιών. Θεωρεί ότι ο Διευθυντής παίζει καταλυτικό, αποφασιστικό ρόλο και είναι ο μόνος που μπορεί να σχεδιάσει την πορεία του σχολείου.

Σύμφωνα με τον τρόπο ανάθεσης αρμοδιοτήτων και ρόλων που προτείνει ο John MacBeath η κατανομή ηγεσίας στο σχολείο είναι ρεαλιστική και αποκλειστικά εκ των άνω προς τα κάτω» (βλ. σχήμα 1). Δηλαδή σε ένα περιβάλλον αυξανομένων απαιτήσεων όπως φαίνεται από τις δραστηριότητες και τα προγράμματα στα οποία συμμετέχει το σχολείο οι αποφάσεις για ανάθεση υποχρεώσεων λαμβάνονται ανάλογα με το φόρτο εργασίας και τις ανάγκες που προκύπτουν. Για παράδειγμα επειδή απουσίαζε κάποιος καθηγητής ή άργησε κάποιος άλλος επιστρατεύτηκαν από το Διευθυντή εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διδακτικές υποχρεώσεις εκείνη την ώρα να αναλάβουν τις τάξεις αυτών που έλειπαν ή καθυστερούσαν. Σχεδόν όλα τα προβλήματα τετριμμένα ή σημαντικά επιλύονται από το Διευθυντή αποτελεσματικά, είτε πρόκειται για καθυστερήσεις μαθητών και ενημέρωση γονέων για απουσίες είτε για θέματα που αφορούν την επιτυχή οργάνωση εκδηλώσεων. Ωστόσο το γεγονός αυτό τον κρατά σε συνεχή αιχμαλωσία, αφού μέχρι τη στιγμή που έφυγαν οι μαθητές από το σχολείο δεν είχε κατορθώσει να ασχοληθεί με ουσιαστικά θέματα ενώ οι επαφές του ήταν συνεχείς και συχνά διακόπτονταν από άλλα πιο επείγοντα περιστατικά. Δεν υπάρχει η αίσθηση κατανεμημένης ηγεσίας στοιχείο που αποτελεί την ειδοποιό διαφορά μεταξύ της ηγεσίας ως ιεραρχικής και προσωπαγούς και των ρόλων ηγεσίας που αναλαμβάνουν τα μέλη ενός οργανισμού από τις ανάγκες που προκύπτουν και τις ευκαιρίες που εμφανίζονται κάτι που θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα να μετριάζεται η πίεση (Martin, 2002).



Σχήμα 1:. ταξινομία κατανομής ηγετικών ρόλων (MacBeath, 2005:357)

Ο διευθυντής του σχολείου είναι εκείνος που έχει διαμορφώσει το όραμα του σχολείου και επιδιώκει να διατηρήσει το καλό κλίμα και τη συνοχή των προσπαθειών για αλλαγή. Διευκολύνει όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να συμβάλλουν στην βελτίωση τους σχολείου, αλλά δεν παρακινεί όλους να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, καθώς πιστεύει στην ηρωική ηγεσία. Τα καθήκοντα του είναι πολυσύνθετα και απαιτητικά. Οι διοικητικές του υποχρεώσεις συνήθως δεν του επιτρέπουν να ασχοληθεί με πιο εποικοδομητικές δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη του σχολείου. Αλλά ακόμη και στην περίπτωση που ανταποκρίνεται, όταν απομακρύνεται από το σχολείο συνήθως η πορεία διακόπτεται και επανεμφανίζονται παλαιότερες πρακτικές (Copland 2003) όπως αποδείχτηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας.

✓ **Εξωδιδακτικές δραστηριότητες μάθησης**

Στο Γυμνάσιο δεν περιορίζονται στο τυπικό ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά έχουν εντάξει και μία μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων πολιτιστικών, περιβαλλοντικών που καλύπτουν διάφορους τομείς και βοηθούν τους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτές να αναπτύξουν δεξιότητες. Κατά τη διάρκεια του shadowing καταγράφηκε η συμμετοχή σε πρόγραμμα της UNICEF για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών και οργάνωση σχετικής έκθεσης και παζαριού αγοράς για την ενίσχυση της UNICEF, συμμετοχή ομάδας εκπαιδευτικών στο διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα Carpe Vitam, λειτουργία θεατρικής ομάδας και οικολογικής κίνησης μαθητών «της οικολογικής αυτοκίνησης» και ενημέρωση της ευρύτερης τοπικής κοινότητας με παρουσίαση σε εκδήλωση που διοργανώνουν.

Επιπλέον, έχουν υιοθετήσει πρακτικές που δεν είναι συνήθεις (για παράδειγμα ακούγεται μουσική κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον προαύλιο χώρο, το σχολείο έχει εξασφαλίσει άδεια χρήσης των αθλητικών εγκαταστάσεων του Δήμου με τις οποίες γειτνιάζει και έχουν προσλάβει και δάσκαλο του τένις, οργανώνουν επισκέψεις σε σχολεία του εξωτερικού με τα οποία αναπτύσσουν σχέσεις (e-twining). Πέραν αυτών συμμετέχουν και σε προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας (ευέλικτη ζώνη, στήριξη του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους αδύνατους μαθητές) και πραγματοποιούν τις εκπαιδευτικές εκδρομές (π.χ. πλανητάριο) που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας. Ο διευθυντής ενθαρρύνει, στηρίζει και συντονίζει όλες αυτές τις δραστηριότητες. Στο σχολείο αυτό που σφύζει από δραστηριότητα έχει αναπτυχθεί μία δυναμική μάθησης που δεν ταυτίζει τη μάθηση αποκλειστικά και μόνο με τις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές μέσα στην τάξη με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Σημαντικό βέβαια είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο ενθαρρύνονται όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν.

✓ **Το σχολείο ανοικτό στην ευρύτερη κοινότητα**

Το σχολείο έχει αναπτύξει πολύ καλές σχέσεις με τους τοπικούς φορείς και την ευρύτερη κοινότητα. Για παράδειγμα έχει εξασφαλίσει δωρεάν ηλεκτρικό ρεύμα και την άδεια χρήσης των αθλητικών εγκαταστάσεων του δήμου και λειτουργεί ως πολιτιστικός άξονας της περιοχής αφού διαθέτει το αμφιθέατρο του σε σχολεία ή συλλόγους για τη διοργάνωση εκδηλώσεων σεμιναρίων και διαλέξεων.

✓ **Λειτουργία του σχολείου**

Το Γυμνάσιο λειτουργεί εύρυθμα υπό το άγρυπνο βλέμμα του διευθυντή. Πολύτιμοι αρωγοί εκτός από τους καθηγητές αποδεικνύονται και οι φύλακες καθώς και η γραμματέας. Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι ο διευθυντής κινείται στο χώρο του σχολείου, έχει άμεση εποπτεία των όσων συμβαίνουν και είναι έτοιμος να παρέμβει άμεσα στις περιπτώσεις που προκαλούνται προβλήματα είτε αυτά έχουν να κάνουν με τις εγκαταστάσεις είτε με θέματα που προκύπτουν από τους μαθητές και τους καθηγητές.

Συνολικά πρόκειται για ένα χαρισματικό, δραστήριο και αποτελεσματικό άτομο που όμως θεωρεί ότι το σχολείο αποτελεί προσωπική αποκλειστικά υπόθεση και δείχνει ετοιμότητα και έντονη διάθεση να παλέψει γι' αυτό. Έχει αναμφισβήτητα πολλές ικανότητες, δραστηριοποιείται σε πολλούς τομείς, βρίσκεται σε εγρήγορση και ασχολείται ακόμη και με μικρές λεπτομέρειες. Η δράση του είναι κατακερματισμένη γιατί έχει αναλάβει πολλές υποχρεώσεις Το ερώτημα που τίθεται όμως αν η στάση αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής και ανάπτυξης του σχολείου ή εάν τα αποτελέσματα θα διαρκέσουν όσο και η θητεία του και απηχεί την παρατήρηση του Fullan (2001:2): «η βαθιά και βιώσιμη αλλαγή/μεταρρύθμιση εξαρτάται από πολλούς από εμάς και όχι μόνο από λίγους που είναι προορισμένοι να ξεχωρίζουν.»

4. Συμπεράσματα και συζήτηση

Συμπερασματικά, με τα δεδομένα του shadowing διαμορφώθηκε μία αποκαλυπτική για τη διοίκηση του σχολείου και για τον ερευνητή αφήγηση που αποδίδει τη ρευστότητα και την πολυπλοκότητα της ζωής του σχολείου ως οργανισμούς πέρα από τις αφαιρετικές διατυπώσεις με τρόπο κατανοητό. Έδωσε τη δυνατότητα να παρατηρηθούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας και κυρίως ο Διευθυντής στο περιβάλλον εργασίας του και να αποκαλυφθούν οι αμοιβαία διαμορφούμενες επιδράσεις και στοιχεία της κουλτούρας μάθησης και του τρόπου διοίκησης του σχολείου. Αποτυπώθηκαν οι ενέργειες του και με τριγωνοποίηση διασταυρώθηκαν με τις απόψεις που είχε εκφράσει στη συνέντευξη και στο ερωτηματολόγιο, για να διαπιστωθεί κατά πόσο συγκλίνουν.

Ωστόσο, τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση αφορούσαν ένα άτομο και γι' αυτό δεν θα μπορούσαν να γενικευτούν τα συμπεράσματα. Ο όγκος των δεδομένων που προέκυψε ήταν μεγάλος παρά τη σύντομη διάρκεια της στενής παρακολούθησης και επιπλέον η όλη διαδικασία αποδείχθηκε κοπιαστική, καθώς ο ερευνητής έπρεπε να είναι συγκεντρωμένος και με οξυδέρκεια και πολύ επιμέλεια να κρατά κωδικοποιημένες σημειώσεις για όλα όσα έκρινε σημαντικά. Έπρεπε να παρίσταται διακριτικά, να διαπραγματεύεται συνεχώς τα όρια της δράσης του,

να διατηρεί την ταυτότητά του ως ερευνητής ενώ παράλληλα ο ερευνώμενος να μην αισθάνεται αμηχανία.

Πολλά ήταν και τα θέματα δεοντολογίας που ανέκυπταν. Για παράδειγμα κατά πόσο ήταν επιτρεπτό να παρακολουθήσει ο παρατηρητής μία συζήτηση κατά την οποία ένας γονέας ήθελε να μιλήσει εμπιστευτικά στον Διευθυντή; Ένα εύλογο ερώτημα που αναδύεται είναι κατά πόσον η ημέρα διεξαγωγής του shadowing ήταν τυπική και το έργο του διευθυντή αντιπροσωπευτικό του ρόλου του. Στη συγκεκριμένη έρευνα ως ασφαλιστική δικλείδα λειτούργησε το γεγονός ότι οι επαφές της ερευνητικής ομάδας με το σχολείο ήταν συχνές, οι σχέσεις ειλικρινείς και δεν υπήρχε ο κίνδυνος παραπλάνησης.

Η χρήση του ποιοτικού αυτού εργαλείου θα μπορούσε να διευρυνθεί να αναζητηθούν «ιδέες για την τυπική σκέψη και συμπεριφορές»των διευθυντών (Stott & Tin, 2000: 99) και θα ήταν χρήσιμο «να καταγραφούν η φύση και το περιεχόμενο της δουλειάς τους (Pollock & Hauseman, 2016: 104), καθώς δεν καταγράφονται μόνο συγκεκριμένες ενέργειες αλλά και το συγκείμενό τους και ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν και αντιμετωπίζουν τον ρόλο τους. Με αυτόν τον τρόπο θα διαφωτιζόταν ο τρόπος που λειτουργούν και κατά συνέπεια θα αντλούσαμε πολύτιμα στοιχεία για το πώς θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αλλαγή της κουλτούρας μάθησης και ηγεσίας των σχολείων τους.

Βιβλιογραφία

Boland, R. J. & Tenkasi, R. V. (1995). *Perspective making and perspective taking in communities of knowing*. Organization Science, 6 (4), 350-372

Copland, M. A. (2003). *Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement.* Educational Evaluation and Policy Analysis, 25(4), 375-395.

Davies, L. (1987). *The role of the primary school head,* Educational Management Administration & Leadership 15 (1), 43-47.

Deal, T.E. (1987). *The Culture of Schools*. 1987 ASCD Yearbook: Alexandria, ASCD.

Denzin, N.K. (1978). *T'he research act*: *A theoretical introduction to sociological methods.* New York: McGraw-Hill.

Earley, P. (2012). *Observation methods: Learning about leadership practice through shadowing.* Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal) 3(6): 15-31.

Fullan, M. (2001a). *Leading In A Culture Of Change*, Jossey-Bass Publishers.

Gronn, P. (2002). *Distributed Leadership*. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman Brown, P. Gronn, W. Mulford & K. Riley (eds) Second International Handbook of Educational Leadership & Administration, Dordrecht: Kluwer, pp. 653-696.

Harris, A. (2004). *Distributed leadership and school improvement/ Leading or Misleading? Educational* Management Administration & Leadership, 32(1), 11-24.

Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement.* London: Open University Press.

Lieblich, Amia Tuval-Mashiach Rivka & Zilber Tamar (1998). *Narrative Research Reading, Analysis, & Interpretation* Sage Publications.

MacBeath, J. (2006). *A story of change: growing leadership for learning*. Journal of Educational Change 7(1-2): 33-46.

MacBeath, J. (2005). *Leadership as distributed: a matter of practice*. School Leadership & Management, 25(4), 349-366

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000.) *Self-evaluation in European Schools-A Story of Change*. London: Routledge.

Maxwell, J. A. (2006). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2nd ed.). Thousand Islands: Sage.

McDonald, S. (2005). *Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research*", *Qualitative Research*, Vol. 5 No. 4, pp. 455-73.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1999). *Qualitative Data Analysis*. Sage, London.

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper and Row.

Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Pollock, K. & Hauseman, D.C. (2016). *Observational research on the work of school principals: To time or not to time.* In: Ling L and Ling P (eds) Methods and Paradigms in Education Research. Hershey: IGI Global, pp. 88-107.

Sclavi, M. (2005) (1989). *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*, Bruno Mondadori, Milano.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J. (2005). *Distributed leadership*. The Educational Forum 69(2): 143-50.

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). *Investigating school leadership practice: a distributed perspective,* Educational Researcher, 30(3), 23-28.

Stott, K. & Tin, L.G. (2000). *Leadership in Singapore schools: The impact of national culture.* Asia Pacific Journal of Education 20(2): 99-109.

Watkin, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities*, London: Routledge Falmer.

Weick, K. E. (1974). *Middle Range Theories of Social Systems*. Behavioral Science. 19(4), 357-367.

Wolcott, H.F. (1973). *The Man in the Principal's Office*: An Ethnography. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Wolcott, H.F. (2003). *A 'natural' writer.* Anthropology & Education Quarterly 34(3): 324-338.

ΕΝΟΤΗΤΑ 4

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Σταμάτιος Παπαδάκης[1] & Μιχαήλ Καλογιαννάκης[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αυξάνεται διεθνώς ενώ παρατηρείται ραγδαία αύξηση των προσπαθειών ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης που να παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας. Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει μεγάλη βαρύτητα για την ποιότητα της διαδικασίας διδασκαλίας της μάθησης καθώς τοποθετεί τον μαθητή στο επίκεντρο της όλης διδακτικής διαδικασίας στηριζόμενη στο δίπολο εκπαιδευτικού-μαθητή. Στον αντίποδα, ο όγκος και η συχνή επανάληψη των τεστ που χρησιμοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί και έναν από τους μεγαλύτερους περιορισμούς που καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας στην τάξη. Ωστόσο, οι παραπάνω περιορισμοί μπορούν να αρθούν με τη χρήση ενός συστήματος αξιολόγησης με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή, το οποίο μπορεί να «αυτοματοποιήσει» τον ιδιαίτερα αυξημένο φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού. Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζουμε το Dr. Scratch, το οποίο αποτελεί ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο το οποίο αξιολογεί τα έργα Scratch σε 7 διαστάσεις της Υπολογιστικής Σκέψης.

Λέξεις-κλειδιά: *Αξιολόγηση, Scratch, Υπολογιστική Σκέψη, Dr. Scratch.*

The impact of the technology used in formative assessment.
The Case of Computational Thinking.

Papadakis Stamatios & Kalogiannakis Michail

ABSTRACT

In recent years, the interest in the quality of education has increased internationally and there has been a rapid increase in the development of evaluation systems that provide reliable information on the quality of teaching. The formational assessment has a significant importance for the quality of the learning process as it puts the student "at the heart of the teaching process," relying on the student-student dipole. On the contrary, the volume and frequent repetition of the tests used by the formative assessment is also one of the biggest constraints that make it difficult to apply it to real classroom teaching conditions. However, this limitation can be removed by using a computer-based assessment system that can "automate" the extra workload of the teacher. In this paper, we present Dr. Scratch, which is a free online tool that evaluates Scratch projects in 7 dimensions of Computational Thinking.

Keywords: *Evaluation, Scratch, Computational Thinking, Dr. Scratch.*

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση είναι ένας όρος με αμφισβητούμενο από τους ειδικούς περιεχόμενο, του οποίου η σημασία συχνά συγχέεται με τη σημασία σχετικών όρων όπως: εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολογία επιλογή, αποτίμηση, απόδοση (Κασσωτάκης, 1997). Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αυξάνεται διεθνώς ενώ παρατηρείται ραγδαία αύξηση

1. Ο Σ.Π. είναι Δρ του Πανεπιστημίου Κρήτης, Διδάσκων ως Πανεπιστημιακός Υπότροφος στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ) του Πανεπιστημίου Κρήτης. Επίσης, διδάσκει στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. Επικοινωνία: stpapadakis@edc.uoc.gr

2. Ο Μ.Κ. είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Επικοινωνία: mkalogian@edc.uoc.gr

των προσπαθειών ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης που να παρέχουν αξιόπιστες πληροφορίες αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας (Χαραλάμπους, 2017). Παρότι στη σχετική βιβλιογραφία του πεδίου αναφέρονται διαφορετικές μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ανάλογα με τον σκοπό ή τις χρήσεις που εξυπηρετούν, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει μεγάλη βαρύτητα για την ποιότητα της διαδικασίας διδασκαλίας της μάθησης καθώς τοποθετεί τον/ην μαθητή/τρια στο επίκεντρο της όλης διδακτικής διαδικασίας στηριζόμενη στο δίπολο εκπαιδευτικού-μαθητή (Αυγερινός & Καραγεωργιάδης, 2017). Με την όρο διαμορφωτική αξιολόγηση εννοούμε την αξιολόγηση που διενεργείται με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τον Γραμματικόπουλο (2006 σ.238) «*η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη μιας διαδικασίας και σκοπό έχει την παροχή πληροφοριών που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας*». Στον αντίποδα, ο όγκος και η συχνή επανάληψη των τεστ που χρησιμοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους περιορισμούς που καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας στην τάξη. Ωστόσο, οι παραπάνω περιορισμοί μπορούν να αρθούν με τη χρήση ενός συστήματος αξιολόγησης με τη βοήθεια των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας), το οποίο μπορεί να «αυτοματοποιήσει» τον ιδιαίτερα αυξημένο φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού.

Σε διεθνές επίπεδο, τα τελευταία χρόνια, η Υπολογιστική Σκέψη (ΥΣ) και οι συναφείς έννοιες έχουν προωθηθεί από τους εκπαιδευτικούς φορείς ως δεξιότητες που είναι θεμελιώδεις για όλους τους πολίτες ανεξαρτήτως ηλικίας καθώς θα τους εφοδιάσουν με την ικανότητα να χρησιμοποιούν, με κριτικό και δημιουργικό τρόπο, τις ψηφιακές τεχνολογίες (Bocconi, Chioccariello, Dettori, Ferrari & Engelhardt, 2016). «*Στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική, θα πρέπει να προσθέσουμε την υπολογιστική σκέψη στην αναλυτική ικανότητα κάθε παιδιού*» (Wing, 2006, p.33). Διεθνώς το Scratch θεωρείται ως το ιδανικό περιβάλλον προγραμματισμού για την εκμάθηση του προγραμματισμού από τους αρχάριους προγραμματιστές-μαθητές Papadakis, Kalogiannakis, & Zaranis, 2016).

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζουμε το Dr. Scratch, το οποίο αποτελεί ένα σύγχρονο δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο (http://drscratch.org/) το οποίο αξιολογεί τα έργα Scratch στις παρακάτω 7 διαστάσεις της ΥΣ: λογική, αναπαράσταση δεδομένων, παραλληλισμός, συγχρονισμός, έλεγχος ροής, αλληλεπίδραση χρήστη, αφαίρεση. Καθώς στην Ελλάδα, δεν έχει αναπτυχθεί κάποιο σύστημα το οποίο να παρέχει τη δυνατότητα διαμορφωτικής αξιολόγησης αναφορικά με τον βαθμό ανάπτυξης της ΥΣ, διερευνούμε τη χρήση του Dr Scratch ώστε με σχετικά απλό τρόπο ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει την πρόοδο των μαθητών/τριών του, συμβάλλοντας στη βελτίωση της σχέσης μεταξύ απόδοσης και διδασκαλίας στο πλαίσιο ανάπτυξης της ΥΣ και των βασικών προγραμματιστικών γνώσεών τους.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Αξιολόγηση

Τα τελευταία χρόνια, η πλειονότητα των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία συμφωνούν ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να αξιολογούνται συστηματικά από πολύ νωρίς, ενώ οι ενδεχόμενες επιφυλάξεις αφορούν περισσότερο τις τεχνικές αξιολόγησης παρά τη σκοπιμότητα και την αναγκαιότητα της πρακτικής αυτής (Γκότοβος & Γκότοβου, 2017). Ο βασικότερος λόγος είναι ότι η αξιολόγηση, θεωρείται χρήσιμη και αναγκαία στα πλαίσια της διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, στα πλαίσια υλοποίησης των στόχων που περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα (Γκότοβος & Γκότοβου, 2017, σ.116). Άλλωστε άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της αξιολόγησης είναι και η έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η διδασκαλία προγραμματίζεται, υλοποιείται και πρέπει να αξιολογείται, για να κριθεί αν είναι αποτελεσματική, αλλά και, αντίστροφα, ο εντοπισμός αποτελεσματικών παραγόντων μπορεί να ανατροφοδοτήσει τα κριτήρια αξιολόγησης (Χλαπουτάκη & Ντίνας, 2017, σ.137).

Η παιδαγωγικά πιο συχνή χρήση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι η διαγνωστική αξιολόγηση. Συνήθως, η αξιολόγηση αυτού του τύπου συνδέεται με την αξιολόγηση των μαθητών/

τριών και στοχεύει στη διάγνωση της μαθησιακής κατάστασης του ατόμου (ή ενός συνόλου) πράγμα που αποτελεί προϋπόθεση για στοχευμένες παρεμβάσεις, ανάλογα με το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, προκειμένου να διασφαλιστεί μια ομαλή μαθησιακή πορεία. Έχει ονομαστεί για το λόγο αυτό και διαμορφωτική αξιολόγηση (Γκότοβος & Γκότοβου, 2017, σ.116). Τα αποτελέσματα από την διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή χρησιμοποιούνται κατά την διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου από τον εκπαιδευτικό με σκοπό να εντοπίσει τα μαθησιακά κενά του κάθε μαθητή ξεχωριστά και ανάλογα να σχεδιάσει τις επόμενες διδακτικές του στρατηγικές, με στόχο να τα καλύψει (Αυγερινός & Καραγεωργιάδης, 2017).

Γίνεται, όμως, εμφανές, ότι ο όγκος, και η συχνή επανάληψη των τεστ που χρησιμοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί και έναν από τους μεγαλύτερους περιορισμούς που καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας στην τάξη. Αυτό συμβαίνει, γιατί απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να αφιερώσει περισσότερο χρόνο για να σχεδιάσει, να διορθώσει, να αξιολογήσει και για να χρησιμοποιήσει την πληροφόρηση που θα αντλήσει από την διαμορφωτική αξιολόγηση για να τροποποιήσει την διδακτική του παρέμβαση σε κάθε μαθητή ξεχωριστά (Αυγερινός & Καραγεωργιάδης, 2017).

Τα τελευταία χρόνια η πρόοδος της τεχνολογίας είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή και στην αντίληψη για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών προσαρμοσμένων στα παιδαγωγικά ζητούμενα του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος (Χλαπουτάκη & Ντίνας, 2017, σ.142). Η χρήση ηλεκτρονικών συστημάτων κατέστησε στην ουσία εφικτή την εφαρμογή πρακτικών διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς αυτοματοποίησαν μεγάλο όγκο εργασίας, με τον οποίο ήταν επιφορτισμένος ο εκπαιδευτικός (Αυγερινός & Καραγεωργιάδης, 2017). Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός απαλλάσσεται από την χρονοβόρα διαδικασία της διόρθωσης και βαθμολόγησης των τεστ των μαθητών/τριών -φοιτητών/τριών και απλά απαιτείται από την πλευρά του εκπαιδευτικού η δημιουργία των τεστ αξιολόγησης (Αυγερινός & Καραγεωργιάδης, 2017).

2.2 Υπολογιστική σκέψη

Οι υπολογιστές είναι πλέον μέρος της καθημερινής ζωής (Papadakis, 2018). Η σημερινή γενιά των «ψηφιακών ιθαγενών» μεγαλώνει σε έναν κόσμο στον οποίο η τεχνολογία εξελίσσεται ραγδαία, δημιουργώντας νέους τομείς σπουδών, νέες μορφές απασχόλησης, απαιτώντας νέες δεξιότητες και ικανότητες. Η υπολογιστική σκέψη (ΥΣ) (Computational Thinking) είναι μια δεξιότητα την οποία οι σημερινοί μαθητές πρέπει να διδάσκονται, ώστε να είναι προετοιμασμένοι για το χώρο εργασίας αλλά και να είναι σε θέση να συμμετέχουν αποτελεσματικά στον ψηφιακό κόσμο. Γιατί όμως η υπολογιστική σκέψη είναι τόσο σημαντική; Διότι μας επιτρέπει να λύσουμε προβλήματα, να σχεδιάσουμε συστήματα, και να κατανοήσουμε τη δύναμη και τα όρια της ανθρώπινης νοημοσύνης και των μηχανών. Είναι μια ικανότητα που δίνει ισχύ στον σύγχρονο κόσμο και ως εκ τούτου, όλοι οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν και να αναπτύξουν την δεξιότητα τους σε αυτήν (Berry, 2013).

Ταυτόχρονα ποικίλες έρευνες φανερώνουν ότι τα παιδιά ηλικίας ακόμη και 4 ετών μπορούν να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες ΥΣ, υπό την προϋπόθεση ότι θα απασχοληθούν με κατάλληλα αναπτυξιακά εργαλεία τα οποία υποστηρίζουν τέτοιου είδους μάθηση (Rose, Habgood & Jay, 2017). Έρευνες με τη χρήση της γλώσσας προγραμματισμού Logo έδειξαν ότι, όταν η διδασκαλία του προγραμματισμού εισαχθεί με ένα δομημένο τρόπο μπορεί να βοηθήσει τα νεαρής ηλικίας παιδιά στην ανάπτυξη μιας ποικιλίας γνωστικών δεξιοτήτων.

Καθώς τα νέα προγράμματα σπουδών ακόμη και στην προσχολική εκπαίδευση προωθούν την ανάπτυξη της ΥΣ, η τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να προετοιμάζει κατάλληλα τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις αυξημένες νέες απαιτήσεις (Duncan, Bell & Atlas 2017; Topalli & Cagiltay 2018). Ως εκ τούτου, η εισαγωγή της ΥΣ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ακόμη και στην προσχολική, απαιτεί την αποτελεσματική προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη χρήση υλικού, υπηρεσιών και κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών (Benton, Hoyles, Kalas & Noss 2017; Bocconi et al. 2016). Σύμφωνα με τους Wilson & Moffat (2010) οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, τις περισσότερες φορές, δεν δια-

θέτουν ένα αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων και ικανοτήτων για τη μετάδοση γνώσεων, συναισθημάτων και δεξιοτήτων προς τους μαθητές τους για την ΥΣ, τον προγραμματισμό, κ.α. Οι Fessakis, Gouli and Mavroudi (2013) επισημαίνουν ότι η επιτυχία των προγραμμάτων σπουδών ακόμη και για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία δεν εξαρτάται τόσο από τη διαθέσιμη τεχνολογία όσο από τις «*κατάλληλα σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες και υποστηρικτικά υλικά [...] τα οποία ενσωματώνονται στην καθημερινή σχολική πρακτική από καλά ενημερωμένους και εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς*» (p. 89).

Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη για την ένταξη μαθημάτων τα οποία οδηγούν στην παιδαγωγική προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την επιτυχή εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών τα οποία οδηγούν στην ανάπτυξη της κριτικής και υπολογιστικής σκέψης, της δομημένης επίλυσης προβλημάτων, κ.α. (Benton et al., 2017). Για τους παραπάνω λόγους, η ΥΣ και ο προγραμματισμός διδάσκονται σε πολλά τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν σχετίζονται απαραίτητα με την Πληροφορική. Σε αυτά ανήκουν και τα παιδαγωγικά τμήματα στα οποία οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν μια πρώτη εξοικείωση με τις παραπάνω έννοιες είτε για την άμεση εκπαιδευτική τους αξιοποίηση είτε ως εργαλεία εύκολης και γρήγορης παραγωγής διαδραστικού πολυμεσικού εκπαιδευτικού υλικού (Martínez-Valdés, Velázquez-Iturbide & Hijón-Neira, 2017).

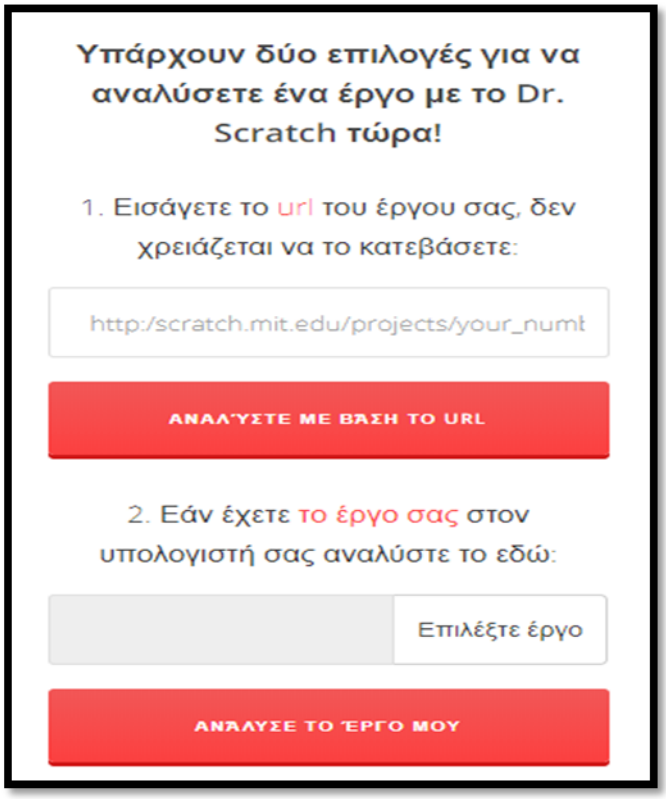
Το Scratch, είναι ένα δωρεάν περιβάλλον προγραμματισμού για αρχάριους προγραμματιστές το οποίο εμπνέεται από τη γλώσσα προγραμματισμού Logo, ενθαρρύνοντας τον αρχάριο να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης μέσω της δημιουργίας έργων (projects) (Papadakis, Kalogiannakis, Orfanakis & Zaranis, 2017). Τα τελευταία χρόνια, το Scratch χρησιμοποιείται τόσο σε τυπικά όσο και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης σε όλο τον κόσμο (Papadakis, Kalogiannakis, Orfanakis & Zaranis, 2014). Επίσης, χρησιμοποιείται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και σε διάφορους τομείς που σχετίζονται με την επιστήμη των υπολογιστών, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, τη γλώσσα, τις κοινωνικές σπουδές και τα διαθεματικά έργα (Buitrago Flórez et al. 2017; Evangelopoulou & Xinogalos 2017). Σύμφωνα με τον επίσημο ιστότοπο του έργου, από το ξεκίνημά του το 2007 έως και τα τέλη του 2017 είχαν εγγραφεί 25 εκατομμύρια χρήστες οι οποίο είχαν διαμοιράσει περίπου 29 εκατομμύρια έργα (https://scratch.mit.edu/statistics/). Πανεπιστήμια τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό έχουν χρησιμοποιήσει το περιβάλλον ως εισαγωγικό εργαλείο στον προγραμματισμό (Martínez-Valdés et al., 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη μας την ανάγκη εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην ΥΣ και τις συναφείς σε αυτήν έννοιες, αποφασίσαμε να υιοθετήσουμε το Scratch ως εισαγωγική γλώσσα προγραμματισμού στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης για τη διδασκαλία του προπτυχιακού μαθήματος με τίτλο «Εισαγωγή στα Πολυμέσα». Υποθέτοντας ότι οι φοιτητές/τριες θα είχαν διαφορετικό υπόβαθρο προγραμματιστικής εμπειρίας θεωρήσαμε ότι η χρήση του Scratch ως εισαγωγικής γλώσσας θα αποτελούσε ένα επιπλέον κίνητρο γι' αυτούς, καθώς γνωρίζουμε ότι το Scratch παρέχει στους αρχάριους προγραμματιστές ένα γόνιμο περιβάλλον για τη δημιουργία έργων υπό την μορφή διαδραστικών παιχνιδιών, κινούμενων ιστοριών και προσομοιώσεων (Cetin, 2016).

2.3 Dr. Scratch

Το Dr. Scratch αποτελεί ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο (http://drscratch.org/) το οποίο αξιολογεί τα έργα Scratch σε 7 διαστάσεις της ΥΣ: λογική (1), αναπαράσταση δεδομένων (2), παραλληλισμός (3), συγχρονισμός (4), έλεγχος ροής (5), αλληλεπίδραση χρήστη (6), αφαίρεση (7) (Σχήμα 1). Κάθε έργο, σε κάθε διάσταση, αξιολογείται σε μια κλίμακα από 0 έως 3, με αποτέλεσμα η συνολική αξιολόγηση του έργου να κυμαίνεται από το 0 έως το 21 (Martínez-Valdés et al. 2017; Moreno-León, Robles & Román-González 2017). Είναι πολύ εύκολο στην χρήση, τόσο για αρχάριους όσο και για έμπειρους προγραμματιστές ενώ υπάρχουν δύο επιλογές για να αναλύσει κάποιος ενδιαφερόμενος/η ένα έργο με το Dr. Scratch: είτε ανεβάζοντας ένα sb2 αρχείο (επιλογή χρήσιμη αν κάποιος εργάζεται με την τοπική (offline) έκδοση του Scratch στον υπολογιστή του) είτε επικολλώντας την διεύθυνση (url) του έργου του (εφόσον εργάζεται στην online

έκδοση του Scratch) στο ειδικό πεδίο που υπάρχει διαθέσιμο στον ιστότοπο του Dr. Scratch (βλ. Σχήμα 1). Και στις δυο περιπτώσεις, ο ενδιαφερόμενος (μαθητής, εκπαιδευτικός) μπορεί να δεί την βαθμολογία του έργου του στην Υπολογιστική Σκέψη.



Σχήμα 1: Οι δυο διαθέσιμες επιλογές για την ανάλυση ενός έργου του Scratch μέσω του Dr. Scratch. Πηγή: http://www.drscratch.org/

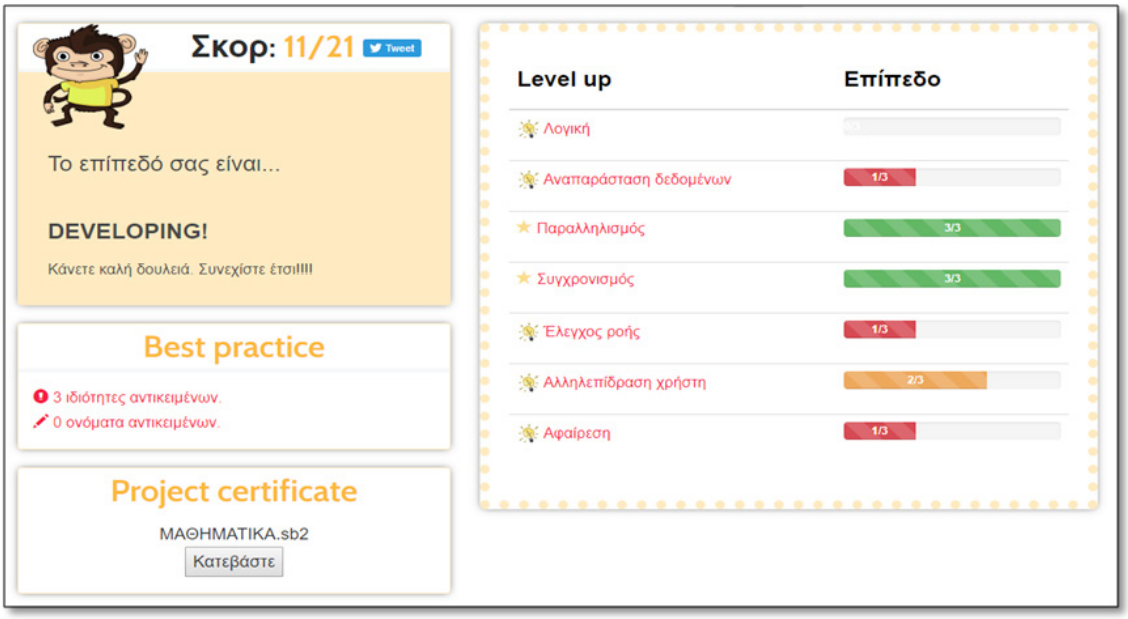
3. Διαδικασία έρευνας

3.1 Δείγμα

Κατά τη διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2017-18, 120 φοιτητές/τριες παρακολούθησαν για 13 εβδομάδες το επιλεγόμενο μάθημα «Πολυμέσα στην Εκπαίδευση», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Από το σύνολο των φοιτητών/τριών, 65 φοιτήτριες συμμετείχαν εθελοντικά στην παρούσα έρευνα. Για την κατανόηση του βαθμού εκμάθησης της ΥΣ, οι ερευνητές αξιολόγησαν τα έργα των μαθητευομένων τόσο με προσωπική κρίση, όσο και μέσω του εργαλείου Dr. Scratch.

3.2 Αξιολόγηση με το Dr. Scratch

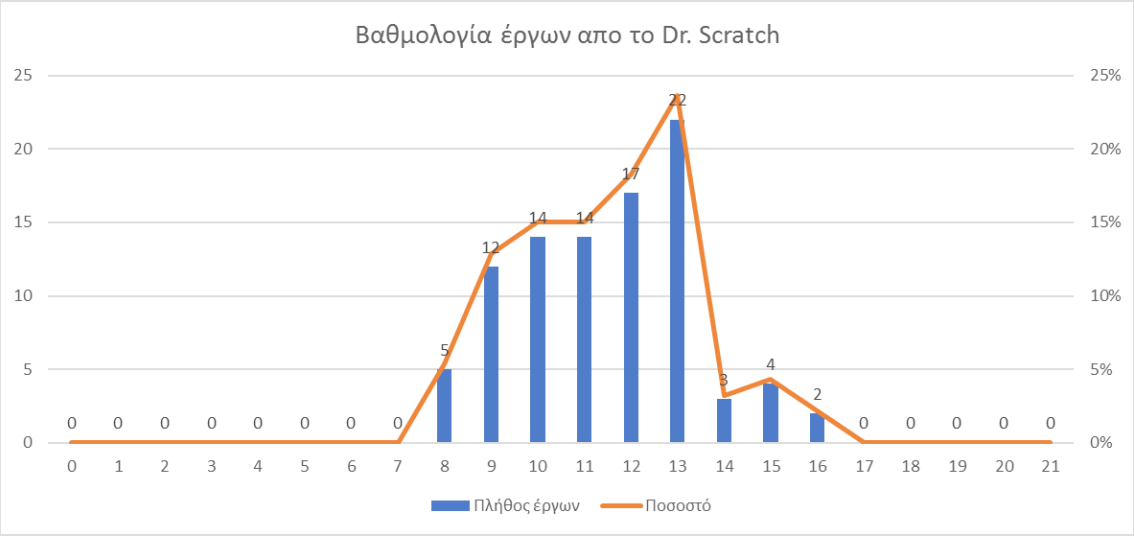
Αναλύσαμε 93 έργα των φοιτητριών καθώς η δημιουργία τους ήταν εθελοντική και ως εκ τούτου το πλήθος των έργων ανά ομάδα κυμαινόταν από κανένα έως και 2 (Πίνακας 1). Το σχήμα 2 παρουσιάζει την βαθμολογία των έργων όπως προέκυψε από το Dr. Scratch.



Σχήμα 2. Παράδειγμα αξιολόγησης έργου από το Dr. Scratch

Πίνακας 1. Αξιολόγηση έργων στις 7 περιοχές της ΥΣ από το Dr. Scratch

Στατιστικό μέγεθος	Διαστάσεις της Υπολογιστικής Σκέψης						
	1	2	3	4	5	6	7
Μέση τιμή	2.01	1.79	2.07	1.74	1.59	0.70	1.99
Τυπική απόκλιση	0.40	0.38	0.35	0.44	0.24	0.19	0.45
Ελάχιστη τιμή	1	0	1	0	0	0	1
Μέγιστη τιμή	3	3	3	3	3	2	3



Σχήμα 3. Κατανομή βαθμολόγησης των έργων από το Dr. Scratch

3.2 Αξιολόγηση των έργων από τους ερευνητές

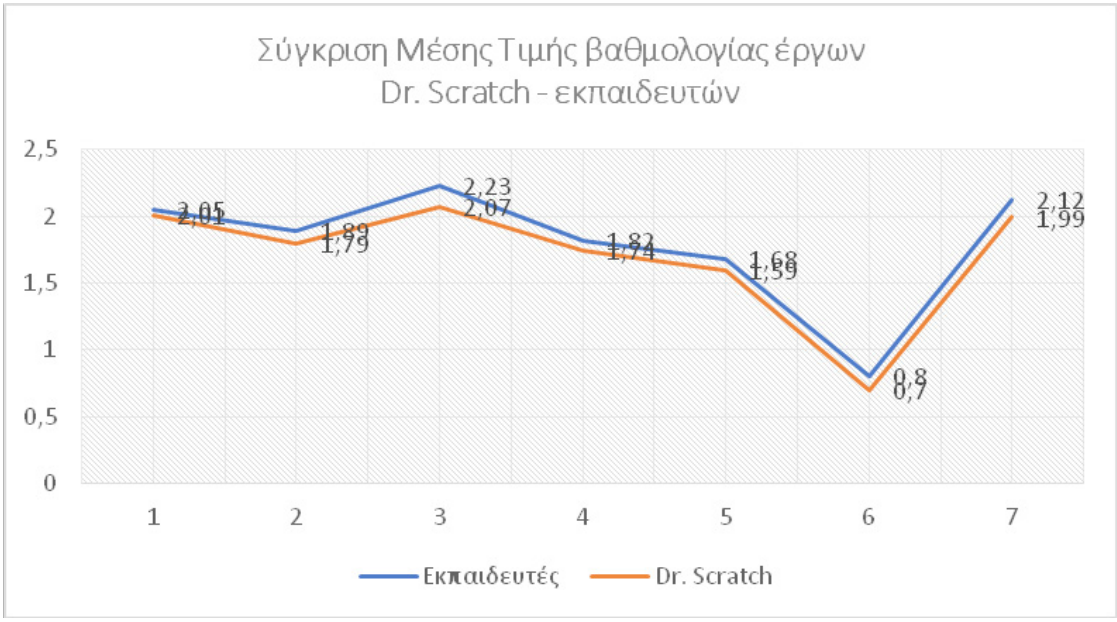
Στη συνέχεια, οι ερευνητές/συγγραφείς του κειμένου αξιολόγησαν εκ νέου από κοινού τα 93 έργα των φοιτητριών του δείγματος. Στον πίνακα 2 που ακολουθεί απεικονίζεται η βαθμολογία των έργων όπως αναλύθηκαν από την ερευνητική ομάδα μας.

Πίνακας 2. Αξιολόγηση έργων στις 7 περιοχές της ΥΣ από τους ερευνητές

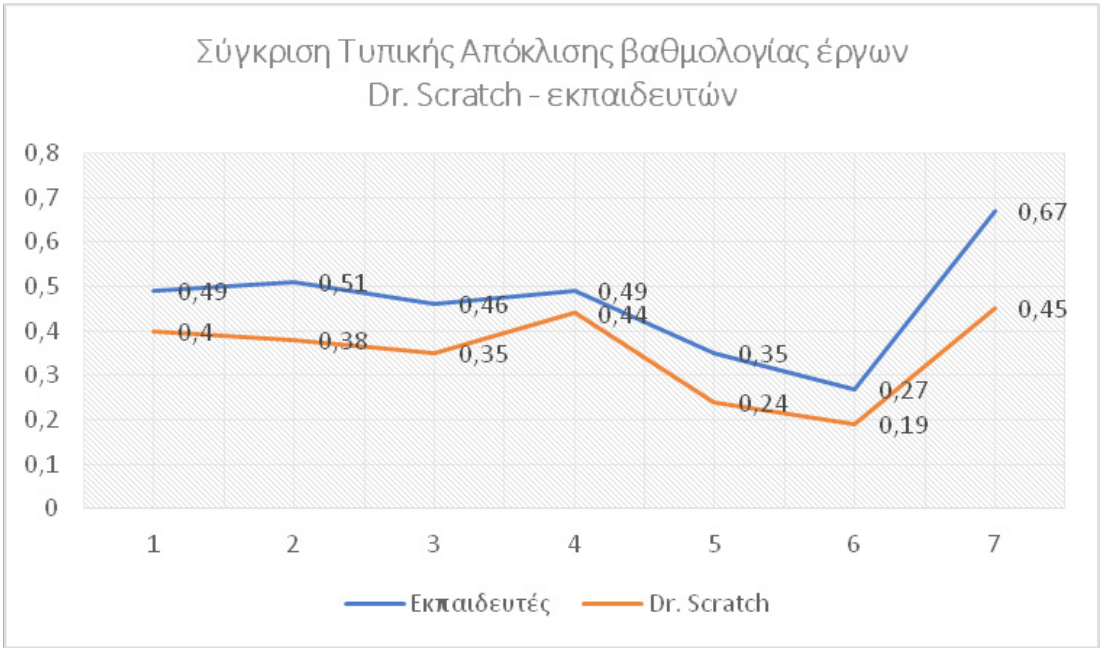
Στατιστικό μέγεθος	**Διαστάσεις της Υπολογιστικής Σκέψης**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Μέση τιμή	2.05	1.89	2.23	1.82	1.68	0.8	2.12
Τυπική απόκλιση	0.49	0.51	0.46	0.49	0.35	0.27	0.67
Ελάχιστη τιμή	1	0	1	0	0	0	1
Μέγιστη τιμή	3	3	3	3	3	2	3

4. Συνοπτική αποτίμηση των μεθόδων αξιολόγησης

Και οι δύο μέθοδοι εμφανίζουν υψηλό βαθμό συσχέτισης ως προς την βαθμολογία των υπό εξέταση έργων όπως φαίνεται από τα σχήματα 4 και 5.



Σχήμα 4. Σύγκριση Μέσης Τιμής βαθμολογίας έργων Dr. Scratch - εκπαιδευτών



Σχήμα 5. Σύγκριση Μέσης Τιμής βαθμολογίας έργων Dr. Scratch - εκπαιδευτών

Επιπρόσθετα, με χρήση του IBM SPSS Statistics v.23 διαπιστώθηκε ότι ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεθόδων αξιολόγησης είναι πολύ υψηλός και στατιστικά σημαντικός οπότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των 2 μεθόδων μετρήσεων (εκπαιδευτές – Dr. Scratch). Αναλυτικότερα, από τη χρήση του συσχετισμένου ελέγχου t (correlated t-test) παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι των 2 μεθόδων αξιολόγησης δεν διαφέρουν σημαντικά (t=6.988, df=6, 2-tailed p=.088).

Ωστόσο, στο μόνο σημείο στο οποίο οι 2 μέθοδοι αξιολόγησης διαφέρουν είναι στον παραπάνω χρόνο που χρειάστηκαν οι δύο ερευνητές να ολοκληρώσουν την αξιολόγηση των έργων (240 λεπτά) σε σχέση με τον χρόνο που χρειάστηκε το διαδικτυακό εργαλείο Dr. Scratch (40 λεπτά).

6. Συμπεράσματα – Περιορισμοί της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αυξάνεται διεθνώς. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι κάτι παραπάνω από σημαντική, όμως δεν πρέπει να ταυτίζεται με μηχανισμό ανακάλυψης αδυναμιών και απόδοσης ευθυνών. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να προσεγγίζεται ολόπλευρα και να χρησιμοποιείται για την προαγωγή της παιδείας γενικότερα (Γραμματικόπουλος, 2006, σ.245). Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο που τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ραγδαία αύξηση των προσπαθειών ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης που να παρέχουν έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες σε σχέση με την ποιότητα της διδασκαλίας και τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν στη μάθηση των μαθητών τους. Ειδικότερα, λόγω της φύσης των τεστ που χρησιμοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση, παρέχεται καλύτερη πληροφόρηση σχετικά με τον γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά και καλύτερη στόχευση στις αδυναμίες και τα μαθησιακά του κενά (Αυγερινός & Καραγεωργιάδης, 2017).

Ωστόσο, στην χώρα μας, η αξιολόγηση σε αναντιστοιχία με τις Ευρωπαϊκές πρακτικές έχει πάρει πρώτιστα τη μορφή τυποποιημένης διαδικασίας, η οποία χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά για την κατάταξη των μαθητών με τη χρήση βαθμολογικών κλιμάκων δίχως να ελέγχονται η κρίση, η αφαιρετική και συνθετική ικανότητα, η δημιουργική σκέψη και άλλες ουσιαστικές νοητικές λειτουργίες, οι οποίες έχουν χαρακτηριστεί ως δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (Κωνσταντίνου, σ.130). Η πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, επιβάλλει, πάνω απ' όλα, αλλαγή αντίληψης και νοοτροπίας. Αυτό συνεπάγεται αλλαγή κουλτούρας στην αξιολόγηση, η οποία

οφείλει, ή τουλάχιστον μπορεί, να στηρίζεται σε μια αντίληψη διαπιστώσεων, πληροφόρησης, ανατροφοδότησης, συλλογικού απολογισμού και συλλογικής ευθύνης και κριτικής (Κωνσταντίνου, σ.134).

Σύμφωνα με τα όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω, είναι εφικτή η χρήση των νέων τεχνολογιών για την έμμεση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών. Θεωρούμε ότι η εφαρμογή και χρήση του συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσε να βοηθήσει στην παροχή ποιοτικότερου εκπαιδευτικού έργου.

Η παρούσα μελέτη είναι πιλοτικού χαρακτήρα και έχει ορισμένους περιορισμούς αφού τα δεδομένα συλλέχθηκαν από φοιτήτριες ενός πανεπιστημιακού τμήματος και, ως εκ τούτου, τα ευρήματα δεν είναι εφικτό να γενικευθούν ή/και να εφαρμοστούν σε άλλους κλάδους

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αυγερινός, Ε. & Καραγεωργιάδης Α. (2017). Χρήση των δεδομένων από τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στα Μαθηματικά για την έμμεση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου: Αξιολόγηση των Μαθηματικών και Νέες Τεχνολογίες. Στο Μ. Κασωτάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, (σσ. 171-180). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ).

Γκότοβου, Αν., & Γκότοβος, Αθ. (2017). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως στοιχείο της ευρωπαϊκής διάστασης: τοποθετήσεις ενεργών εκπαιδευτικών και φοιτητών των εκπαιδευτικών σχολών γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Κασωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, (σσ. 115-125). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ).

Γραμματικόπουλος, Β. (2006). *Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό*, *4*(2), 237-246.

Κασσωτάκης, Μ. (1997). Η *Αξιολόγηση της επίδοσης των σπουδαστών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2017). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Στο Κασωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, (σσ. 126-135). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ).

Χαραλάμπους, Χ. (2017). Θέτοντας την εκπαιδευτική έρευνα στην υπηρεσία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους: Όταν η υποβολή ερωτήσεων μπορεί να αποβεί εξίσου χρήσιμη με την παροχή απαντήσεων. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, (σσ. 181-195). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ).

Χλαπουτάκη, Ε., & Ντίνας, Ε. (2017). Παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας ως βάση για την αξιολόγηση του καθηγητή του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η διεθνής εμπειρία. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, (σσ. 136-152). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ).

Ξενόγλωσση

Benton, L., Hoyles, C., Kalas, I., & Noss, R. (2017). Bridging primary programming and mathematics: Some findings of design research in England. *Digital Experiences in Mathematics Education*, *3*(2), 115-138.

Berry, M. (2013). *Computing in the national curriculum. A guide for primary teachers.* Bedford: Computing at School.

Bocconi, S., Chioccariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., & Engelhardt, K. (2016). *Developing computational thinking in compulsory education – Implications for policy and practice*; EUR 28295 EN; doi:10.2791/792158.

Buitrago Flórez, F., Casallas, R., Hernández, M., Reyes, A., Restrepo, S., & Danies, G. (2017). Changing a Generation's Way of Thinking: Teaching Computational Thinking Through Programming. *Review of Educational Research*, *87*(4), 834-860.

Cetin, I. (2016). Preservice Teachers' Introduction to Computing: Exploring Utilization of Scratch. *Journal of Educational Computing Research*, *54*(7), 997-1021.

Duncan, C., Bell, T., & Atlas, J. (2017). What Do the Teachers Think? Introducing Computational Thinking in the Primary School Curriculum. In *Proceedings of the Nineteenth Australasian Computing Education Conference (ACE '17)*, 65-74, ACM: New York.

Evangelopoulou, O., & Xinogalos, S. (2017). MYTH TROUBLES: An Open-Source Educational Game in Scratch for Greek Mythology. *Simulation & Gaming*, *49*(1), 71-91.

Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5-6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, *63*, 87-97.

Martínez-Valdés, J. A., Velázquez-Iturbide, J. Á., & Hijón-Neira, R. (2017). A (Relatively) Unsatisfactory Experience of Use of Scratch in CS1. In *Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (TEEM 2017), Juan Manuel Dodero, María Soledad Ibarra Sáiz, and Iván Ruiz Rube (Eds.), pp. 8-17, ACM: New York.

Moreno-León, J., Robles, G., & Román-González, M. (2017). Towards Data-Driven Learning Paths to Develop Computational Thinking with Scratch. In *IEEE Transactions on Emerging Topics in Computing*, 99, 1-12.

Papadakis, S. (2018). The use of computer games in classroom environment. *Int. J. Teaching and Case Studies*, *9*(1), 1-25.

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in preschool education: a case study. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, *10*(3), 187-202.

Papadakis, S., Kalogiannakis, M., Orfanakis, V., & Zaranis, N. (2017). The appropriateness of scratch and app inventor as educational environments for teaching introductory programming in primary and secondary education. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies* (IJWLTT), *12*(4), 58-77.

Papadakis, St., Kalogiannakis, M., Orfanakis, V., & Zaranis, N. (2014). Novice Programming Environments. Scratch & App Inventor: a first comparison. In H. M. Fardoun and J. A. Gallud (Eds.) *Proceedings of the 2014 Workshop on Interaction Design in Educational Environments*, pp. 1-7. ACM: New York.

Rose, S., Habgood, J., & Jay, T. (2017). An exploration of the role of visual programming tools in the development of young children's computational thinking. *Electronic journal of e-learning*, *15*(4), 297-309.

Topalli, D., & Cagiltay, N. E. (2018). Improving programming skills in engineering education through problem-based game projects with Scratch. *Computers & Education*, *120*, 64-74.

Wilson, A., & Moffat, D. C. (2010). Evaluating Scratch to introduce younger schoolchildren to programming. *Proceedings of the 22nd Annual Psychology of Programming Interest Group*. Universidad Carlos III de Madrid, Leganés, Spain.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, *49*(3), 33-35.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥΣ

Σοφία Αναστασίου[1] & Δήμητρα Βανικιώτη[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράφουν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως προς την αξιολόγηση του έργου τους. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς (n=113) στη περιοχή της Αττικής και στην επαρχία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στη πλειοψηφία τους συμφωνούν με την έννοια της αξιολόγησης. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων υπογράμμισε ότι η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την επιμόρφωση τους, παρόλα αυτά εξέφρασε επιφυλάξεις για τη διαχείριση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και δυσπιστία για τη συμβολή της συγκεκριμένης διαδικασίας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Σε ένα περιβάλλον εργασίας όπου η αξιολόγηση αλλά διαμορφωτική και ανατροφοδοτική και όχι αποσπασματική, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο παρακίνησης και ενθάρρυνσης, να συμβάλει στην ανάπτυξη, την επαγγελματική ικανοποίηση και βελτίωσης του έργου των εκπαιδευτικών και γενικά στη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: *Αξιολόγηση, εκπαίδευση, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, εκπαιδευτικοί, Ελλάδα*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to survey primary school teachers' views on their work evaluation system introduced in 2013. The sample consisted of 113 primary education teachers who worked in Schools located in Athens and other regions in Greece. The results of the questionnaite survey indicate that the majority of teachers agree with the concept of evaluation. The overwhelming majority of the respondents pointed that the evaluation should be linked to the improvement of the quality of their work and training, although expressed their reservations on the practicalities of the process and the actual contribution of the evaluation on teaching quality. Provided that performance evaluation is constructive and offers feedback to teachers, it may serve as a tool for their encourangement, satisfaction, personal growth and qualitative upgrading of all participants in the educational process.

Keywords: *Assessment, education, human resources management, teachers, Greece*

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί βασική λειτουργία της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού σε ένα οργανισμό.

Το παραδοσιακό μοντέλο της διοίκησης έδινε έμφαση στην αξιολόγηση προσανατολισμένη στον έλεγχο σε αντίθεση με τη σύγχρονη αντίληψη που λαμβάνει υπόψη τις επιδόσεις των εργαζομένων αλλά έχει ταυτόχρονα και αναπτυξιακό προσανατολισμό.

Βασικοί στόχοι της αξιολόγησης αποτελούν η αποτίμηση και βελτίωση της απόδοσης του εργαζόμενου στις απαιτήσεις του έργου του και των κοινών στόχων του οργανισμού, η βελτίωση της αμφίδρομης επικοινωνίας, η ανάπτυξη της ικανότητας για αυτό-αξιολόγηση και αυτοβελτίωση, η δημιουργία πλαισίου κινήτρων, ο εντοπισμός πιθανών αναγκών για επιπρόσθετη εκπαίδευση και επιμόρφωση, δυνατότητες εξέλιξης και η συνολική ανάπτυξη και αποδοτικότητα του οργανισμού (Mullins, 2007· Torrington *et al,* 2008· Αναστασίου, 2014).

Σε διεθνές επίπεδο αναδεικνύεται μια ποικιλομορφία των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών ειδικότερα, ανάλογα με τους στόχους του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και τον τρόπο οργάνωσης και διαχείρισης του (Ξωχέλης, 2006).

---

1. Η Σ.Α. είναι Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, ΤΕΙ Ηπείρου. Επικοινωνία: anastasiou@yahoo.com

2. Η Δ.Β. είναι Διευθύντρια του 6ου Δημοτικού Σχολείου Κορίνθου. Επικοινωνία: dimitravanikioti@gmail.com

Στα πλαίσια της αποτελεσματικής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, η αξιολόγησης του έργου μπορεί να έχει χαρακτήρα *διοικητικό*: λήψη διοικητικών αποφάσεων σχετικά με το έργο και την υπηρεσιακή κατάσταση του εργαζόμενου, *διαπιστωτικό*: εντοπισμός παραμέτρων που πιθανών να επηρεάζουν την απόδοση, *συγκριτικό*: σύγκριση της απόδοσης που επιτεύχθηκε με τους προκαθορισμένους στόχους, *πληροφοριακό*: ενημέρωση σχετικά με την απόδοση και την εργασιακή ανάπτυξη, *συμβουλευτικό - ανατροφοδοτικό*: καθοδήγηση με στόχο την ατομική βελτίωση και ανάπτυξη αλλά και τη συνολική ανάπτυξη και αποδοτικότητα του οργανισμού (Χυτήρης, 2001· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Από τα πρώτα στάδια εφαρμογής συστημάτων αξιολόγησης υπήρξε προβληματισμός σε βασικά ζητήματα όπως η χρησιμότητα, η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η αμεροληψία, η αντικειμενικότητα της διαδικασίας καθώς και ο βαθμός αποδοχής ενός συστήματος αξιολόγησης από τους ίδιους τους εργαζόμενους αλλά και κατά πόσο τελικά η εφαρμογή του προσφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και οφέλη για τους εργαζόμενους και τον οργανισμό στο σύνολό του (Mullins, 2007).

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει ζητήματα όπως: ποια τα αναμενόμενα οφέλη σε ατομικό και συνολικό επίπεδο, ποιος θα πρέπει να αξιολογηθεί, ποιες μέθοδοι και κριτήρια θα χρησιμοποιηθούν, ζητήματα δεοντολογίας, πιθανά προβλήματα που μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης (Robbins & Coulter, 2007).

Παράλληλα, έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια και η *κοινωνική διάσταση* της αξιολόγησης και η ανάγκη να ανταποκριθούν οι οργανισμοί στην απαίτηση για δίκαιη και αντικειμενική διαχείριση της αξιολόγησης (Taormina & Gao, 2009).

2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του

Στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση αποτελεί μια *διαδικασία αποτίμησης* που λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση στην εκπαιδευτική μονάδα (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999) κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, ανθρώπινο δυναμικό, μέσα και αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και στόχους (Δημητρόπουλος, 1998).

Βασικός στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η αποτίμηση των προσπαθειών, των υπηρεσιών, των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος και η ανατροφοδότηση, η βελτίωση, η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης, 2003).

Το εύρος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση εκτείνεται σε *θεσμικό-οργανωσιακό επίπεδο:* αξιολόγηση των στόχων της εκπαίδευσης και της αποδοτικότητας σε όλες τις υπηρεσίες και τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού συστήματος (υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, κα) και *ατομικό επίπεδο*: αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των βασικών συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου με έμφαση στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ξωχέλης, 2006).

Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι και ο εντοπισμός των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξη τους προκειμένου μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης (Κασωτάκης, 1992).

Η αξιολόγηση του *εκπαιδευτικού έργου* θεωρείται μια συνεχής ανατροφοδοτική διαδικασία (Trethowan, 1987) που απορρέει κυρίως από *οικονομικούς, ψυχολογικούς – παιδαγωγικούς* και *διοικητικούς* παράγοντες (Παπακωνσταντίνου, 1992· Ξωχέλης, 2006) και έχει απασχολήσει την κοινή γνώμη, ερευνητές, την εκπαιδευτική κοινότητα, τα στελέχη της εκπαίδευσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και αποτελεί ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεδομένης της δυσκολίας να οριστεί – «μετρηθεί» το *παραγόμενο έργο* του εκπαιδευτικού.

Το *παραγόμενο έργο* του εκπαιδευτικού, θεωρείται δύσκολο να οριστεί συνολικά δεδομένου ότι αποτελεί συνάρτηση και απόρροια της σύνθετης διαδικασίας του γενικότερου εκπαιδευτικού

έργου στην οποία εμπλέκονται όλες οι παράμετροι της εκπαίδευσης (Preedy, 2001) και ως εκ τούτου η αξιολόγηση του επηρεάζεται από πολλές και διαφορετικές παραμέτρους όπως: το διδακτικό δυναμικό, τους μαθητές, το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, την υλικοτεχνική υποδομή, το εκάστοτε κοινωνικό – πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο που υφίσταται και το διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπακωνσταντίνου, 1992).

Σε αυτό το πολυδιάστατο πλαίσιο, είναι δύσκολο για παράδειγμα, να αποδοθεί και εκτιμηθεί η συμβολή ενός και μόνο εκπαιδευτικού στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών του δεδομένου ότι η επίδοση των μαθητών είναι απόρροια μιας μακροχρόνιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που συμπεριλαμβάνει και άλλους παράγοντες όπως: την υλικοτεχνική υποδομή, τα διδακτικά εγχειρίδια καθώς και επιδράσεις και παραμέτρους του εξωτερικού περιβάλλοντος που η εκπαιδευτική μονάδα ή/και ο εκπαιδευτικός δεν μπορούν να ελέγξουν (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Στην Ελλάδα, κατά το παρελθόν, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης οι οποίες αντιμετωπίστηκαν με μεγάλο προβληματισμό από την εκπαιδευτική κοινότητα και διαμορφώθηκαν αρνητικές εμπειρίες εκπαιδευτικών που βίωσαν το θεσμό του *Επιθεωρητή* σε περιόδους πολιτικής κρίσης, ιδεολογικών και κομματικών αντιπαραθέσεων ως μέσο έλεγχου της λειτουργίας της εκπαίδευσης και συμμόρφωσης με τη κυρίαρχη ιδεολογία (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995· Κασσωτάκης, 2011).

Ιστορικά, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση στην Ελλάδα συνδέθηκε με την επίδοση των μαθητών και την *επιθεώρηση* των εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση στην αξιολόγηση και άλλων όψεων της εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 1998) με πολλαπλούς σκοπούς που προσανατολίζονται (MacBeath, 1999) στη βελτίωση του διδακτικού έργου και της διαδικασίας της μάθησης, στην ανατροφοδότηση, βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, στη βελτίωση, ανάπτυξη και τον προγραμματισμό του οργανισμού στο σύνολο του, στην ανάπτυξη μηχανισμών ευθύνης και λογοδότησης και πολιτικών πρακτικών για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράφουν οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του έργου τους, σε μια χρονική περίοδο που έγινε η απόπειρα εφαρμογής ενός νέου πλαισίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ΠΔ 152/2013 *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης).* Στο συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο, ως βασικός στόχος της αξιολόγησης προκρίθηκαν η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας (Άρθρο2., παρ.1). Βάσει του συγκεκριμένου πλαισίου, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται επί συγκεκριμένων κριτηρίων και αξιολογικής κλίμακας, με φορείς αξιολόγησης τους διευθυντές των οικείων σχολικών μονάδων στα κριτήρια της *διοικητικής αξιολόγησης* και τους οικείους σχολικούς συμβούλους στα κριτήρια της *εκπαιδευτικής αξιολόγησης* τους (Άρθρο 4. παρ. 1.ιβ).

3. Μεθοδολογία

Για το σκοπό της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώθηκε από εκπαιδευτικούς (n=113) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

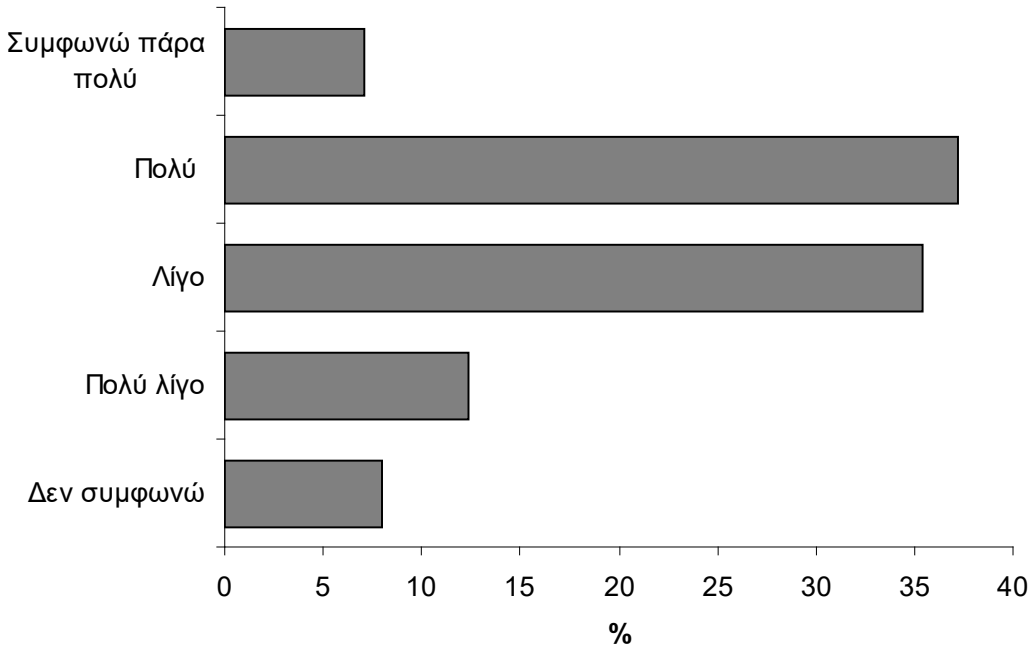
Αρχικά το διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο συντάχθηκε και έγινε πιλοτική χρήση του σε 16 δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή του Λεκανοπεδίου Αττικής, προκειμένου να εκτιμηθεί η χρηστικότητα του.

Ακολούθησε η διανομή των ερωτηματολογίων (Φεβρουάριος-Μάρτιος του 2015) σε τυχαίο δείγμα δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Αττικής και της επαρχίας, συμπεριλαμβάνοντας αστικές, και ημιαστικές περιοχές της ευρύτερης περιοχής.

4. Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί, στη πλειοψηφία τους συμφωνούν με την έννοια της αξιολόγησης. Σε γενικές γραμμές υπάρχει *επί της αρχής* αποδοχή του θεσμού από ένα ποσοστό μεγαλύτερο του 40%, με επιφυλάξεις από ένα επιπλέον ποσοστό 35%.

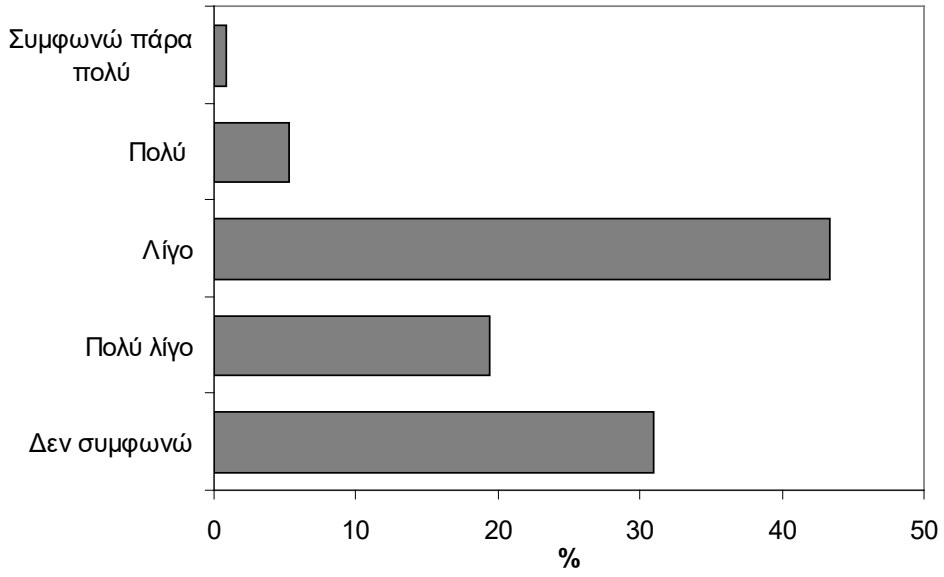
Συνολικά τα 2/3 των συμμετεχόντων της έρευνας, έστω και με επιφυλάξεις, έχουν θετική άποψη γενικά για το θεσμό της αξιολόγησης (Σχήμα1).



Σχήμα 1. Απαντήσεις στο ερώτημα «Συμφωνείτε με το θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών»

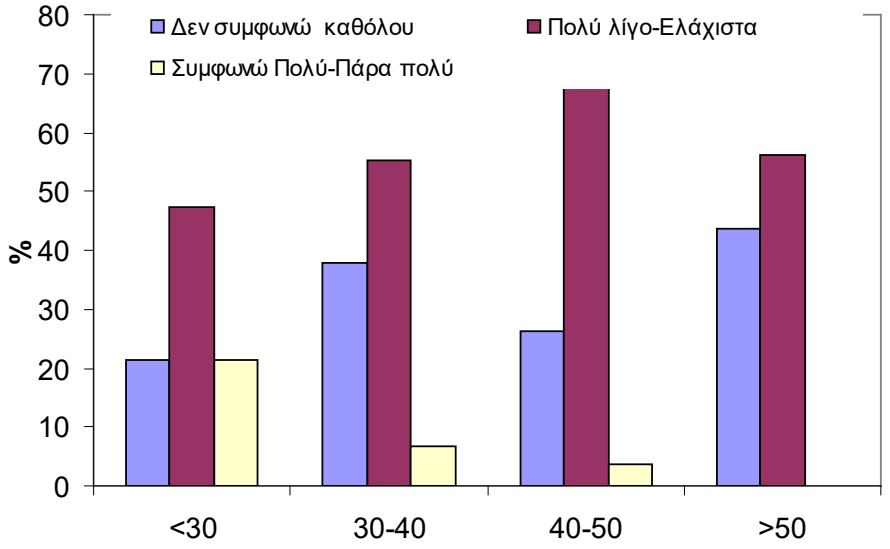
Οι εκπαιδευτικοί, στη πλειοψηφία τους δεν συμφωνούν με το θεσμοθετημένο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (ΠΔ 152/2013).

Ένα ποσοστό μεγαλύτερο του 50% θεωρεί ότι δεν είναι επαρκές το θεσμοθετημένο πλαίσιο αξιολόγησης και μόνο ένα μικρότερο από 10% εκφράζει θετική άποψη (Σχήμα 2).



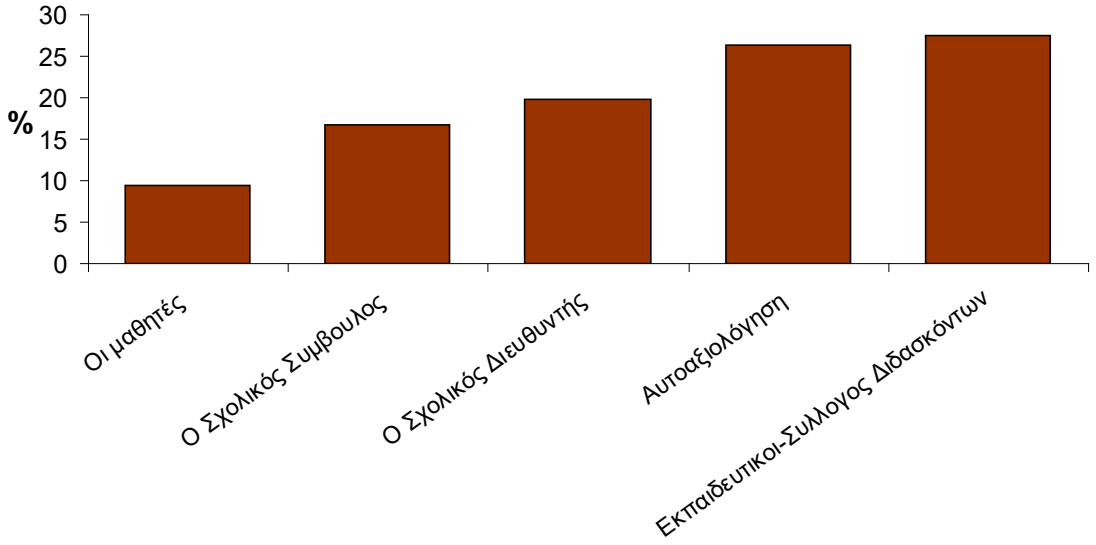
Σχήμα 2. Απαντήσεις στο ερώτημα Θεωρείτε επαρκές το σημερινό πλαίσιο αξιολόγησης (ΠΔ 152/2013).

Ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών της έρευνας, διαφοροποιήθηκαν οι απαντήσεις (x^2-test, $P<0,001$) σχετικά με την αποδοχή του νομικού πλαισίου αξιολόγησης, με μεγαλύτερο ποσοστό αποδοχής του από τους νεώτερους εκπαιδευτικούς (Σχήμα 3).



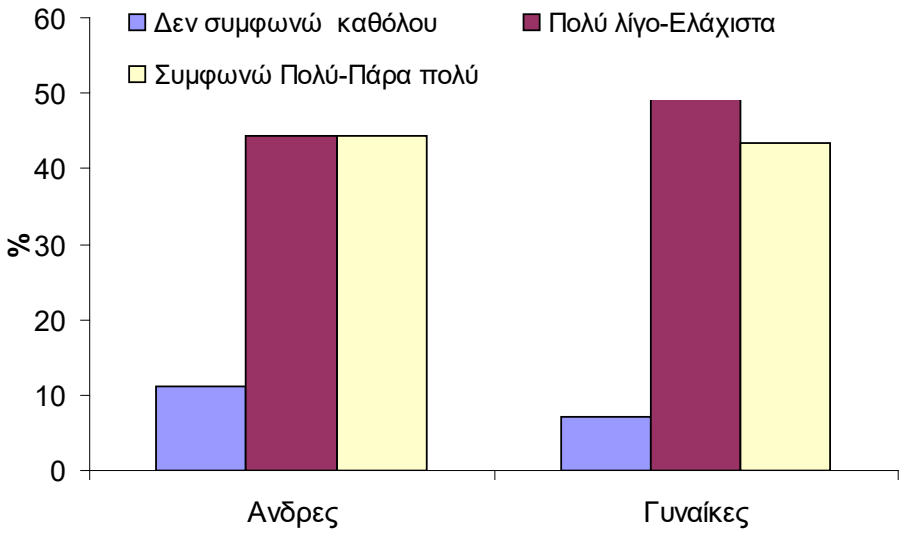
Σχήμα 3. Ηλικιακή Ομάδα και αποδοχή του νομικού πλαισίου (ΠΔ 152/2013) για την αξιολόγηση

Στα πλαίσια της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών την αξιολογηση του έργου τους, συμπεριλήφθηκε ερώτημα για το *ποιοι* θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διαδικασία. Κυρίαρχες απαντήσεις (με σειρά προτίμησης) αποτέλεσαν η συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, η αυτοαξιολόγηση, η συμμετοχή του Σχολικού Διευθυντή/ντριας, του/της Σχολικού Συμβούλου και των μαθητών (Σχήμα 4).



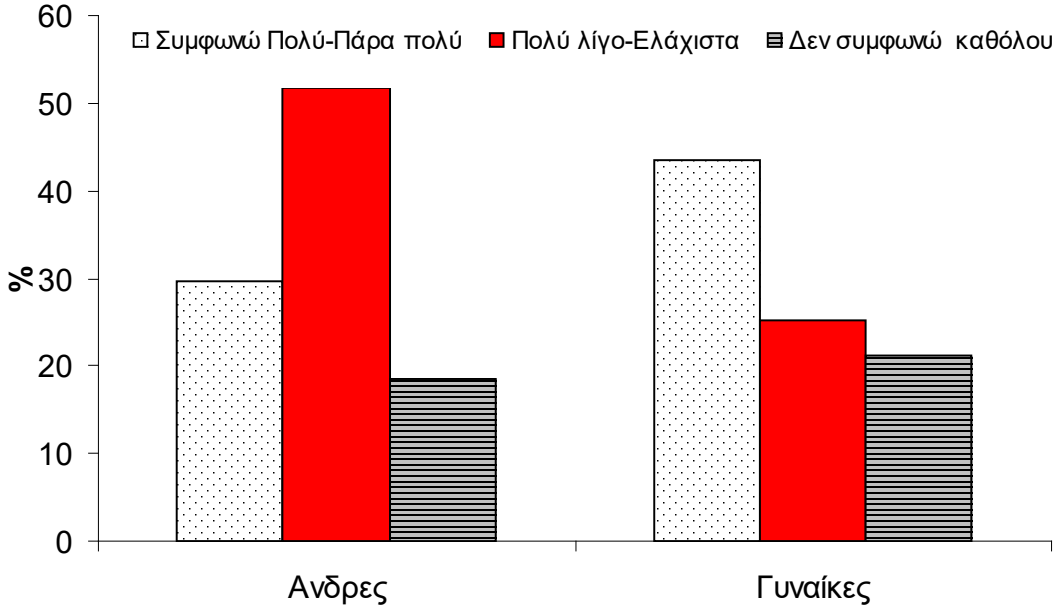
Σχήμα 4. Κυρίαρχες επιλογές στο ερώτημα Ποιοι θεωρείτε ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του έργου σας

Δεν παρουσιάστηκαν διαφορές (x^2-test, P=0,953) μεταξύ ανδρών και γυναικών σχετικά με την αποδοχή του θεσμού και τη διαδικασία αξιολόγησης (Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Φύλο και απόψεις για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης

Σημαντική διαφορά (x^2-test, P=0,004) μεταξύ των ανδρών και των γυναικών της έρευνας παρατηρήθηκε στην ερώτηση για τη σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Φύλο και απόψεις για τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη

5. Συζήτηση

Η πλειοψηφία (84,9%) των εκπαιδευτικών της έρευνας έχει διαχρονικά διαμορφώσει αρνητική άποψη για την αξιολόγηση και είναι πλέον παγιωμένη αυτή η αρνητική άποψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών για το θεσμό του *επιθεωρητή* στην αξιολόγηση του έργου τους (Ιορδανίδης, 2004).

Στη παρούσα χρονική στιγμή, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένες προσδοκίες για ένα σύστημα αξιολόγησης που θα είναι *αντικειμενικό*.

Αυτές οι προσδοκίες δεν φαίνεται να έχουν ικανοποιηθεί από την κεντρική διοίκηση με αποτέλεσμα ένα ποσοστό 88,5% θεωρεί ότι τα κριτήρια αξιολόγησης του ΠΔ 152/2013 είναι ασαφή και υποκειμενικά. Ίσως αυτή η έλλειψη αντικειμενικότητας της διαδικασίας αξιολόγησης να εξηγεί το γεγονός πως η *αυτο-αξιολόγηση* εμφανίζεται ως μια από τις περισσότερο επιθυμητές μεθόδους αξιολόγησης των ερωτηθέντων στη παρούσα έρευνα.

Μια σημαντική παράμετρος για τη διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί και η εκτίμηση των ιδιαίτερων προβλημάτων που χαρακτηρίζουν κάθε εκπαιδευτική μονάδα (Πολυμεροπούλου & Σόρκος, 2016). Σε αυτή τη βάση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της έρευνας θεωρεί ότι στην αξιολόγηση του έργου τους, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και παράμετροι όπως: το επίπεδο των μαθητών, το κοινωνικό επίπεδο εντός του οποίου υφίσταται η σχολική μονάδα, οι κτιριακές υποδομές και η υποχρηματοδότηση της.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εξέφρασαν και τις απόψεις τους για τους στόχους που θα έπρεπε να έχει αξιολόγηση, με τη πλειοψηφία να θεωρεί ότι θα πρέπει να στοχεύει:

- Στην ενημέρωση της πολιτείας για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (72,6%).
- Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (79,6%).
- Στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (72,5).
- Στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών (83,2).
- Στην επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης (68,2).

Μοιρασμένες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σύνδεση της αξιολόγησης με την ιεραρχική εξέλιξη τους (το 54,9% να διαφωνεί) και τη μισθολογική τους εξέλιξη (το 59,2% να διαφωνεί).

Η στατιστική επεξεργασία (x^2 test) των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας δεν ανέδειξε κάποια επίδραση του φύλου στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκε όμως διαφοροποίηση των απόψεων για το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων με μια τάση να διαφαίνεται μεγαλύτερος προβληματισμός των εκπαιδευτικών στην ηλικιακή ομάδα >50.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό (79,7%) των ερωτηθέντων συμφωνεί γενικά και σε θεωρητικό επίπεδο με το θεσμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και το 50% πιστεύει ότι η αξιολόγηση θα βοηθήσει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Είναι προφανές ότι υπάρχει δυσπιστία της εκπαιδευτικής κοινότητας έναντι των αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο όσον αφορά την αξιολόγησή του έργου τους(Καλημερίδης, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αντικειμενική ανάγκη για αξιολόγηση, όμως έχουν διαμορφώσει αρνητική εμπειρία από τις διάφορες μορφές και διαδικασίες εφαρμογής του συγκεκριμένου θεσμού, όπου κυριαρχούσε η αντίληψη ότι βασικός στόχος της αξιολόγησης ήταν η *συμμόρφωση* με την κυρίαρχη ιδεολογία, αποτελούσε μηχανισμό ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας ακόμη και *ενοχοποίησης* των εκπαιδευτικών για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης (Ζουγανέλη *et al.,* 2008).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αρνητική στάση στη λειτουργία της αξιολόγησης για διάφορους λόγους, όπως σε περιπτώσεις που αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση: ως έλλειψη εμπιστοσύνης για τις ικανότητες τους, ως μια ελεγκτική διαδικασία που παρεμβαίνει στο έργο τους, όταν συνδέεται με πειθαρχικές διαδικασίες και διοικητικές, όταν υπάρχει δυσπιστία σχετικά με την αξιοπιστία και εγκυρότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται (Rebore, 2006).

Αυτή η δυσπιστία δεν φαίνεται να αμβλύνθηκε με τη θεσμοθέτηση του ΠΔ 152/2013, που αρχικά πάγωσε ως διαδικασία και κατηγορήθηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα για τον «τιμωρητικό χαρακτήρα» της και τη σύνδεσής της αξιολόγησης με τη μισθολογική εξέλιξη και την εργασιακή ανασφάλεια των εκπαιδευτικών.

Είναι αναμενόμενο πως υπάρχει δυσπιστία των εκπαιδευτικών για την «αποτελεσματικότητα» των μισθολογικών τους επιπτώσεων, σε μια περίοδο που βιώνουν αλλεπάλληλες μειώσεις των αποδοχών τους με παράλληλη αύξηση της φορολογίας, ενώ έχει επιδεινωθεί η θέση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σε σύγκριση με τις αποδοχές των εκπαιδευτικών σε άλλες χώρες της Ευρώπης (Filippidis *et al*., 2014).

Ενδιαφέρον είναι ότι εκφράστηκαν συγκεκριμένες προτάσεις για τη πιθανή συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών, του Σχολικού Διευθυντή και του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση του έργου τους.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναγνωρίζουν ότι το σύγχρονο πλαίσιο αξιολόγησης γενικότερα μπορεί να θεωρηθεί μια σημαντική προσπάθεια, χωρίς όμως να είναι πάντα απόλυτα αποτελεσματικό. Φαίνεται ότι υφίσταται μια τάση, οι εκπαιδευτικοί να δείχνουν μια δυσπιστία έναντι των διαφόρων κεντρικών μηχανισμών της εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας κ.λ.π.) αναφορικά με την αξιολόγησή τους, ενώ παράλληλα υπάρχει μια μεγαλύτερη εμπιστοσύνη για παράδειγμα, προς τους διευθυντές των σχολείων στα οποία εργάζονται αναδεικνύοντας την ύπαρξη θετικής εμπειρίας και σχέσης εμπιστοσύνης μιας σημαντικής μερίδας των εκπαιδευτικών με τους Σχολικούς Διευθυντές και του Σχολικούς συμβούλους (Anastasiou & Papakonstantinou, 2015).

6. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους έχει με το πέρασμα των χρόνων αποκτήσει πολλές μορφές: από την εξωτερική αξιολόγηση και το *επιθεωρητικό* – τεχνοκριτικό σύστημα για τον έλεγχο, την εποπτεία, τη προαγωγή ή/και απόλυση των εκπαιδευτικών, μέχρι τις πιο πλουραλιστικές μορφές εσωτερικής αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση και τον αυτοέλεγχο του αξιολογούμενου (Πασιαρδής *et al*, 2005).

Στην Ελλάδα, διαχρονικά το θέμα της αξιολόγησης βρισκόταν σε εκκρεμότητα με νόμους και υπουργικές αποφάσεις που ψηφίζονταν αλλά τελικά γινόταν αναστολή της εφαρμογή τους.

Μέσα από διάφορες κινήσεις νομοθετικού περιεχομένου για πολλά χρόνια, θα φτάσουμε τελικά στο Προεδρικό Διάταγμα του 2013 (ΠΔ 152/2013) και την πρόσφατη κατάργηση του (ν. 4547/2018 *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* - Άρθρο 110).

Σε διεθνές επίπεδο έχει επισημανθεί ότι ο βαθμός αποδοχής / αντίδρασης του εργαζόμενου και η κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης αποτελούν σημαντικές παράμετροι στην αποδοχή και αποτελεσματικότητα ενός συστήματος αξιολόγησης (Brown & Heywood, 2005).

Για να είναι δυνατή η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης και να είναι κατανοητό και αποδεκτό, θα πρέπει πρώτα να έχουν καθοριστεί με σαφήνεια βασικά στοιχεία και παράμετροι όπως: ο σωστός προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, ο ρόλος του κάθε εργαζόμενου, οι αρμοδιότητες, ο φόρτος & οι συνθήκες εργασίας, οι - ρεαλιστικοί - στόχοι του έργου του και η εκπαίδευση που απαιτείται ώστε να μπορέσει να είναι αποτελεσματικός στην εκτέλεση του έργου του.

Επιπρόσθετα, η αμφίδρομη επικοινωνία της διοίκησης με τους εργαζόμενους και η καταγραφή των απόψεων τους είναι προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση αποφάσεων της διοίκησης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να αποτελεί μια γραφειοκρατική-διοικητική διαδικασία με σκοπό τον έλεγχο, τη συμμόρφωση και την επιβολή κυρώσεων. Αντιθέτως, σε ένα περιβάλλον εργασίας όπου η αξιολόγηση είναι *διαμορφωτική* και *ανατροφοδοτική* και όχι αποσπασματική, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο παρακίνησης και ενθάρρυνσης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, να συμβάλει στην ανάπτυξη, την επαγγελματική ικανοποίηση και βελτίωσης του έργου και γενικά στη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αποδοχή ενός συστήματος αξιολόγησης από όλους τους εμπλεκόμενους είναι προαπαιτούμενο για την επιτυχία του ως θεσμός.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστασίου, Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: Νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Έρκυνα, *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών- Επιστημονικών θεμάτων*, 2, 63-75.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ιορδανίδης, Γ. (2004). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*. Ανακτήθηκε στις 10/3/2018 από την ιστοσελίδα:http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011 /iordanidis.htm.

Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.) (1995). *Ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Καλημερίδης, Γ. (2013). Το Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: πειθαρχικός έλεγχος και εξουσία. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 44-50.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σσ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η περιπέτεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Στο: Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν. (Επιμ.). *Εκπαίδευση-Κοινωνία και Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη* (σσ. 535-565). Αθήνα: Πεδίο.

Κουτούζης Μ. & Χατζηευστρατίου Ι., (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. (Επιμ.) *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ξωχέλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκιρος, Α. (2005). *Η Αξιολόγηση του διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Πολυμεροπούλου, Β., & Σόρκος, Γ. (2016). Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1254-1270.

Χυτήρης, Λ. (2001). Αξιολόγηση Απόδοσης και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Διοικητική Ενημέρωση*, 21, 43-52.

Ξενόγλωσση

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2015). Greek high school teachers' views on principals' duties, activities and skills of effective school principals supporting and improving education. *International Journal of Management in Education*, 9(3), 340-358.

Brown, M. & Heywood, J.S. (2005). Performance Appraisal Systems: Determinants and Changes. *British Journal of Industrial Relations*, 43(3), 659-679.

Filippidis, K., Anastasiou, S., & Mavridis, S. (2014). Cross country variability in salaries' changes of teachers across Europe during the economic crisis. *ICIB*, 62-66.

MacBeath, J. (1999*). Schools Must Speak for Themselves: the case for school self-evaluation*. London: Routledge.

Mullins, L.J. (2007). *Management and Organizational Behavior* (7th edition). Harlow: FT/Prentice Hall.

Preedy, M. (2001). Curricullum evaluation: Measuring what we value. In D. Middlewood & n. Burton (eds). *Managing the Curriculum*. London:Paul Chapman.

Rebore, R.W. (2006). *Human Resources Administration In Education. A Management Approach.* London: Allyn & Bacon.

Robbins, S.P. & Coulter, M. (2007). *Management*. N.J.: Pearson.

Taormina, R.J. & Gao, J.H. (2009). Identifying acceptable performance appraisal criteria: An International Perspective. *Asian Pacific Journal of Human Resources*, 47(1), 102-125.

Torrington, D., Hall, L., & Taylor, S. (2008). *Human Resource Management* (7th Ed.). London: Financial Times/Prentice Hall.

Trethowan, D. (1987). *Appraisal and target setting*. London: Harper & Row.

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΝΤΡΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΚΡΙΣΕΙΣ ΤΟΥ 2017: ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Βασιλική Πολυμεροπούλου[1] & Σπύρος Πιλιτζίδης[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εν λόγω εισήγηση απαρτίζεται από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος πραγματοποιείται ανάλυση κειμένων (Νόμων, Υπουργικών Αποφάσεων και Εγκυκλίων) που εκφράζουν την εκπαιδευτική πολιτική για την διαδικασία επιλογής διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων από το 1976 έως το 2017 εστιάζοντας κυρίως στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης. Εν συνεχεία, αποτυπώνεται η προσπάθεια να διαμορφωθούν ρουμπρίκες αξιολόγησης προκειμένου να πραγματοποιηθεί η κατά το δυνατόν αντικειμενική προσέγγιση της διαδικασίας της προφορικής συνέντευξης των υποψήφιων διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων της Δ.Δ.Ε. Φθιώτιδας κατά τις τελευταίες κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης του έτους 2017 και να μεταφερθούν τα προβλήματα και οι προβληματισμοί που προέκυψαν επί της διαδικασίας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται, μέσω στατιστικής ανάλυσης, το προφίλ τόσο του συνόλου των υποψηφίων όσο και των επιλεγέντων δ/ντών σχολικών μονάδων ενώ συγχρόνως δίνεται βαρύτητα και στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης παρουσιάζοντας στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη διαδικασία. Σκοπός της εισήγησης είναι η προσπάθεια μεταφοράς της εμπειρίας που προέκυψε από τη διαδικασία στην ευρύτερη εκπαιδευτική επιστημονική κοινότητα προκειμένου να αποτελέσει εφαλτήριο προβληματισμού και συζήτησης.

Λέξεις-κλειδιά: *Αξιολόγηση στελεχών, ρουμπρίκες αξιολόγησης, προφορική συνέντευξη*

The selection of secondary schools headmasters dyring the year 1997: Focus on oral interview

V. Polymeropoulou & S. Pitsilidis

ABSTRACT

This paper consists of two parts. The first part analyses texts (laws, ministerial decisions and circulars) that outline the educational policy concerning the process of selecting school headmasters between 1976 and 2017, focusing mainly on the oral interview process. Next, there is an attempt to form evaluation rubrics, needed to attain an achievable objectivity in the oral interview process of the prospective school principals belonging to the Directory of Secondary Education of Fthiotida –in respect to the evaluation of educators that took place in 2017– and to reveal the problems and concerns resulting from the above process. The second part presents, through statistical analysis, the profile of the total number of candidate directors of the school units, whether they were selected or not. Meanwhile, the procedure of the oral interview is emphasized by presenting a statistical analysis of the data resulting from it. The objective of this paper is an attempt to convey the experience gained from the above process to the wider educational scientific community, so as to serve as a starting-point for reflection and discussion.

Key-words*: evaluation/assessment of principals/directors/ headmasters, evaluation rubrics, oral interview*

1. Εισαγωγή

Η διαδικασία επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο αποτελούσε και αποτελεί διαχρονικό πεδίο παρεμβάσεων και αλλαγών, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα σύστημα επιλογής όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικό και αξιόπιστο. Η θέση του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας διοικητικά θεωρείται ότι βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα διοικητικής οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά αποκτά όλο και περισσότερο βαρύνουσα σημασία διαβλέποντας το πολυδύναμο ρόλο του όπως ορίζεται βάσει

1. M.Ed. Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης, Παν. Θεσσαλίας M.Ed. Επιστήμες Αγωγής με ειδίκευση στα Αναλυτικά Προγράμματα, Α.Π.ΚΥ. Υπ. Διδάκτωρ Παν. Θεσσαλίας Προϊσταμένη Εκπ/κών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Φθιώτιδας. Επικοινωνία: polymero@uth.gr

2. M.Sc. Αναλυτική-Περιβαλλοντική Χημεία, Παν. Κρήτης M.Ed. Επιστήμες Αγωγής. Ε.Α.Π. Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας. Επικοινωνία: pilitzidisspiros@gmail.com

της κείμενης νομοθεσίας (ΦΕΚ 1340/2002). Ως εκ τούτου η ορθή επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων καθίσταται καθοριστικής σημασίας για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων (Πασιαρδής, 2012).

Η συγκεκριμένη εισήγηση εστιάζεται ουσιαστικά στη μεταφορά της εμπειρίας των στελεχών της εκπαίδευσης που βρίσκονται στο μέσο επίπεδο της διοικητικής οργάνωσης (Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) και απαρτίζεται από τη συγκριτική επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου, το οποίο σχετίζεται με την διαδικασία της προφορικής συνέντευξης κατά την επιλογή διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων, τη δημιουργία εργαλείων αξιολόγησης της προφορικής συνέντευξης και τέλος τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις κρίσεις για την επιλογή των στελεχών του 2017.

2. Νομοθετικό Πλαίσιο για την επιλογή διευθυντών /ντριών σχολικών μονάδων: εστίαση στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης

Ακολουθώντας τη μέθοδο της ανάλυσης γραπτού περιεχομένου αναζητήθηκε το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την επιλογή διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων, όπως αποτυπώθηκε βάσει Νόμων, Προεδρικών Διαταγμάτων και Υπουργικών Αποφάσεων από το 1982 μέχρι του παρόντος. Αρχής γενομένης από το Ν.1304/1982 βάσει του οποίου καταργείται ο Επιθεωρητής και εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και του Προϊσταμένου διαφαίνεται η πρόθεση αλλαγής του συστήματος επιλογής των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων χωρίς όμως τότε να προβλέπεται κάποια ρύθμιση. Έως τότε βάσει του **Ν.309/1976** δε γίνεται αναφορά στα δημόσια έγγραφα για κρίση και επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων αλλά για τοποθέτηση η οποία γίνεται βάσει δυο πινάκων, του πίνακα αρχαιότητας (από τα 17 έτη και πάνω) και του κατ΄εκλογήν πίνακα ο όποιος αφορούσε αυτούς με θετικές εισηγήσεις των επιθεωρητών. Από το 1982 και έξης έχουν εκδοθεί επτά Νόμοι (1566/1985,1824/1988, 2043/1992,3467/2006,3848/2010,4327/2015,4473/2017)και δυο Προεδρικά Διατάγματα (398/1995,25/2002) τα οποία αφορούν την επιλογή των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων.

Πιο συγκεκριμένα η πρώτη αναφορά στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης κατά την επιλογή διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων γίνεται με το **Ν. 1824/1988** βάσει του οποίου η προφορική συνέντευξη δίνεται ως προαιρετική επιλογή του αρμόδιου Υπηρεσιακού Συμβουλίου, υπεύθυνου για την επιλογή των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων και αφορά επιλεκτικά κάποιους υποψήφιους διευθυντές/ντριες, κατά την κρίση του συμβουλίου, προκειμένου να διαμορφώσουν πληρέστερη κρίση.

Με το **Ν. 2043/1992** *(ΦΕΚ 79/19-5-1992) με θέμα: «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ουσιαστικά προβλέπεται στα κριτήρια για την επιλογή των* διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων η προφορική συνέντευξη. Ειδικότερα τα κριτήρια διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες και αποτιμώνται συνολικά σε εκατό (100) αξιολογικές μονάδες. Οι κατηγορίες με τις αντίστοιχες μονάδες είναι:

1. Αρχαιότητα στην εκπαίδευση (30 Μονάδες)
2. Επιστημονική –Παιδαγωγική κατάρτιση (20 Μονάδες)
3. Εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων (15 Μονάδες)
4. Εκθέσεις Διευθυντών σχολείου (15 Μονάδες)
5. Γενική συγκρότηση υποψηφίου όπως αποτιμάται από το αρμόδιο Υπηρεσιακό συμβούλιο (20 Μονάδες).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο νόμο προβλεπόταν με το άρθρο 2 ότι κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου για την επιλογή διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων τα κριτήρια διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες και αποτιμώνται συνολικά με εκατό (100) αξιολογικές μονάδες τα οποία έχουν ως έξης:

1. Υπηρεσιακή κατάσταση (45 Μονάδες)
2. Επιστημονική –Παιδαγωγική κατάρτιση (30 Μονάδες)
3. Γενική συγκρότηση υποψηφίου όπως αποτιμάται από το αρμόδιο Υπηρεσιακό συμβούλιο (25 Μονάδες).

Η γενική συγκρότηση του υποψηφίου εκτιμάται βάσει αναλυτικού βιογραφικού σημειώματος που συνοδεύεται από τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία αλλά και προσωπικής συνέντευξης του υποψηφίου απο τα μέλη του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβούλιου επί επιστημονικών, παιδαγωγικών ή σχετικών με οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης θεμάτων.

Ο ανωτέρω Νόμος δεν εφαρμόστηκε δεύτερη φορά καθώς ακολούθησε το **Π.Δ. 398/1995 (ΦΕΚ 223/31-10-1995)** με θέμα: «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» βάσει του οποίου τα κριτήρια επιλογής διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες και αποτιμώνται ως έξης:

1. *Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση (35 Μονάδες)*
2. *Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία (25 Μονάδες)*
3. *Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου – κοινωνική δραστηριότητα (40 Μονάδες)*

Είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι για πρώτη φορά με το παρόν Π.Δ. για την επιλογή του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας προβλέπεται γνωμοδότηση από τριμελή επιτροπή

«που αποτελείται από ένα εκπαιδευτικό κάθε σχολικής μονάδας, που έχει τα προσόντα επιλογής σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας και ο οποίος ορίζεται από το σύλλογο των διδασκόντων, ένα εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων των μαθητών της σχολικής μονάδας που ορίζεται από το Διοικητικό Συμβούλιο του συλλόγου αυτού και έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ο οποίος είναι γονέας μαθητή, που φοιτά στην ίδια σχολική μονάδα. Η επιτροπή αυτή συντάσσει εισήγηση για τους εκπαιδευτικούς που είναι υποψήφιοι για επιλογή και υπηρετούν στη σχολική μονάδα οργανικά ή με απόσπαση από έτους τουλάχιστον. Στην εισήγηση αυτή καταγράφονται οι αποικείς της επιτροπής για την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας κάθε υποψήφιου με τους γονείς των μαθητών, την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τους άλλους φορείς που συνεργάζονται με το σχολείο, τη γενικότερη προσφορά και την κοινωνική δράση του υποψηφίου. Η εισήγηση είναι απαραίτητη για την επιλογή και συνεκτιμάται από το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο»

(άρθρο 12, Π.Δ. 398/1995*)*

Η ρύθμιση αυτή δεν εφαρμόστηκε στη πράξη (Νίκα, 2008) ενώ διαπιστώνεται ότι δεν προβλέπεται διαδικασία προφορικής συνέντευξης των υποψηφίων από το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο.

Με το **Π.Δ.25/2002 (Φ.Ε.Κ. 20 τ. Α/7-2-2002)** με θέμα: «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών» και στο άρθρο 4 καθορίζονται τα γενικά κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης ως έξης:

α) σε κριτήρια που μοριοδοτούνται, όπως προκύπτουν από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων και αναφέρονται στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση αυτών, στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και στην άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου (έως 30 Μονάδες)

β) σε κριτήρια που συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων (έως 50 μονάδες)

γ) σε κριτήρια που συνεκτιμώνται από το **οικείο Συμβούλιο Επιλογής** και συνάγονται από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων που δεν έχουν μοριοδοτηθεί, το βιογραφικό σημείωμα αυτών και τα συνυποβαλλόμενα, κατά περίπτωση, αποδεικτικά στοιχεία καθώς και από τη **συνέντευξη των υποψηφίων** ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής και αναφέρονται στο συγγραφικό έργο και τη συμμετοχή στη συγγραφή διδακτικών βιβλίων, στην κοινωνική προσφορά των υποψηφίων, σε άλλες σπουδές που δεν μοριοδοτήθηκαν και σε κάθε άλλη δραστηριότητα που κατά την κρίση του αποδεικνύει την επιστημονική, παιδαγωγική, διοικητική, υπηρεσιακή και επαγγελματική ικανότητα αυτών (έως 20 Μονάδες)

Συνεκτιμώνται, ακόμα με τη διαδικασία της συνέντευξης, όλα τα στοιχεία, τα οποία ο υποψήφιος αναφέρει στο βιογραφικό του, και τα οποία αποδεικνύονται με παραστατικά (αντίγραφα, βεβαιώσεις).

α) Άλλες σπουδές του υποψηφίου που δεν έχουν μοριοδοτηθεί.

β) επιστημονικά, εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδες κ.α., πέρα των υποχρεωτικώς οριζομένων από τις ισχύουσες διατάξεις, στα οποία ο υποψήφιος συμμετείχε ως

μέλος της οργανωτικής ή επιστημονικής ομάδας ή ως εισηγητής, με στόχο την επιμόρφωση ή ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των γονέων ή της ευρύτερης κοινότητας σε ειδικά ή γενικά θέματα συναφή με το έργο του σχολείου.

γ) Αποτίμηση της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου κατά τη συνέντευξη και της ικανότητας του να επιλύει προβλήματα (διδακτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.α.), να προλαμβάνει γεγονότα που παρακωλύουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα για τους μαθητές, και να μετασχηματίζει τη διδακτική ύλη με βάση τα επίπεδα της τάξης με γνώμονα την αποτελεσματική άσκηση του ανατιθεμένου έργου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για πρώτη φορά δίνεται βαρύτητα στα επιστημονικά κριτήρια του υποψηφίου ενώ η συνέντευξη εξακολουθεί να είναι καθοριστική για την επιλογή των υποψηφίων, τίθεται όμως για πρώτη φορά μια οριοθέτηση του πλαισίου μοριοδότησης λαμβάνοντας το συμβούλιο επιλογής υπόψη το φάκελο του υποψηφίου. Δόθηκε μεγάλη βαρύτητα στις αξιολογικές εκθέσεις αλλά δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη.

Ακολούθησε το 2006 ο **Νόμος 3467 (ΦΕΚ 128/21-6-2006) με θέμα «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» βάσει του οποίου τα κριτήρια επιλογής διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες:**

1.Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία (έως 22 Μονάδες)

2.Επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (έως 14 Μονάδες)

3.Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής

(έως 20 Μονάδες).

4. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου (έως 44 Μονάδες)

Αξίζει να επισημανθεί ότι βάσει του άρθρου 9 του εν λόγω νόμου δεν ίσχυσε το κριτήριο 4 κατά την πρώτη (και τελευταία) εφαρμογή του νόμου αυτού οπότε και το σύνολο των μορίων βάσει των κριτηρίων επιλογής αποτιμώνται σε 56 μονάδες. Όσον αφορά δε το τρίτο κριτήριο της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου με τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης, αυτή εκτιμάται με βάση:

α) το αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα του υποψηφίου που συνοδεύεται από τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία και τα στοιχεία του υπηρεσιακού του φακέλου

β) την προσωπική συνέντευξη του υποψηφίου επί παιδαγωγικών ή σχετικών με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης θεμάτων, ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής.

Κατά τη συνέντευξη εκτιμάται μεταξύ άλλων η ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διοικητικά, διδακτικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λ.π.), να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους. Παρόλα αυτά δε δίνεται ένα πιο εξειδικευμένο πλαίσιο για τη διενέργεια της συνέντευξης από το συμβούλιο επιλογής. Εξακολουθεί το πλαίσιο να είναι γενικό και αόριστο γεγονός που καθιστά τη διαδικασία της συνέντευξης αναξιόπιστη.

Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει ο επόμενος **Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010) με θέμα «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Σύμφωνα λοιπόν με το άρθρο 12 του εν λόγω νόμου ορίζονται τα κριτήρια επιλογής και η μοριοδότηση των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων ως έξης:**

α) Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από:

αα) την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία (ανώτατο όριο 24 μονάδες)

ββ) την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου (ανώτατο όριο 14 μονάδες).

β) Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής (ανώτατο όριο 15 μονάδες)

γ) η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, με βάση τις οικείες εκθέσεις αξιολόγησης (ανώτατο όριο 12 μονάδες). Το συγκεκριμένο κριτήριο δεν προσμετρήθηκε καθώς δεν υπήρχαν τέτοιες εκθέσεις.

Ιδιαίτερη αναφορά γινεται στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης καθώς επιχειρήθηκε για πρώτη φορά να τεθεί συγκεκριμένο πλαίσιο ενεργειών προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστο.

Το κριτήριο αυτό αξιολογείται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του συμβουλίου επιλογής, μέσω της οποίας εκτιμώνται η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητες του υποψηφίου, όπως η αντιληπτική ικανότητα, η ικανότητα επικοινωνίας, η ικανότητα συνεργασίας, η ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων ιδίως διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών, η ικανότητα να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τύπος συνέντευξης με τη χρήση έντυπων υποδειγμάτων που περιλαμβάνουν τα αξιολογούμενα στοιχεία, όπως φυσική παρουσία, επιτεύγματα, ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες, στάσεις, προσαρμοστικότητα και τη στάθμισή τους και υποχρεώνουν κάθε μέλος του συμβουλίου να δώσει ξεχωριστή και αιτιολογημένη βαθμολογία.

Η διαδικασία περιλαμβάνει τρεις φάσεις, την προετοιμασία του υποψηφίου πάνω σε μια μελέτη περίπτωσης, την εισήγηση από μέλος του συμβουλίου σχετικά με το φάκελο του υποψηφίου και την παρουσίαση από τον υποψήφιο του θέματος το οποίο έχει επεξεργαστεί. Η συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής **μαγνητοφωνείται για να διασφαλίζεται η διαφάνεια. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων** (υπ΄αρίθμ. Πρωτ. Φ.353.1/23/85196/Δ1/ 14-07-2010)(ΦΕΚ 1085/14-7-2010) *που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται ο τρόπος τήρησης των πρακτικών και κάθε θέμα σχετικό με τη διαδικασία της συνέντευξης.*

Για τη μοριοδότηση της συνέντευξης το συμβούλιο επιλογής συνεκτιμά και τα παρακάτω στοιχεία:

α) Τα στοιχεία που ο υποψήφιος αναφέρει στο βιογραφικό του σημείωμα, τα οποία αποδεικνύονται με παραστατικά (αντίγραφα, βεβαιώσεις) και τα οποία δεν έχουν μοριοδοτηθεί, όπως άλλες σπουδές, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, οργάνωση εκπαιδευτικών συνεδρίων, σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή συμμετοχή σε αυτά με την ιδιότητα του εισηγητή, του μέλους της επιστημονικής ομάδας ή του επιμορφωτή, συγγραφικό και ερευνητικό έργο, πρωτοβουλίες σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο, υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογή καινοτομιών, σχετική με την εκπαίδευση διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας, κοινωνική και συνδικαλιστική δράση, συμμετοχή σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και επίσημες διακρίσεις και αριστεία. Η εισαγωγική επιμόρφωση του υποψηφίου και οι δραστηριότητες (σεμινάρια, ημερίδες, επιμορφωτικές συναντήσεις κλπ) που αποτελούν υπηρεσιακές υποχρεώσεις δε μοριοδοτούνται)

β) Υπόμνημα του υποψηφίου, το οποίο περιλαμβάνει έκθεση αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμό του έργου του σε περίπτωση επιλογής του. Για την αξιολόγηση των στοιχείων του υπομνήματος ο υποψήφιος δύναται να καταθέσει σχετικά στοιχεία σε παράρτημα. Το συμβούλιο επιλογής δύναται να ζητήσει περαιτέρω στοιχεία και ιδίως πρακτικά συνεδριάσεων συλλογικών οργάνων.

Αξίζει να επισημανθεί ότι ο Νόμος 3848/2010 αποτέλεσε την **πρώτη προσπάθεια αντικειμενικής οριοθέτησης της διαδικασίας της συνέντευξης τόσο μέσω της μελέτης περίπτωσης και των σχετικών εντύπων αξιολόγησης όσο και της μαγνητοφώνησης της συνέντευξης.**

Ακολούθησε ο Νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ Α΄50/14-5-2015) με θέμα «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» βάσει του οποίου τα κριτήρια επιλογής και η αντίστοιχη μοριοδότηση εκτιμώντας ως εξής:

1. Επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (έως 11 μονάδες ή 9 για τη Β/θμια)

2. Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (έως 14 μονάδες)

3.*Συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, προσωπικότητα, γενική συγκρότηση* (έως 12 μονάδες)

Το κριτήριο αυτό αποτιμάται από τη μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων, όπου το σύνολο των 12 μονάδων επιμερίζεται στους υποψηφίους, ανάλογα με το ποσοστό των ψήφων που έλαβαν. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιλογή του Διευθυντή είναι να ψηφίσει το 65% του Συλλόγου, ενώ υποψήφιος που λαμβάνει ποσοστό μικρότερο από το 20% των έγκυρων ψήφων αποκλείεται από την περαιτέρω διαδικασία.

Το αξιοσημείωτο στο εν λόγω νομοθετικό πλαίσιο είναι ότι δόθηκε αυξημένος ρόλος στο σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος μέσω της μυστικής ψηφοφορίας έκρινε τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούσαν να γίνουν διευθυντές είτε στη δική τους σχολική μονάδα είτε σε άλλη. Σε περίπτωση που οι υποψήφιοι επιθυμούσαν να γίνουν διευθυντές σε άλλη σχολική μονάδα από αυτή που υπηρετούσαν το τρέχον σχολικό έτος, είχαν τη δυνατότητα να επισκεφθούν τις σχολικές μονάδες για να αυτοπαρουσιαστούν στο σύλλογο διδασκόντων.

Το Συμβούλιο Επικρατείας εντούτοις έκρινε ότι με το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο επιλογής των διευθυντών τίθενται σοβαρά ζητήματα νομιμότητας και αντισυνταγματικότητας. Η αντισυνταγματικότητα αφορά στο γεγονός ότι στη διαδικασία επιλογής Διευθυντών προβλεπόταν μυστική ψηφοφορία από το σύλλογο διδασκόντων.

Ακολούθησε ο τελευταίος Νόμος για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων, ήτοι ο **Νόμος 4473/2017 (ΦΕΚ 78/30-05-2017**) με θέμα: «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης». Τα κριτήρια επιλογής και η αντίστοιχη μοριοδότηση έχουν ως εξής:

1) Κριτήριο επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και αποτιμάται με 10 έως 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο

2) Κριτήριο υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας, αποτιμάται με έως 13 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

α) Υπηρεσιακή κατάσταση: 10 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

β) Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

3) Κριτήριο συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο - προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης οκτώ (8) μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με συνέντευξη των υποψηφίων από τα οικεία περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια της παρ. 13 του άρθρου 16 του ν. 3848/2010. Για τη μοριοδότηση της συνέντευξης τα συμβούλια συνεκτιμούν τα στοιχεία του φακέλου υποψηφιότητας καθώς και τη γνώμη των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών, η οποία αποτυπώνεται μέσω συγκεκριμένης διαδικασίας όπως ορίζεται βάσει διευκρινιστικής εγκυκλίου του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και η οποία δε μοριοδοτείται αλλά λαμβάνεται υπόψη από το Συμβούλιο επιλογής κατά την προφορική συνέντευξη.

Στην παρ. 6ζ) του άρθρου 1 του **ν**. 4473/2017 (Α΄78) γίνεται αναφορά στο κριτήριο συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο - προσωπικότητας - γενικής συγκρότησης του υποψηφίου που αποτιμάται με τη συνέντευξη του υποψηφίου ενώπιον του συμβουλίου επιλογής.

Η διαδικασία της συνέντευξης περιλαμβάνει δύο (2) φάσεις:

α) εισήγηση μέλους του οικείου ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ για κάθε υποψήφιο. Οι φάκελοι των υποψηφίων κατανέμονται στα μέλη του συμβουλίου επιλογής για μελέτη και εισήγηση ως εξής: Οι φάκελοι ταξινομούνται αλφαβητικά και χωρίζονται σε τόσα ίσα μέρη όσα και τα μέλη του συμβουλίου που θα εισηγηθούν σχετικά. Το κάθε μέλος του συμβουλίου παραλαμβάνει το μέρος που του αναλογεί μετά από κλήρωση η οποία διεξάγεται ενώπιον όλων των μελών και του γραμματέα του συμβουλίου.

β) ερωτήσεις συμβουλίου.

Πριν από την είσοδο του υποψηφίου στην αίθουσα συνεδριάσεων του συμβουλίου, ο πρόεδρος θέτει υπόψη του συμβουλίου τη γνώμη των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών για τον υποψήφιο, και στη συνέχεια το μέλος του συμβουλίου που είχε αναλάβει τη μελέτη του φακέλου του υποψηφίου, παρουσιάζει την εισήγησή του για τον υποψήφιο.

Στη συνέχεια ο υποψήφιος προσέρχεται στην αίθουσα και τα μέλη του Συμβουλίου υποβάλ-

λουν ερωτήσεις, με σκοπό να μορφώσουν γνώμη για την προσωπικότητα, την ικανότητα και την καταλληλότητα του υποψηφίου για την άσκηση των καθηκόντων της θέσης για την οποία κρίνεται. Η συνέντευξη ηχογραφείται και το προϊόν ηχογράφησης τηρείται ως ηχητικό αρχείο από τον πρόεδρο του οικείου ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ.

Για τη μοριοδότηση της συνέντευξης τα συμβούλια συνεκτιμούν τα στοιχεία του υπηρεσιακού φακέλου των υποψηφίων, τα στοιχεία του φακέλου υποψηφιότητάς τους καθώς και τη γνώμη των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών.

Η βαθμολογία κάθε μέλους του συμβουλίου αποτυπώνεται σε ξεχωριστό έντυπο αξιολόγησης για κάθε υποψήφιο, στο οποίο καταγράφονται οι μονάδες βαθμολόγησης του με τη σχετική αιτιολόγηση. Τελικές αξιολογικές μονάδες κάθε υποψηφίου για την διαδικασία της συνέντευξης είναι ο μέσος όρος των μονάδων της βαθμολογίας των παρόντων μελών του συμβουλίου. Ο μέσος όρος στρογγυλοποιείται στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο.

Τα έντυπα αξιολόγησης συγκεντρώνονται από τον πρόεδρο του συμβουλίου κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης και φυλάσσονται σε φάκελο, ο οποίος μονογράφεται από τον πρόεδρο και τα μέλη του συμβουλίου.

Διαπιστώνεται μέσα από αυτή τη σύντομη περιδιάβαση των νομοθετικών πλαισίων που ίσχυαν κατά καιρούς ότι οι αλλαγές στη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων είναι συχνές δημιουργώντας κλίμα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς που διεκδικούν θέση ευθύνης καθώς δε γνωρίζουν υπό ποια διαδικασία κάθε φορά θα αξιολογηθούν. Συγκεντρωτικά ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει, εκτός από τα τυπικά προσόντα και την υπηρεσιακή και διοικητική εμπειρία, την εφαρμογή της προφορικής συνέντευξης και με ποιον τρόπο αντικαταστάθηκε αυτή βάσει των νόμων.

Πίνακας 1. Συγκριτικός πίνακας του κριτηρίου της συνέντευξης/ γνωμοδοτήσεων ανά νομοθετικό πλαίσιο

	Προφορική Συνέντευξη	Άλλου τύπου γνωμοδοτήσεις	ΜΟΡΙΟΔΟΤΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ/ ΓΝΩΜΟΔΟΤΗΣΗΣ
Ν.309/1976			
Ν. 1824/1988	**Προφορική συνέντευξη κατά την κρίση του Συμβουλίου επιλογής**		
Ν. 2043/1992	**Προφορική συνέντευξη από το Συμβούλιο Επιλογής**		**έως 25 Μονάδες/έως 100 Συνολικές Μονάδες (1ή εφαρμογή)**
Π.Δ. 398/1995		**Γνωμοδότηση από τριμελή επιτροπή, ήτοι εκπαιδευτικό, εκπρόσωπο συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και εκπρόσωπο Τοπικής αυτοδιοίκησης**	**έως 40 Μονάδες/σε σύνολο 100 Μονάδων (ΔΕΝ ΕΦΑΡΜΟΣΤΗΚΕ)**
Π.Δ.25/2002	**Προφορική συνέντευξη από το Συμβούλιο Επιλογής**		**έως 20 Μονάδες/σε σύνολο 50 Μονάδων**
Νόμος 3467/2006	**Προφορική συνέντευξη από το Συμβούλιο Επιλογής**		**έως 20 Μονάδες/σε σύνολο 56 Μονάδων**
Νόμος 3848/2010	**Προφορική συνέντευξη από το Συμβούλιο Επιλογής**		**έως 15 Μονάδες/σε σύνολο 53 Μονάδων**
Νόμος 4327/2015		**Μυστική ψηφοφορία του Συλλόγου Διδασκόντων**	**έως 12 Μονάδες/σε σύνολο 35 Μονάδων**
Νόμος 4473/2017	**Προφορική συνέντευξη από το Συμβούλιο Επιλογής**	**Έκφραση γνώμης συλλόγου διδασκόντων η οποία συνεκτιμάται από το Υπ. Συμβούλιο αλλά ΔΕΝ μοριοδοτείται**	**έως 8 Μονάδες/σε σύνολο 33 (Π.Ε) και 31 Μονάδων (Δ.Ε.)**

3. Δημιουργία ρουμπρικών αξιολόγησης και οδηγού συνέντευξης κατά τη διαδικασία επιλογής στελεχών βάσει του Ν. 4473/2017.

Η αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας της συνέντευξης από το Συμβούλιο επιλογής βάσει του Ν. 4473/2017 έχει αναπτυχθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο. Το ΥΠ.Π.Ε.Θ. ακόμη και μετά την έκδοση της υπ΄αρίθμ.:Φ.361.22/21/90780/Ε3/31-5-2017 (Β΄1890) Υ.Α. και της διευκρινιστικής εγκυκλίου Φ. 361.22/23 /91322 /Ε3/31-05-2017, δεν προχώρησε στην αποστολή πιο συγκεκριμένων οδηγιών για τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης.

Η πρώτη φάση αφορούσε την εισήγηση μέλους του οικείου ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ για κάθε υποψήφιο αξιολογώντας το φάκελο κάθε υποψηφίου. Όπως αναφέρεται στο Ν. 4473/2017 «στο φάκελο υποψηφιότητας που υποβάλλεται από τους υποψηφίους διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ. κατατίθενται επιπλέον αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα και παραστατικά (αντίγραφα, βεβαιώσεις) προσόντων των υποψηφίων που δε μοριοδοτούνται και που κατά την κρίση τους έχουν συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και θα συντείνουν ουσιωδώς στη βέλτιστη εκπλήρωση των καθηκόντων τους, όπως άλλες σπουδές, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, οργάνωση εκπαιδευτικών συνεδρίων, σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή συμμετοχή σε αυτά με την ιδιότητα του εισηγητή, του μέλους της επιστημονικής ομάδας ή του επιμορφωτή, συγγραφικό και ερευνητικό έργο, πρωτοβουλίες σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο, υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογή καινοτομιών σχετική με την εκπαίδευση, διοικητική ή καθοδηγητική εμπειρία, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας και σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων, ανάληψη κοινωνικής δράσης και συμμετοχή στα κοινά καθώς και επίσημες διακρίσεις».

Η δημιουργία των παρακάτω ρουμπρικών αξιολόγησης και του οδηγού συνέντευξης αποτελεί πόνημα της πρώτης εισηγήτριας, η οποία σε άμεση συνεργασία με τον δεύτερο εισηγητή ο οποίος θα χρησιμοποιούσε τα εργαλεία, προέβη στην κατασκευή αυτών προκειμένου να χρησιμοποιηθούν εθελοντικά από τα μέλη του συμβουλίου επιλογής.

Έχοντας ως άξονα το παραπάνω απόσπασμα δημιουργήθηκε το φύλλο αποτίμησης που ακολουθεί προκειμένου να διευκολυνθεί το συμβούλιο επιλογής κατά τη μελέτη των φακέλων.

Πίνακας 2: Φύλλο Αποτίμησης Φακέλου Υποψηφίου

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ:		
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΙΣΗΓΗΤΗ:		
ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΦΑΚΕΛΟΥ ΥΠΟΨΗΦΙΟΤΗΤΑΣ		
ΔΕΙΚΤΕΣ	**ΟΧΙ**	**ΝΑΙ**
1.ΑΝΑΛΗΨΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ & ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΑ ΚΟΙΝΑ		
2.ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ/ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΟ		
3.ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ/ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΙΣ		
4.ΕΠΙΣΗΜΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ		
5.ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠ/ΣΗ		
6. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ		
7.ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΣΥΜΒΟΥΛΙΑ- ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ & ΣΕ ΟΡΓΑΝΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ		

8.ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΩΣ ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ Ή ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗΣ (ΣΥΝΕΔΡΙΑ, ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ, ΕΚΠ.ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ)		
9.ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ		
10.ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ -ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ -ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ		
ΣΥΝΟΛΟ		
ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ		
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ(1-4 ΔΕΙΚΤΕΣ)	**ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ (5 - ΔΕΙΚΤΕΣ)**	

Η δεύτερη φάση σχετιζόταν με τις ερωτήσεις του συμβουλίου επιλογής προκειμένου να μορφώσουν γνώμη για την προσωπικότητα, την ικανότητα και την καταλληλότητα του υποψηφίου για την άσκηση των καθηκόντων της θέσης για την οποία κρίνεται. Δε δόθηκε καμία άλλη οδηγία και διευκρίνιση. Ως εκ τούτου σε μια προσπάθεια να πλαισιωθεί η διαδικασία από αντικειμενικότητα και αξιοπιστία επιχειρήθηκε η δημιουργία ρουμπρικών αξιολόγησης και αντίστοιχου οδηγού συνέντευξης.

Προς διευκόλυνση επομένως του συμβουλίου επιλογής δημιουργήθηκαν ρουμπρίκες αξιολόγησης, οι οποίες στηρίζονταν στους βασικούς άξονες – ερωτήματα που είχε θέσει το υπουργείο επιμερίζοντάς τους σε συγκεκριμένους δείκτες. Οι άξονες – ερωτήματα είχαν δοθεί στο σύλλογο διδασκόντων προκειμένου να εκφέρουν γνώμη για τους υποψήφιους διευθυντές/ντριες. Αυτά τα ερωτήματα αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία των ρουμπρικών. Για κάθε άξονα σχηματίστηκε μια δεξαμενή σύντομων μελετών περίπτωσης και ερωτήσεων οι οποίες ανίχνευαν την παιδαγωγική ετοιμότητα και κατάρτιση των υποψήφιων διευθυντών, σχηματίζοντας έτσι το προφίλ τους ως ηγετών των σχολικών μονάδων. Η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής προτάθηκε στα μέλη του συμβουλίου επιλογής χωρίς να ήταν δεσμευτική.

Το μέλος του Συμβουλίου Επιλογής έχοντας ως εργαλεία αφενός τις ρουμπρίκες αξιολόγησης και αφετέρου τον οδηγό συνέντευξης, αποτύπωνε τη γνώμη του σε Φύλλο Αποτίμησης αιτιολογώντας την κρίση του. Το Φύλλο Αποτίμησης του συμβουλίου είχε ως βάση το αντίστοιχο Φύλλο Αποτίμησης του Συλλόγου Διδασκόντων(Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ερωτήματα τα οποία συμπλήρωναν τα μέλη του Συμβουλίου Επιλογής στο φύλλο Αποτίμησης βάσει της υπ΄αρίθμ. Φ.361.22/21/90780/Ε3/31-05-2017(Β΄1890) Υ.Α. κατά τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης

	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	**Συμφωνώ**	**Διαφωνώ**
1.	Συμβάλλει στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και λειτουργεί με δημοκρατικό πνεύμα, επιδιώκοντας ουσιαστικό διάλογο;		
2.	Ενισχύει τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, δημιουργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας;		
3.	Συμμετέχει ενεργά και αναπτύσσει πρωτοβουλίες στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών δράσεων του σχολείου;		
4.	Διαθέτει οργανωτικές / διοικητικές ικανότητες και είναι αποτελεσματικός/ή στην υλοποίηση του έργου που αναλαμβάνει;		

Ο παρακάτω πίνακας 4 εμπεριέχει ένα ενδεικτικό δείγμα του άξονα- ερωτήματος «Ενισχύει τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, δημιουργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας» με τα αντίστοιχα κριτήρια και δείκτες όπως αποτυπώθηκαν στη ρουμπρίκα αξιολόγησης. Αντίστοιχα κριτήρια και δείκτες σχηματίστηκαν και για τους άλλους άξονες – ερωτήματα.

Πίνακας 4: Ενδεικτική Ρουμπρίκα αξιολόγησης υποψηφίων δ/ντών σχολικών μονάδων στο ερώτημα: Ενισχύει τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, δημιουργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας

Α2. ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΜΕ ΌΛΑ ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ				
ΔΕΙΚΤΕΣ	**ΜΕΤΡΙΟΣ**	**ΚΑΛΟΣ**	**ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΣ**	**ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ**
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	**Καταβάλλεται μικρή προσπάθεια να προσεγγίσει τους γονείς και έχει αμυντική στάση όταν οι κηδεμόνες επισκέπτονται το σχολείο**	**Οι κηδεμόνες ενημερώνονται όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία**	**Οι κηδεμόνες αισθάνονται καλοδεχούμενοι και συζητούν προβλήματα των παιδιών τους, χωρίς όμως ενεργότερη εμπλοκή στο σχολείο.**	**Έχουν αναπτυχθεί δίαυλοι τακτικής επικοινωνίας. Οι κηδεμόνες αισθάνονται καλοδεχούμενοι και ότι τυγχάνουν σεβασμού από μέρους του, δίνεται δε η δυνατότητα εμπλοκής τους στο σχολείο.**
ΕΞΩΣΤΡΕΦΕΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ/ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	**Δεν αλληλεπιδρά ιδιαιτέρως με τους φορείς της ευρύτερης κοινότητας/ δε γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του συγκείμενου**	**Αλληλεπιδρά σε μικρό βαθμό με τους φορείς της ευρύτερης κοινότητας**	**Αλληλεπιδρά με τους φορείς της ευρύτερης κοινότητας προσπαθώντας να αναπτύξει δίκτυα συνεργασίας προς όφελος του σχολείου**	**Ισχύει το προηγούμενο και επιπλέον επιχειρεί να δημιουργήσει δίκτυα συνεργασίας με την τοπική κοινωνία λαμβάνοντας υπόψη το συγκείμενο. Το σχολείο είναι ευαισθητοποιημένο σε θέματα που απασχολούν την τοπική κοινωνία. Υπάρχει αμφίδρομη σχέση κοινής ωφέλειας**
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ	**Η συμπεριφορά που αναμένεται στο σχολείο δεν είναι σαφής και ξεκάθαρη. Ο κανονισμός του σχολείου δεν εφαρμόζεται με συνέπεια**	**Η συμπεριφορά που αναμένεται στο σχολείο είναι σαφής, ξεκάθαρη και σύμφωνη με τον κανονισμό του σχολείου, ο οποίος εφαρμόζεται με συνέπεια.**	**Ισχύει το προηγούμενο και επιπλέον δημιουργούνται ρουτίνες ώστε να αυξάνεται ο μαθησιακός χρόνος και να περιορίζονται τα προβλήματα**	**Ισχύει το προηγούμενο και επιπλέον παρέχεται στήριξη στους μαθητές ώστε να επιτύχουν την προσδοκώμενη συμπεριφορά σε συνεργασία με τους γονείς, φορείς. Ο σεβασμός, η ασφάλεια και η φροντίδα αποτελούν φιλοσοφία του σχολείου που διατρέχει όλη την εκπαιδευτική μονάδα.**

Ο πίνακας 5 εμπεριέχει ενδεικτικές ερωτήσεις που υπήρχαν στον οδηγό συνέντευξης και αφορά τον άξονα – ερώτημα «Ενισχύει τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, δημιουργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας» και ιδιαιτέρως το κριτήριο Σχέσεις με τους γονείς –κηδεμόνες. Αντίστοιχες σύντομες μελέτες περίπτωσης και ερωτήσεις είχαν σχηματιστεί για όλα τα κριτήρια.

Πίνακας 5. Ενδεικτικός οδηγός συνέντευξης βάσει της ρουμπρίκας αξιολόγησης

Α2. ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΜΕ ΟΛΑ ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ
ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ
Ποιος θεωρείτε ότι θα πρέπει να είναι ο ρόλος των γονέων και κηδεμόνων στη λειτουργία του σχολείου;
Διαπιστώνετε ότι οι κηδεμόνες των μαθητών κυρίως με χαμηλή επίδοση, αλλοεθνείς δεν έρχονται τακτικά στο σχολείο για ενημέρωση, τι θα κάνατε;
Ποια πρωτοβουλία θα αναλαμβάνατε για μια επιτυχημένη συνεργασία με τους γονείς;
Πραγματοποιείται συνάντηση των γονέων και κηδεμόνων στην αρχή της χρονιάς. Για ποια θέματα θα τους ενημερώνατε;
Είστε καινούργιος δ/ντης σε μια σχολική μονάδα, με ποιο τρόπο θα προσπαθούσατε να χτίσετε σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς;
Κάποιοι γονείς αδυνατούν να παρευρίσκονται στη συνάντηση γονέων και κηδεμόνων. Τι κάνατε για αυτό;
Διαφοροποιείτε τη συμπεριφορά σας ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών;
Γνωρίζετε ότι το σχολείο στο οποίο είστε δ/ντής το σύνολο των μαθητών έχει χαμηλή επίδοση, και προέρχεται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Τι θα κάνατε;
Μαθητής του σχολείου σας πρόσφατα έχασε τον πατέρα του. Θα αποτελούσε λόγος να παρέχετε στήριξη στο μαθητή και με ποιον τρόπο;
Θεωρείτε ότι οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου; Με ποιους τρόπους σκοπεύετε να τους κινητοποιήσετε; Σε ποιους τομείς σκοπεύετε να τους αξιοποιήσετε;
Με ποιον τρόπο θα διαχειριζόσασταν γονείς που -κατά την άποψη σας- είναι παρεμβατικοί στη ζωή του σχολείου;
Διαπιστώνετε ότι μαθητής σας δεν ακολουθεί τους βασικούς κανόνες υγιεινής. Τι θα κάνατε;
Οι γονείς αλλά και οι μαθητές σας αναφέρουν περιστατικά που αποδεικνύουν ότι εκπαιδευτικός του σχολείου σας είναι ψυχικά διαταραγμένος. Ποια θα ήταν η αντιμετώπιση σας;
Διαπιστώνετε ότι οι κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου σας δεν εμφανίζονται τακτικά παρά μόνο για την παραλαβή της βαθμολογίας. Θα σας προβλημάτιζε αυτή η στάση; Θα κάνατε κάτι για να προσεγγίσετε τους κηδεμόνες;
Μαθητής του σχολείου σας απουσιάζει επανειλημμένως. Τι θα κάνατε;
Κρίνετε σκόπιμο να ενημερώνεσθε για προβλήματα (οικογενειακά, προσωπικά) που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του σχολείου σας; Πως θα αξιοποιούσατε αυτή τη πληροφορία;
Κηδεμόνας μαθητή του σχολείου σας δε συνεργάζεται μαζί σας ενώ του αναφέρετε προβλήματα που αντιμετωπίζει ο γιος του. Τι θα κάνατε σε αυτή τη περίπτωση;

Η χρήση των συγκεκριμένων εργαλείων ήταν προαιρετική από τα μέλη του υπηρεσιακού συμβουλίου, οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό εφάρμοσαν τον οδηγό συνέντευξης ενώ οι ρουμπρίκες αξιολόγησης με τους δείκτες και τα κριτήρια δεν αξιοποιήθηκαν. Επίσης είχε δημιουργηθεί και Φύλλο Αποτίμησης της συνέντευξης (πίνακας 6) το οποίο εμπεριείχε όλα τα δεδομένα αλλά δε χρησιμοποιήθηκε καθώς κατά την παρουσίαση του, τα μέλη του συμβουλίου επιλογής εξέφρασαν την αμφιβολία τους για το αν μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν.

Πίνακας 6. Προτεινόμενο Φύλλο Αποτίμησης Προφορικής Συνέντευξης

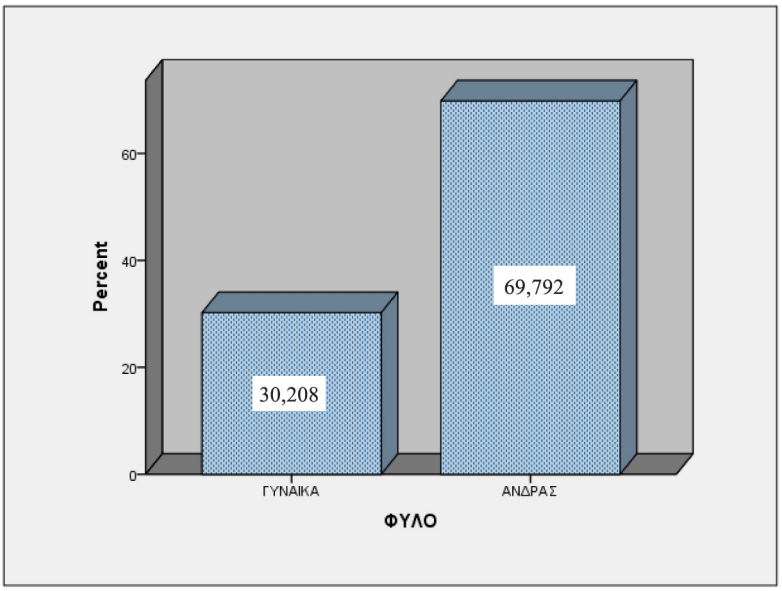
ΦΥΛΛΟ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΓΝΩΜΗ ΣΥΛΛΟΓΟΥ	
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ	
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΙΣΗΓΗΤΗ	
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΡΟΕΔΡΟΥ/ ΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ	
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	
Α1. ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΜΕ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΠΝΕΥΜΑ ΕΠΙΔΙΩΚΟΝΤΑΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ ΔΙΑΛΟΓΟ.	
ΓΝΩΜΗ ΣΥΛΛΟΓΟΥ	**ΣΥΜΦΩΝΩ …… ΔΙΑΦΩΝΩ……**
ΜΕΤΡΙΟΣ ΚΑΛΟΣ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΣ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ	
Α2. ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΜΕ ΟΛΑ ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ	
ΓΝΩΜΗ ΣΥΛΛΟΓΟΥ	**ΣΥΜΦΩΝΩ …… ΔΙΑΦΩΝΩ……**
ΜΕΤΡΙΟΣ ΚΑΛΟΣ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΣ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ	
Α3. ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙ ΕΝΕΡΓΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
ΓΝΩΜΗ ΣΥΛΛΟΓΟΥ	**ΣΥΜΦΩΝΩ …… ΔΙΑΦΩΝΩ……**
ΜΕΤΡΙΟΣ ΚΑΛΟΣ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΣ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ	
Α4. ΔΙΑΘΕΤΕΙ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ/ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΕΙ	
ΓΝΩΜΗ ΣΥΛΛΟΓΟΥ	**ΣΥΜΦΩΝΩ …… ΔΙΑΦΩΝΩ……**
ΜΕΤΡΙΟΣ ΚΑΛΟΣ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟΣ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟΣ	
Γ. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΦΑΚΕΛΟΥ ΥΠΟΨΗΦΙΟΤΗΤΑΣ	
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ…… ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ……	
ΓΝΩΜΗ ΣΥΛΛΟΓΟΥ:	
ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:	
ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΦΑΚΕΛΟΥ ΥΠΟΨΗΦΙΟΤΗΤΑΣ:	
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΜΟΡΙΑ:	
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ:	
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ: …… …… …… …… ……	

4.Στατιστική ανάλυση του συνόλου των υποψήφιων για τη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας αλλά και των επιλεγέντων διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων.

4.1Δημογραφικά χαρακτηριστικά υποψηφίων για θέση διευθυντή σχολικής μονάδας.

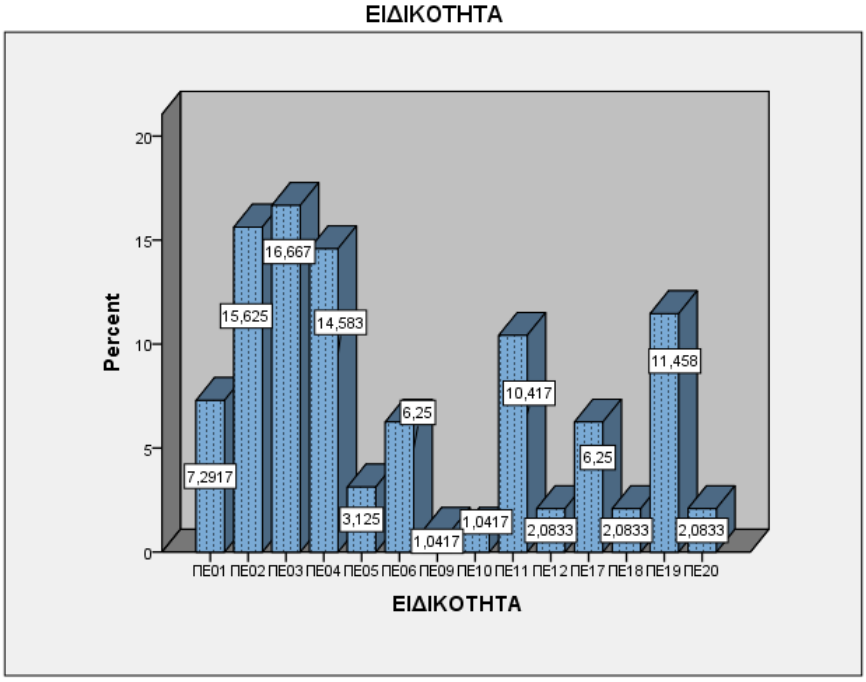
Το δείγμα της κάτωθεν στατιστικής ανάλυσης αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνολικός αριθμός συμμετεχόντων 96, οι οποίοι συμμετείχαν ως υποψήφιοι για διευθυντές σχολικών μονάδων σε μια διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τις κρίσεις των στελεχών τον Ιούλιο του 2017. Η επιλογή της διεύθυνσης έγινε λόγω της εγγύτητας στην οποία ανήκει η πρώτη εισηγήτρια και η οποία πραγματοποίησε την ανάλυση και τα δεδομένα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση είχαν αναρτηθεί από την ιστοσελίδα της συγκεκριμένης διεύθυνσης.

Ακολούθησε στατιστική ανάλυση των δεδομένων που πρόεκυψαν τόσο για το σύνολο των υποψήφιων οι οποίοι είχαν υποβάλλει αίτηση για συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής όσο και των επιλεγέντων διευθυντών σχολικών μονάδων. Οι αιτήσεις των υποψήφιων ανά φύλο αποτυπώνεται στο γράφημα 1 με τις γυναίκες να αγγίζουν το ποσοστό του 30,20% ενώ οι άντρες το 69,79%.



Γράφημα 1: Οι αιτήσεις των υποψήφιων ανά φύλο

Στο γράφημα 2 αποτυπώνεται η ειδικότητα των συμμετεχόντων με το κλ.ΠΕ03 Μαθηματικών να αποτελεί την ειδικότητα με το υψηλότερο ποσοστό (16,67%) των υποψηφίων. Ακολουθεί η ειδικότητα των φιλολόγων (κλ.ΠΕ02) με ποσοστό 15,62% ενώ η ειδικότητα με το μικρότερο ποσοστό είναι αυτή των Οικονομολόγων (κλ.ΠΕ09) με ποσοστό 1,04%.



Γράφημα 2: Οι αιτήσεις των υποψήφιων ανά ειδικότητα

Από τους υποψηφίους οι 36,45% κατέχουν μεταπτυχιακή εξειδίκευση και οι 6,25% διδακτορικό τίτλο. Οι κάτοχοι Β΄ Πτυχίου Α.Ε.Ι. /Τ.Ε.Ι. είναι 5,20% ενώ και οι κάτοχοι μοριοδοτούμενης ετήσιας επιμόρφωσης είναι 15,6%.

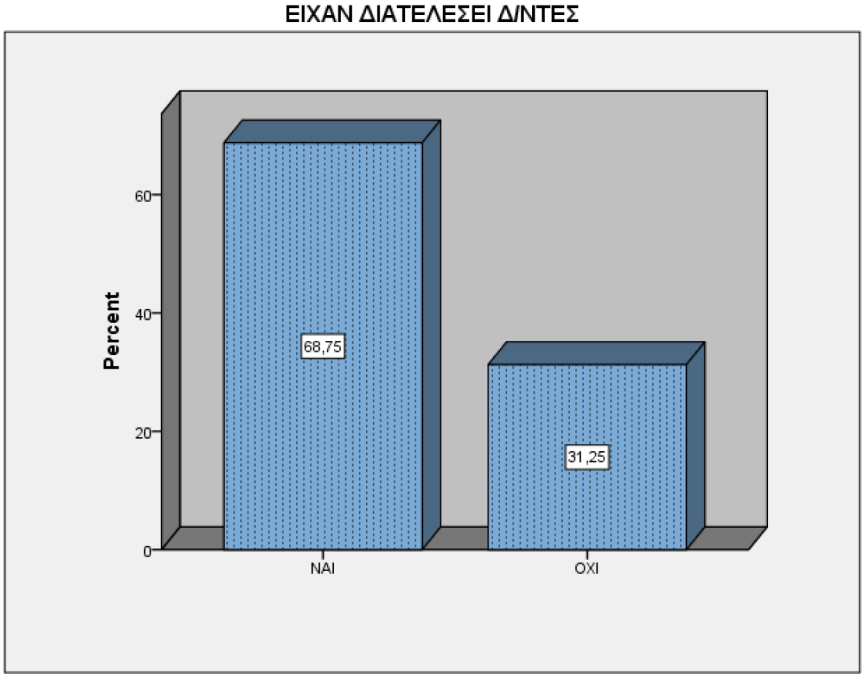
Πίνακας 7. Κριτήριο Επιστημονικής –Παιδαγωγικής κατάρτισης στις κρίσεις επιλογής δ/ντών 2017

Κριτήριο Επιστημονικής	Παιδαγωγικής κατάρτισης
Κάτοχοι διδακτορικού	**6,25%**
Κάτοχοι Μεταπτυχιακού	**36,40%**
Β΄ Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	**5,20%**
Ετήσια Επιμόρφωση	**15,60%**
Πιστοποίηση Τ.Π.Ε.	**75%**
Ξένη γλώσσα < Β2	**15,62%**
Ξένη γλώσσα >=Β2	**16,67%**

Από το σύνολο των υποψηφίων για θέση διευθυντή σχολικής μονάδας μόνο το 3,12% έχει εξειδικευμένες γνώσεις σε μεταπτυχιακό επίπεδο σε σπουδές στην Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης (Γράφημα 3). Οι συμμετέχοντες με αυτό το προσόν επιλεγήκαν για διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων.

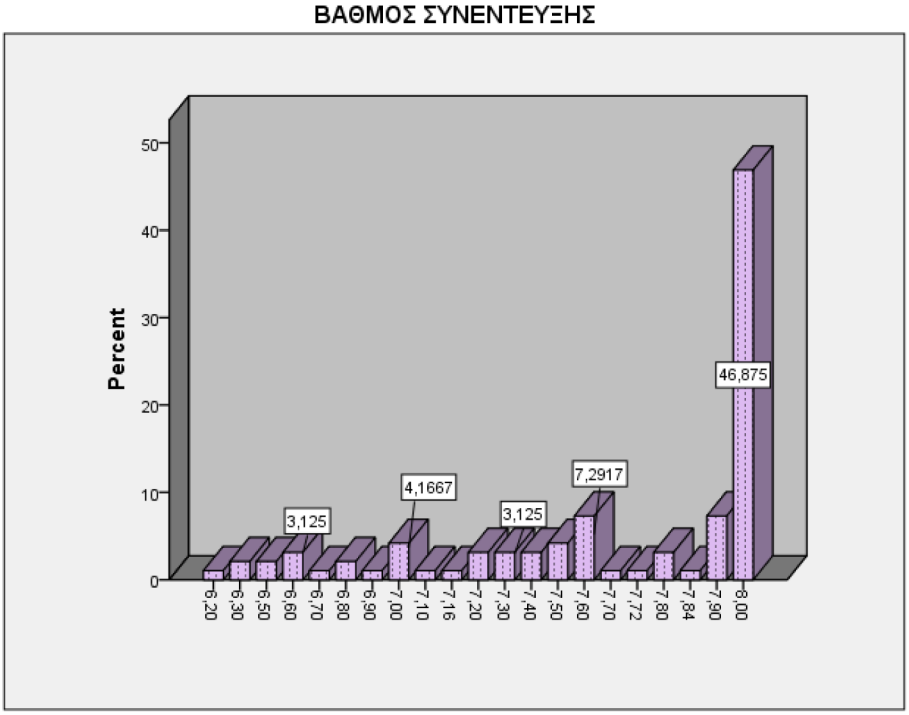
Γράφημα 3: Υποψήφιοι με εξειδικευμένες γνώσεις στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Από τους υποψήφιους για διευθυντές στις κρίσεις επιλογής στελεχών το 2017 σε ποσοστό 68,75% είχαν διατελέσει διευθυντές στο παρελθόν (γράφημα 4) ενώ 28,42% των υποψηφίων είχαν διατελέσει υποδιευθυντές.



Γράφημα 4: Ποσοστό υποψηφίων που είχαν διατελέσει διευθυντές σχολείων

Εστιάζοντας κυρίως στη διαδικασία της συνέντευξης, το γράφημα 5 αποτυπώνει τη βαθμολογία των υποψήφιων για τη θέση του διευθυντή/ντριας. Έτσι διαπιστώνεται ότι το 46,85% έλαβε τον ανώτερο βαθμό οκτώ (08) ενώ ο χαμηλότερος βαθμός που δόθηκε σε υποψήφιο ήταν 6,20.



Γράφημα 5: Ποσοστό υποψηφίων δ/ντών σε σχέση με τον βαθμό συνέντευξης

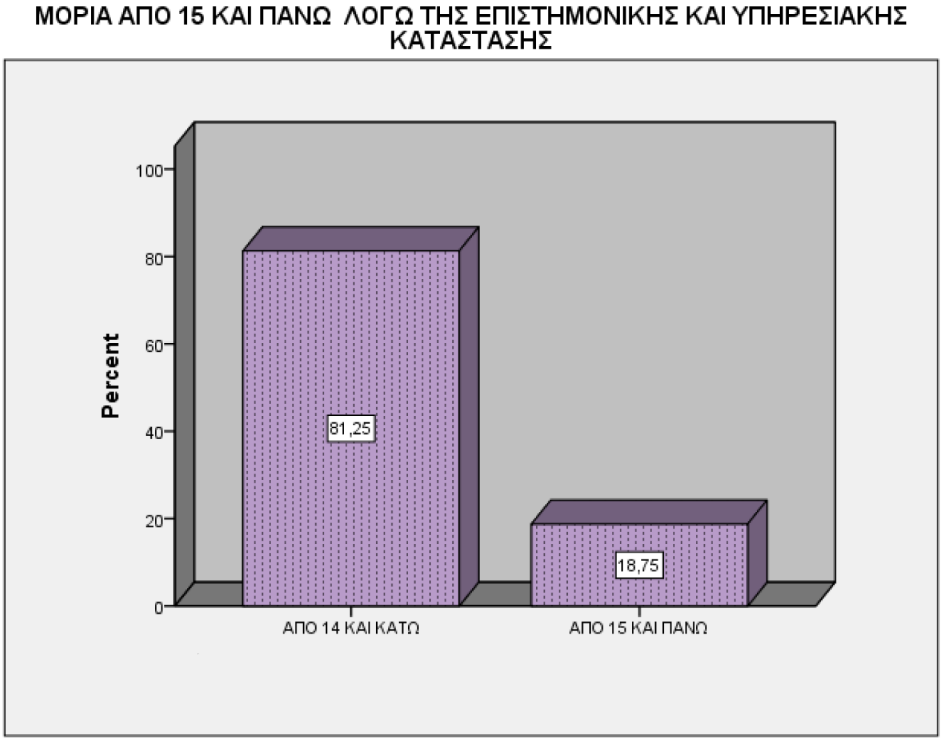
4.2.Στατιστική ανάλυση των δεδομένων της διαδικασίας της προφορικής συνέντευξης των υποψήφιων διευθυντών

Σε σύνολο είκοσι εννέα (29) γυναικών υποψηφίων δ/ντριών οι δώδεκα (12) έλαβαν βαθμό συνέντευξης οκτώ (8) (ποσοστό 41,37%) ενώ για τους άνδρες υποψήφιους δ/ντές σε σύνολο εξήντα επτά (67) οι τριάντα τρεις (33) έλαβαν οκτώ (8) βαθμό συνέντευξης (ποσοστό 49,25%).

Πίνακας 8. Φύλο και βαθμός συνέντευξης μα άριστα το οκτώ

ΦΥΛΟ * ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ 8 Crosstabulation				
Count				
		ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ 8		Total
		ΚΑΤΩ ΑΠΟ 8	ΟΚΤΩ	
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	12	29
	ΑΝΔΡΑΣ	34	33	67
Total		51	45	96

Από τους υποψήφιους για θέση διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας το ποσοστό που συγκέντρωνε από 15 μόρια λόγω της επιστημονικής και υπηρεσιακής κατάστασης ήταν 18,75% ενώ το ποσοστό που συγκέντρωνε από 14 και κάτω ήταν 81,25%.



Γράφημα 6: Ποσοστό Υποψηφίων Διευθυντών βάσει της μοριοδότησης από την επιστημονική τους και υπηρεσιακής τους κατάστασης

Σε μια προσπάθεια να διαφανεί η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στη σειρά κατάταξης που είχαν οι υποψήφιοι για τη επιλογή τους σε θέση διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας πριν την προφορική συνέντευξη βάσει των μονάδων/μορίων που συγκέντρωναν στα κριτήρια της επιστημονικής/παιδαγωγικής κατάρτισης και της υπηρεσιακής τους κατάστασης – καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας και στη σειρά κατάταξης τους μετά την προφορική συνέντευξη επιλέχθηκε ο δείκτης συσχέτισης Spearman rho. Βάσει της εφαρμογής του ανωτέρω δείκτη προκύπτει η ύπαρξη ισχυρής θετικής συσχέτισης r_s (95)=,967, p=,000 της σειράς κατάταξης που είχαν πριν τη συνέντευξη με τη σειρά κατάταξης μετά τη συνέντευξη (πίνακας 9), γεγονός που σημαίνει ότι η προφορική συνέντευξη δεν επηρέασε τη σειρά κατάταξης των υποψηφίων. Αυτό ίσως οφείλεται στις υψηλές βαθμολογίες που έβαλαν τα μέλη της επιτροπής.

Πίνακας 9. Συσχέτιση σειράς κατάταξης πριν και μετά τη συνέντευξη

Correlations				
			ΣΕΙΡΑ ΚΑΤΑΤΑ-ΞΗΣ ΠΡΙΝ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ	ΣΕΙΡΑ ΚΑΤΑΤΑ-ΞΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ
Spearman's rho	ΣΕΙΡΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΠΡΙΝ ΤΗ ΣΥΝΕ-ΝΤΕΥΞΗ	Correlation Coefficient	1	,967**
		Sig. (2-tailed)	.	0
		N	95	95
	ΣΕΙΡΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕ-ΝΤΕΥΞΗ	Correlation Coefficient	,967**	1
		Sig. (2-tailed)	0	.
		N	95	95
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Αναλυτικότερα επιχειρήθηκε να διαφανεί κατά πόσο συσχετίζεται ο βαθμός συνέντευξης που συγκέντρωσε ο κάθε υποψήφιος με την επιστημονική του κατάρτιση (πίνακας 10), τα χρόνια υπηρεσίας του (πίνακας 11), και τη διοικητική του εμπειρία (πίνακας 12). Η εφαρμογή του στατιστικού δείκτη pearson έδειξε ότι δεν επηρεάστηκε ο βαθμός συνέντευξης από την επιστημονική κατάρτιση του κάθε υποψηφίου, δηλαδή δεν απέδωσαν καλύτερα στην προφορική συνέντευξη όσοι είχαν αυξημένα μόρια λόγω προσόντων (r(96)= -,059, p=,567). Επίσης, με τη χρήση του ίδιου δείκτη διαφάνηκε ότι και τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας δεν επηρέασαν στατιστικώς σημαντικά το βαθμό συνέντευξης (r(96)=,144, p=,165) ενώ διαπιστώθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική ως προς το κριτήριο της διοικητικής εμπειρίας ((r(96)=,373, p=,000). Ως εκ τούτο οι υποψήφιοι που είχαν διατελέσει σε θέσεις ευθύνης και είχαν διοικητική εμπειρία απέδωσαν καλύτερα στη συνέντευξη.

Πίνακας 10. Συσχέτιση των μορίων επιστημονικής κατάρτισης αι του βαθμού συνέντευξης των υποψηφίων

Correlations			
		ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕ-ΝΤΕΥΞΗΣ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑ-ΤΑΡΤΙΣΗ ΜΟΡΙΑ
ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	Pearson Correlation	1	-0,059
	Sig. (2-tailed)		0,567
	N	96	95
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΜΟΡΙΑ	Pearson Correlation	-0,059	1
	Sig. (2-tailed)	0,567	
	N	95	95
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Πίνακας 11. Συσχέτιση των μορίων λόγω διδακτικής υπηρεσίας και του βαθμού συνέντευξης των υποψηφίων

Correlations			
		ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕ-ΝΤΕΥΞΗΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΟΝΟ ΥΠΗΡΕ-ΣΙΑΚΩΝ ΜΟΡΙΩΝ
ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	Pearson Correlation	1	0,144
	Sig. (2-tailed)		0,165
	N	96	95
ΣΥΝΟΛΟ ΜΟΝΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑ-ΚΩΝ ΜΟΡΙΩΝ	Pearson Correlation	0,144	1
	Sig. (2-tailed)	0,165	
	N	95	95
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Πίνακας 12. Συσχέτιση των μορίων λόγω διοικητικής εμπειρίας και του βαθμού συνέντευξης των υποψηφίων

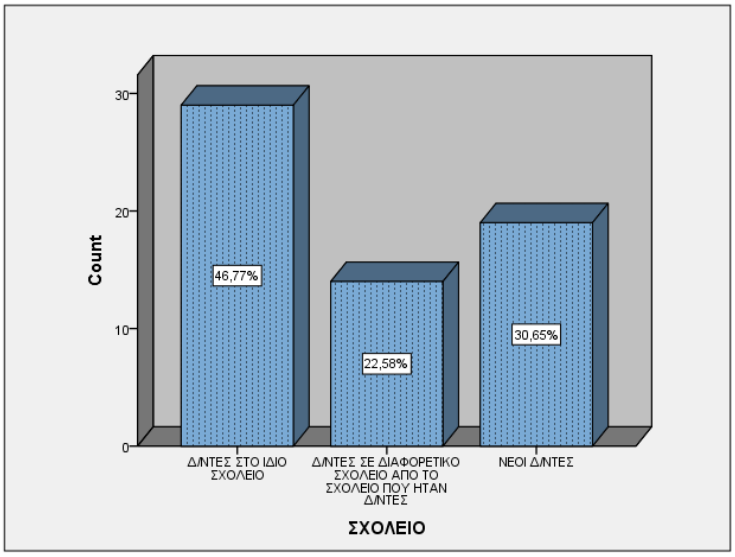
Correlations			
		ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕ-ΝΤΕΥΞΗΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΟΝΟ ΔΙΟΙ-ΚΗΤΙΚΩΝ ΜΟΡΙΩΝ
ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	Pearson Correlation	1	,373**
	Sig. (2-tailed)		0
	N	96	95
ΣΥΝΟΛΟ ΜΟΝΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙ-ΚΩΝ ΜΟΡΙΩΝ	Pearson Correlation	,373**	1
	Sig. (2-tailed)	0	
	N	95	95
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Από τον πίνακα 13 που ακολουθεί τεκμαίρεται ότι το 40,4% των υποψήφιων που συμμετείχαν στην προφορική συνέντευξη βελτίωσαν τη θέση τους στη σειρά κατάταξης ενώ ποσοστό 8,5% βελτίωσε τη σειρά κατάταξης από 11 θέσεις και πάνω. Αντίθετα ποσοστό 9,5% των υποψηφίων διαπίστωσε ότι μετά τη συνέντευξη σημείωσε πτώση στη σειρά κατάταξης πάνω από 10 θέσεις.

Πίνακας 13. Συγκεντρωτικός πίνακας αλλαγών στη σειρά κατάταξης των υποψηφίων διευθυντών/ντριών πριν και μετά την προφορική συνέντευξη

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΟΝ ΠΙΝΑΚΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ		
	ΑΠΟΛΥΤΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	**ΠΟΣΟΣΤΟ %**
ΚΑΤΕΒΗΚΑΝ 1-5 ΘΕΣΕΙΣ	**10**	**10,6**
ΚΑΤΕΒΗΚΑΝ 6-10 ΘΕΣΕΙΣ	**8**	**8,5**
ΚΑΤΕΒΗΚΑΝ 11- ΘΕΣΕΙΣ	**9**	**9,5**
ΑΝΕΒΗΚΑΝ 1-5 ΘΕΣΕΙΣ	**38**	**40,4**
ΑΝΕΒΗΚΑΝ 6-10 ΘΕΣΕΙΣ	**10**	**10,6**
ΑΝΕΒΗΚΑΝ 11- ΘΕΣΕΙΣ	**8**	**8,5**
ΠΑΡΕΜΕΙΝΑΝ ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΘΕΣΗ	**11**	**11,7**
ΣΥΝΟΛΟ	**94**	

Όπως προκύπτει από το γράφημα 7 το 46,7% των διευθυντών/ντριών επανατοποθετήθηκαν στην ίδια σχολική μονάδα που ήταν διευθυντές, το 22,5% τοποθετήθηκαν διευθυντές σε καινούργια σχολική μονάδα από αυτή που ήταν πριν τις κρίσεις του 2017 και 30,65% ήταν νέοι διευθυντές.



Γράφημα 7: Διευθυντές σε σχέση με το σχολείο τοποθέτησης (ποσοστό και απόλυτο νούμερο).

Από το σύνολο των 62 διευθυντών των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι προέκυψαν μετά τις κρίσεις στελεχών του 2017, το 43,50% έχει στην κατοχή του Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 8,06% έχει Διδακτορικό τίτλο και 8,06 % έχει Β΄ Πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (Γράφημα 8).

Γράφημα 8: Αποτύπωση επιστημονικού προφίλ Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων μετά τις κρίσεις του 2017

5. Συμπεράσματα

Παρά το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη εισήγηση βαρύτητα δόθηκε στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης για την επιλογή των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων στις κρίσεις στελεχών του 2017, εξάγεται ωστόσο το βασικό συμπέρασμα, μέσω της επισκόπησης της νομοθεσίας, της συχνής αλλαγής στον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Αυτό πιστοποιεί τη βαρύτητα που δίνεται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία να καθορίζει κάθε φορά τους όρους και τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση του προφίλ του στελέχους στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Τα κριτήρια όμως και η διαδικασία επιλογής στελεχών θα πρέπει να γνωστοποιούνται έγκαιρα προκειμένου ο υποψήφιος να μην αιφνιδιάζεται (Dessler, 2012). Σε όλες σχεδόν τις Ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο το οποίο οριοθετεί τα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων (Γκόβαρης & Ρουσάκης,2008).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντοπίζεται μια αδυναμία ως προς την ύπαρξη ενός σταθερού πλαισίου, κοινά αποδεκτού, το οποίο να έχει ως γνώμονα την ανάδειξη των πιο ικανών εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα για τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης η πρώτη προσπάθεια επιστημονικής οριοθέτησης της εντοπίζεται με το ν.3848/2010 καθώς μέσω της μαγνητοφώνησης, των συγκεκριμένων οδηγιών για τη διαδικασία αλλά και της διάθεσης μελετών περίπτωσης στα συμβούλια επιλογής, επιχειρήθηκε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Για το ελληνικό συγκείμενο αυτό αποτέλεσε μια καινοτομία. Ωστόσο με το ν.4327/2015 δεν ίσχυσε το οριοθετημένο πλαίσιο του ν. 3848/2010. Ο ν. 4473/2017 είχε ως βάση το ν.3848/2010 καθώς επανέφερε την προφορική συνέντευξη των υποψηφίων, η οποία μαγνητοφωνούνταν, παρείχε συγκεκριμένες οδηγίες επί της διαδικασίας αλλά δε δόθηκε περαιτέρω υλικό για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Το κενό αυτό επιχειρήθηκε να καλυφθεί μέσω του παρόντος εγχειρήματος από πλευράς των εισηγητών με τη δημιουργία ρουμπρικών αξιολόγησης, οδηγού συνέντευξης και φύλλων αποτίμησης των διαφόρων σταδίων. Το γεγονός ότι δε χρησιμοποιήθηκαν οι ρουμπρίκες αξιολόγησης εκτιμάται ότι οφείλεται στο ότι τα περισσότερα μέλη του συμβουλίου επιλογής δεν ήταν εξοικειωμένα με τέτοιες διαδικασίες.

Ακολούθως, ο αριθμός των υποψηφίων με εξειδίκευση στην Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης, της κατεξοχήν ειδικότητας που εξειδικεύει εκπαιδευτικούς για στελέχη εκπαίδευσης, ήταν πολύ μικρός, ούτε προβλεπόταν μια διαφοροποίηση στην μοριοδότηση αυτών που κατείχαν τη συγκεκριμένη εξειδίκευση. Βέβαια αξίζει να επισημανθεί ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ως εκπαιδευτική ανέλιξη νοείται είτε η διεκδίκηση διευθυντικής θέσης (σχολείου, διεύθυνσης εκπαίδευσης, περιφερειακής διεύθυνσης) είτε θέσης Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Απουσιάζει παντελώς η δημιουργία ενός πλαισίου που να αναδεικνύει τους προσοντούχους εκπαιδευτικούς σε θέσεις που να προσιδιάζουν στη γνωστική και παιδαγωγική τους εξειδίκευση και να μη σχετίζεται απαραίτητα με τη διοίκηση. Τέτοια θέση θα μπορούσε να ήταν αυτή του μέντορα γνωστικής ειδικότητας σε μια ομάδα σχολείων. Για το λόγο αυτό οι περισσότεροι στρέφονται για ανέλιξη προς διεκδίκηση διευθυντικής θέσης ακόμη και αν δεν είναι εξειδικευμένοι σε αυτό το πεδίο. Αυτό διαφάνηκε στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης καθώς παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό της συνέντευξης και στα μόρια της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης. Αντίστοιχα δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας των υποψηφίων με το βαθμό συνέντευξης ενώ αντίθετα προέκυψε χαμηλή θετική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, ανάμεσα στη διοικητική εμπειρία των υποψηφίων και του βαθμού συνέντευξης. Αυτό πιθανόν να οφείλεται είτε στο γεγονός ότι λόγω της διοικητικής τους εμπειρίας ανταποκρίθηκαν καλύτερα στις ερωτήσεις των συμβουλίου επιλογής είτε στη διαφορετική αντιμετώπιση που είχαν από το συμβούλιο επιλογής. Στη τελευταία περίπτωση τίθεται ζήτημα σύστασης του συμβουλίου επιλογής και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Η συνέντευξη διεθνώς χρησιμοποιείται ως τρόπος επιλογής στελεχών εκπαίδευσης και όχι μόνο, αλλά πρόκειται για συνέντευξη η οποία εκτιμάται ως έγκυρη και αξιόπιστη όταν διεξάγεται από εξειδικευμένα άτομα τα οποία έχουν την ικανότητα να μορφώσουν γνώμη για την προσωπικότητα των υποψηφίων επιλέγοντας τους ιδανικότερους για τη στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων (Dessler, 2012).

Καταληκτικά, μέσω της επισκόπησης της νομοθεσίας διαφαίνεται η πρόθεση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής να αποτυπώσει διαχρονικά το προφίλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Βάσει της τελευταίας νομοθεσίας για την επιλογή των διευθυντών σχολικής μονάδας αναγνωρίζεται ο πολυσύνθετος ρόλος του μέσω των ερωτημάτων – αξόνων που καλούνται να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δίνοντας έμφαση σε τομείς που σχετίζονται με τη σύγχρονη θεωρία για τη διοίκηση των σχολείων όπως συνεργασία, δημοκρατικότητα, δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος, ανάπτυξη πρωτοβουλιών για ενίσχυση εκπαιδευτικών δράσεων και αποτελεσματικότητα. Εφόσον απαντηθεί το ερώτημα «ποιο ρόλο θέλουμε τα σχολεία να επιτελούν;» τότε μπορούμε να ευελπιστούμε ότι θα διαμορφώσουμε και το κατάλληλο προφίλ των διευθυντών και ακολούθως τη διαδικασία που θα αναδείξει τα κατάλληλα στελέχη.

Βιβλιογραφία

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Dessler, G. (2012). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις.* Μτφρ. Μελισσουργός, Γ. Αθήνα: Κριτική.

Εγκύκλιος Φ. 361.22/23/91322/Ε3/31-05-2017, «Διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή υποψηφίων διευθυντών όλων των τύπων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.)»

Νίκα, Μ.Β. (2008). Διδακτορική Διατριβή. Τα κριτήρια και οι διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία: Συγκριτική μελέτη. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Νόμος 309/1976, ΦΕΚ100/τ. Α΄/30-04-1976, «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως».

Νόμος 1304/1982, ΦΕΚ144/τ.Α΄/07-12-1982, «Επιστημονική/παιδαγωγική καθοδήγηση στη γενική και τη μέση τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167/τ.Α΄/30-09-1985, «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 1824/1988, ΦΕΚ 296/τ.Α΄/30-12-1988, «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2043/1992, ΦΕΚ 79Α/19-05-1992,«Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3467/2006, ΦΕΚ 128/τ.Α΄/21-06-2006, «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3848/2010, ΦΕΚ 71/τ.Α΄/19-05-2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτκού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Νόμος 4327/2015, ΦΕΚ 50/τ.Α΄/14-05-2015,«Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Νόμος 4473/2017, ΦΕΚ 78/Α΄/30-05-2018, «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης».

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.

Προεδρικό Διάταγμα 398/1995, ΦΕΚ223/τ.Α΄/31-10-1995, «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002, ΦΕΚ20/τ.Α΄/07-02-2002, «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών».

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1, ΦΕΚ1340/τ.Β΄/16-10-2002, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/21/90780/Ε3/31-05-2018, «Καθορισμός της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων, επιλογής και τοποθέτησης διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων».

Η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΩΣ ΦΑΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΠΙΛΟΓΗΣ Δ/ΝΤΩΝ Β΄/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Καλομοίρα Γιαννούλη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες προβληματισμός έχει εκφραστεί αναφορικά με τη συνέντευξη ως φάση στη διαδικασία επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, όσον αφορά στην αξιοπιστία, στην εγκυρότητα και στα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούν και συγχρόνως επηρεάζονται από αυτά οι αξιολογητές. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά στη διαδικασία της συνέντευξης, όπως αυτή διεξήχθη με το Ν. 3848/2010. Συγκεκριμένα, δεκαπέντε Διευθυντές σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής με μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη επισημαίνουν ότι η συνέντευξη ως μέθοδος επιλογής είναι διαβλητή και μεροληπτική με στόχο την προώθηση ή τον παραγκωνισμό ενός υποψηφίου, ενώ το δείγμα της έρευνας αναφανδόν διαφωνεί με τη σύνθεση του συμβουλίου επιλογής. Ομόφωνα το δείγμα των διευθυντών θεωρεί ανεπαρκή τα άτομα που διεξάγουν τη συνέντευξη αναφορικά με τις γνώσεις διοίκησης και του τρόπου ανίχνευσης της προσωπικότητας των υποψήφιων στελεχών, θεωρώντας αναγκαία την αναδιαμόρφωση του.

***Λέξεις-κλειδιά**: Διευθυντής/ντρια σχολικών μονάδων, συνέντευξη, συμβούλιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, μελέτη περίπτωσης.*

INTERVIEW AS A PHASE IN THE EVALUATION PROCESS IN THE HUMAN POWER SELECTION. THE CASE OF SELECTION OF VETERINARY EDUCATION BODIES.

Kalomira Giannouli

ABSTRACT

In the last decades, concerns have been voiced regarding the interview as a phase in the process of selecting education executives with regard to the credibility, validity and criteria that they use and at the same time are influenced by the evaluators. The purpose of the present research is to investigate the views of the Secondary School headmasters/mistresses regarding the interview process, as it was done with Law 3848/2010. In particular, fifteen Secondary Education School headmasters/mistresses of the Prefecture of Attica with a methodological tool the semi-structured interview indicates that the interview as a selection method is variable and biased to promote or crowd out a candidate, while the sample of research obviously disagrees with the composition of the council choice. Unanimously, the sample of directors considers that interviewees are inadequate with regard to the knowledge and command of the personality of the prospective executives, considering that it is necessary to redesign it.

***Keywords**: headmaster/headmistress of school units, interview, Executive Education Selection Board, case study.*

1.0. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης πολύς λόγος αναπτύσσεται για την Εκπαίδευση και οτιδήποτε αφορά σε αυτήν και στην αναβάθμισή της. Ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν, αναμφισβήτητα, στην αναβάθμιση της Εκπαίδευσης είναι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας σε σχέση με το ρόλο που ασκεί στην αποτελεσματικότητα της. Επιπλέον, η σχολική ηγεσία και ιδιαίτερα το σύστημα με το οποίο επιλέγεται αυτή, συνιστά τα τελευταία χρό-

1. Η Κ.Γ. είναι M.Ed. στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικός, ΠΕ 02 Φιλόλογος. Επικοινωνία: egiann07@gmail.com

νια προτεραιότητα στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο (Καλογιάννης, 2014).

Δίκτυα και φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ο οργανισμός για την οικονομική συνεργασία και ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) τονίζουν ότι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας έχει αλλάξει, καθιστώντας τους σχολικούς ηγέτες υπεύθυνους για τη συνεχή αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Ως εκ τούτου, οι σχολικοί ηγέτες ως πρωταγωνιστές αυτής της αλλαγής, καθίσταται αναγκαίο να διαθέτουν ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων αποτελεσματικής συμπεριφοράς εμπλουτισμένης με ποικίλες στρατηγικές και μεθόδους (CEDEFOP, 2010).

Ωστόσο, η ύπαρξη ικανών στελεχών εκπαίδευσης τα οποία θα στελεχώνουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς απαιτεί αποτελεσματικές διαδικασίες επιλογής αυτών των στελεχών, ώστε να επιλέγονται «οι ικανότεροι» για τη συγκεκριμένη θέση ευθύνης. Σύμφωνα με το Μαδεμλή (2014), όταν αναφερόμαστε στη διαδικασία επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης πρέπει να ορίσουμε κριτήρια κοινώς αποδεκτά και εφαρμόσιμα για όλους τους υποψήφιους, χρησιμοποιώντας αξιόπιστες μεθόδους οι οποίες θα εφαρμόζονται από τους κατάλληλους φορείς.

1.1. Η επιλογή στελεχών

Η διαδικασία της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης διαφοροποιείται με βάση το χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Στα συγκεντρωτικά συστήματα η διαδικασία, τα κριτήρια, οι μέθοδοι και η διεξαγωγή επιλογής των υποψήφιων για τις θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση προσδιορίζονται από την Πολιτεία. Αντιθέτως, στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα οι θέσεις γνωστοποιούνται ηλεκτρονικά και έντυπα με την ταυτόχρονη κατάρτιση μιας βραχείας λίστας (short- listing) των προσόντων και της εμπειρίας των υποψηφίων (Καλογιάννης, 2013).

Σύμφωνα με τους Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου (2013) ο κάθε οργανισμός για να είναι επιτυχημένος θα πρέπει να στελεχωθεί από το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό, αφού πρώτα σχεδιαστεί μια σωστή περιγραφή της θέσης (*απαιτούμενα προσόντα, επαγγελματική εμπειρία, δεξιότητες και ικανότητες του κατάλληλου υποψηφίου*). Οι Everard και Morris (1996) επισημαίνουν ότι η σωστή περιγραφή της θέσης βοηθά στη μελλοντική αποφυγή προβλημάτων από τους υποψήφιους, όσον αφορά στη διαχείριση τους στο ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού.

Οι Muchinsky, 1995· Schmidt και Hunter, 1998 (όπ. αναφ. στους Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2013), αναφέρουν ότι σύμφωνα από τα στοιχεία ερευνών οι κυριότερες μέθοδοι επιλογής ανθρώπινου δυναμικού με την αντίστοιχη εγκυρότητα και σειρά προτεραιότητας που τις χαρακτηρίζει είναι η συνέντευξη, τα τεστ ικανότητας και καταλληλότητας, τα τεστ νοημοσύνης, τα τεστ προσωπικότητας, οι συστατικές επιστολές και το βιογραφικό σημείωμα.

Πίνακας 1: Οι κυριότερες μέθοδοι επιλογής ανθρώπινου δυναμικού

Μέθοδοι επιλογής	*Εγκυρότητα*
Συνέντευξη	**20%**
Τεστ ικανότητας & καταλληλότητας	**40%**
Τεστ νοημοσύνης	**10%**
Τεστ προσωπικότητας	**14-39%**
Συστατικές επιστολές	**15%**
Βιογραφικό σημείωμα	**50%**
Δείγμα εργασίας (*εκτέλεση έργου σε συνθήκες όμοιες με αυτές που θα επικρατήσουν στο χώρο εργασίας*)	**60%**

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, παρά το γεγονός ότι η συνέντευξη συγκεντρώνει χαμηλά ποσοστά ως προς την εγκυρότητα αναφορικά με τις μεθόδους επιλογής ανθρώπινου δυναμικού, «επιστρατεύεται» συχνά για την επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2013).

1.2. Κριτήρια επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το νόμο Ν. 3848/2010 κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν: Η γνώση του αντικειμένου του προς την άσκηση έργου η οποία συνάγεται από:

i. αα) Την επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία που αξιολογείται με 24 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

ββ) Την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου που αξιολογείται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

α) υπηρεσιακή κατάσταση: 8 μονάδες

β) διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 6 μονάδες κατ' ανώτατο όριο

ii. Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής που αξιολογείται με 15 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

iii. Η συμβολή του υποψήφιου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου που προβλέπονται από το νόμο που αξιολογείται με 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

Να σημειωθεί ότι το τελευταίο κριτήριο δε προσμετρήθηκε στη μοριοδότηση λόγω της μη εφαρμογής της αξιολόγησης.

1.3. Καινοτομίες των νόμων Ν. 3467/2006 & Ν. 3848/2010

Ο Καλογιάννης (2013) επισημαίνει ότι με το Ν. 3467/2006 εντάσσεται στα κριτήρια επιλογής στελεχών η συνέντευξη ενώπιον συμβουλίου επιλογής. Προχωρώντας στις επόμενες αξιολογικές κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης, η Πολιτεία επιχειρεί μέσω του Ν. 3848/2010 να δώσει μια διάσταση αναβάθμισης στη διαδικασία επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, εισάγοντας νέα στοιχεία όπως:

- τη θέσπιση του πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας ως προαπαιτούμενου για την πρόσληψη των στελεχών της εκπαίδευσης.
- απαιτείται η κατοχή πιστοποιητικού γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τ.Π.Ε (επίπεδο 1).
- αναβαθμίζεται η διαδικασία της συνέντευξης με την εισαγωγή της «μελέτης περίπτωσης» (case study) η οποία αποτελεί στάδιο προετοιμασίας του υποψηφίου.
- προβλέπεται έκθεση αυτό-αξιολόγησης του υποψήφιου και προγραμματισμός του έργου του.
- θεσπίζεται η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης για τη διασφάλιση της διαφάνειας της διαδικασίας.
- τα μέλη του συμβουλίου επιλογής υποχρεώνονται να παρουσιάσουν ξεχωριστή και αιτιολογημένη βαθμολογία για κάθε υποψήφιο.

2.0. Η συνέντευξη ως μέθοδος επιλογής ανθρώπινου δυναμικού

Η πιο συνήθης μέθοδος επιλογής και αξιολόγησης των υποψήφιων σε ένα οργανισμό είναι η συνέντευξη. Ειδικότερα στη διαδικασία της επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, χρησιμοποιείται ως φάση μιας ευρύτερης διαδικασίας επιλογής η οποία διεξάγεται από ένα Συμβούλιο επιλογής απαρτιζόμενο από συγκεκριμένα μέλη. Επιπλέον, είναι ένα εργαλείο που διασφαλίζει ίδιες ευκαιρίες στα υποψήφια στελέχη, αφού δυνητικά αυτά καλούνται να αξιολογηθούν σε ίδιες ποσοτικά και ποιοτικά συνθήκες (Easton, 2007).

Ο Χυτήρης (2001) αναφέρει ότι η συνέντευξη είναι μια πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ του υπεύθυνου ή των υπεύθυνων επιλογής με απώτερο σκοπό, είτε να εκτιμηθούν οι

ικανότητες ή δεξιότητες που περιγράφονται στο βιογραφικό ενός υποψήφιου σε σχέση με τη συγκεκριμένη θέση που διεκδικεί, είτε να αποσαφηνιστούν τυχόν ανακριβείς πληροφορίες σχετικά με τον υποψήφιο. Επίσης, ο Dessler (2015) επισημαίνει ότι η συνέντευξη είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στην απόσπαση πληροφοριών βάσει των απαντήσεων που δίνει κάποιος και σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να προβλέψει την εργασιακή του απόδοση με βάση τις απαντήσεις του υποψήφιου.

Σύμφωνα με τον Breakwell (1995) τα βασικότερα είδη συνεντεύξεων είναι α) οι συνεντεύξεις επιλογής προσωπικού, β) οι συνεντεύξεις αξιολόγησης, γ) οι ερευνητικές συνεντεύξεις, δ) οι συνεντεύξεις στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Επίσης, σύμφωνα με το Χυτήρη (2001) σε σχέση με το είδος των ερωτήσεων και τον έλεγχο της συζήτησης, οι τύποι της συνέντευξης επιλογής είναι: α) η αδόμητη συνέντευξη (μη σχεδιασμένη- ελεύθερη), β) η δομημένη συνέντευξη (σχεδιασμένη με ερωτήσεις - απαντήσεις), γ) η συνέντευξη ανάλυσης υποθετικής συμπεριφοράς, δ) η συνέντευξη ανάλυσης πραγματικής συμπεριφοράς, ε) η συνέντευξη από επιτροπή, στ) η συνέντευξη με ηλεκτρονικό υπολογιστή, ζ) η τηλεφωνική συνέντευξη, η) η συνέντευξη ψυχολογικής πίεσης.

Οι Λεμονή και Κολεζάκης (2013) αναφέρουν ότι η συνέντευξη ως φάση στη διαδικασία επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση μετρά τουλάχιστον δύο δεκαετίες, σύμφωνα με το εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο της επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης. Ο Χυτήρης (2001) αναφέρει ότι η συνέντευξη ως διαδικασία είναι απλή και πρακτική, δημιουργεί μια θετική εικόνα, ενώ η αξιοπιστία της εξαρτάται από τον αξιολογητή, τον συνεντευξιαζόμενο, τον τύπο της συνέντευξης και τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται.

2.1. Η συνέντευξη με βάση το Ν. 3848/2010: «Η μελέτη περίπτωσης».

Σύμφωνα με το Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71, Τ. Α΄), άρθρο 13, μέσω της συνέντευξης εκτιμώνται η προσωπικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και οι ικανότητες του υποψηφίου (*αντιληπτική ικανότητα, ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος που να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους*). Για τη συγκεκριμένη αξιολόγηση χρησιμοποιείται τύπος συνέντευξης με τη χρήση έντυπων υποδειγμάτων που περιλαμβάνουν τα αξιολογούμενα στοιχεία (*φυσική παρουσία, επιτεύγματα, ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες, στάσεις, προσαρμοστικότητα*) και υποχρεώνουν κάθε μέλος του συμβουλίου να δώσει ξεχωριστή και αιτιολογημένη βαθμολογία.

Σύμφωνα με τα αναγραφόμενα στο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, η διαδικασία περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

α) την προετοιμασία του υποψηφίου πάνω σε μια μελέτη περίπτωσης

β) την εισήγηση από ένα μέλος του συμβουλίου σχετικά με το φάκελο του υποψηφίου

γ) την παρουσίαση από τον υποψήφιο του θέματος το οποίο έχει επεξεργαστεί.

Επίσης, να τονιστεί ότι μια από τις καινοτομίες που εισαγάγει αυτός ο νόμος είναι η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης για τη διασφάλιση της διαφάνειας της διαδικασίας.

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2014) μια «μελέτη περίπτωσης» αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο, επειδή παρουσιάζει πώς μια κατάσταση σε πραγματικές συνθήκες αποκλίνει ή συγκλίνει με τη θεωρία, ενώ σπάνια υπάρχει μια μοναδική λύση στη μελέτη περίπτωσης. Χρησιμοποιείται αρκετά συχνά στη διαδικασία της συνέντευξης των υποψηφίων ως «στάδιο προετοιμασίας» με σκοπό η συνέντευξη να εστιάζει στις ικανότητες του υποψηφίου για δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σε θέση ευθύνης.

Εντούτοις, οι Nisber και Watt (1984) επισημαίνουν ότι υπάρχει ο κίνδυνος, κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες που απαντούν σε μια μελέτη περίπτωσης να διαφωνήσουν με μια ερμηνεία, να μην προβούν σε επικύρωσή της, θεωρώντας ότι μπορεί να δοθεί διαφορετική ή εναλλακτική ερμηνεία ανάλογα με τη σκοπιά που το βλέπει ο ερωτώμενος. Ως εκ τούτου, συχνά, υπάρχει ο κίνδυνος να αμφισβητηθεί η χρησιμοποίησή και η χρησιμότητά της σε μια διαδικασία επιλογής ανθρώπινου προσωπικού. Επιπλέον, οι Αναστασίου και Παπακωνσταντίνου (2013) κατατάσσουν τη μελέτη περίπτωσης στον τύπο της δομημένης συνέντευξης με όλα τα

χαρακτηριστικά που προσδίδονται σε αυτή (*μειωμένη πιθανότητα διάκρισης ανάμεσα στους υποψηφίους, υψηλό ποσοστό εγκυρότητας και αξιοπιστίας, σχετικά αποδεκτή από τους υποψήφιους ως μέσο επιλογής*).

3.0. Ανασκόπηση συναφών αναφορών στη βιβλιογραφία

Οι Κάντας και Χαντζή (1991, όπ. αναφ. στους Κάκκο, Αθανασούλα-Ρέππα, & Αναστασίου, 2016), τονίζουν ότι η συνέντευξη είναι ίσως η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος επιλογής προσωπικού σε σχέση με άλλες διαδικασίες, θεωρούμενη από τους υποψήφιους ίσως το πιο αγχωτικό στάδιο στη διαδικασία της επιλογής. Επίσης, οι Breakwell (1995)· Riggio (2003)· Αναστασίου και Παπακωνσταντίνου (2013) αναφέρουν ότι η συνέντευξη ως μέθοδος επιλογής χαρακτηρίζεται ως ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο επιλογής από την επιστήμη, ενώ από την σκοπιά των υποψηφίων χαρακτηρίζεται ως ένα δίκαιο μέσο αξιολόγησης, με την προϋπόθεση ότι διεξάγεται με εγκυρότητα και αξιοπιστία από τη πλευρά των αξιολογητών, δίνοντας τη δυνατότητα στους υποψηφίους να αναδείξουν τις ικανότητές τους, παρέχοντας αβίαστα τις πληροφορίες που θέλουν για τον εαυτό τους.

Στην Ελλάδα, όσον αφορά στην εκπαίδευση, η συνέντευξη των υποψήφιων στελεχών έχει κατακριθεί ως υποκειμενική και αδιαφανής. Η ΟΛΜΕ (2007) κατήγγειλε περιπτώσεις στις οποίες υποψήφιοι πήραν το μέγιστο της βαθμολογίας στη συνέντευξη, υποσκελίζοντας σε μεγάλο βαθμό συνυποψήφιούς τους με μεγαλύτερη βαθμολογία αναφορικά με τα αντικειμενικά τους κριτήρια, αφού τα μέλη του συμβουλίου επιλογής δεν ήταν υποχρεωμένα να επιδίδουν αιτιολογημένη βαθμολογία.

Επίσης, ο Μαυροσκούφης (2003) επισημαίνει ότι η μοριοδότηση των συνεκτιμώμενων κριτηρίων θα μπορούσε να περιοριστεί, αν η διαδικασία και το περιεχόμενο της συνέντευξης αποκτούσαν μια αίσθηση εγκυρότητας και διαφάνειας, βοηθούμενα από μια σειρά χαρακτηριστικών (ημιδομημένη συνέντευξη με βάση θεματικούς άξονες, μαγνητοφώνηση της διαδικασίας της συνέντευξης, συνδρομή ειδικών επιστημόνων στο συμβούλιο επιλογής, αποκλεισμός των μελών από τα συμβούλια επιλογής που διεκδικούν θέση ευθύνης).

Επίσης, οι Κουτούζης (2001)· Γουρναρόπουλος και Κοντάκος (2003) (όπ. αναφ. στον Καλογιάννη, 2013), επισημαίνουν ότι υπάρχει ιδεολογική μεροληψία η οποία επηρεάζει την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλιστούν οι κομματικές ισορροπίες και εξαρτήσεις. Επιπλέον, τα συμβούλια επιλογής εμφανίζονται να μην έχουν τις γνώσεις εκείνες οι οποίες θα βοηθήσουν στην ορθολογική κρίση των υποψήφιων στελεχών.

4.0. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συνέντευξη ως φάση της διαδικασίας για την επιλογή τους στις συγκεκριμένες θέσεις ευθύνης και από ποιους παράγοντες επηρεάζεται αυτή σύμφωνα με το Ν. 3848/2010. Επιπλέον, να διατυπώσουν τη γνώμη τους για τη σύνθεση του συμβουλίου επιλογής των Διευθυντών από τους οποίους διεξάγεται η συνέντευξη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν στον πληθυσμό-στόχο ήταν τα ακόλουθα:

- Αν έκριναν απαραίτητη τη συνέντευξη ως φάση της διαδικασίας για την επιλογή των Διευθυντών στις συγκεκριμένες θέσεις ευθύνης.
- Αν επηρεάζεται η διαδικασία από κριτήρια (κομματικά-ιδεολογικά-προσωπικά) με αποτέλεσμα να προωθούνται ή να αδικούνται υποψήφιοι.
- Αν κρίνουν επαρκή τη μελέτη περίπτωσης ως «στάδιο προετοιμασίας» του υποψήφιου και πως αυτή λειτούργησε στη διαδικασία του, ως εργαλείο.
- Πως χαρακτηρίζουν τους αξιολογητές στη διαδικασία της συνέντευξης (επάρκεια γνώσεων, διεξαγωγή διαδικασίας) και αν συμφωνούν με την ιδιότητα των μελών που απαρτίζουν το συμβούλιο.
- Επιχειρούν σύγκριση της συνέντευξης του Ν. 3848/2010 με το Ν. 3467/2006 σε σχέση με το βαθμό αντικειμενικότητας.

4.1. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2014-15. Ο πληθυσμός-στόχος ήταν 15 Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γυμνασίων και Λυκείων στο νομό Αττικής. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία, ενώ έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η *εγκυρότητα* και η *αξιοπιστία* των εργαλείων που θα χρησιμοποιούνταν. Θεωρήσαμε ότι οι 15 ερωτώμενοι είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα για την εξαγωγή κάποιων αντιπροσωπευτικών συμπερασμάτων, αφού δεν είναι ούτε ιδιαίτερα μεγάλο, ούτε ιδιαίτερα μικρό (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

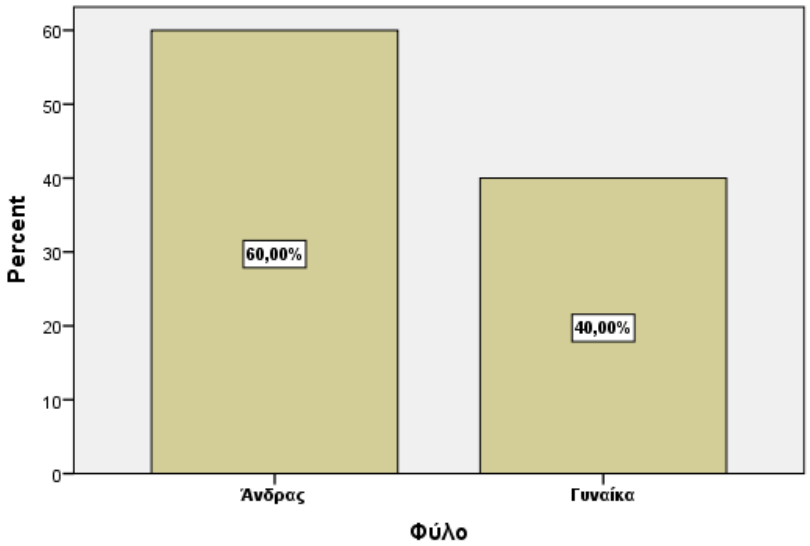
Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα με το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, ως ένα από τα βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας (Creswell, 2011) η οποία χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία, θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο δε θα περιορίζαμε τις απόψεις των συμμετεχόντων της έρευνας. Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Kerlinger (1970, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008), στην ημιδομημένη συνέντευξη, παρά το γεγονός ότι οι ερευνητικοί σκοποί διαμορφώνουν τις ερωτήσεις που θα διατυπωθούν, το περιεχόμενο, η σειρά και η διατύπωση των ερωτήσεων βρίσκονται στα χέρια του ερευνητή, τροποποιώντας αυτές ανάλογα με την κρίση του σε σχέση με τον ερωτώμενο και θέλοντας κάθε φορά να διερευνά εις βάθος τις απόψεις του ερωτώμενου (Robson, 2010).

Επιπλέον, ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε *το ερωτηματολόγιο* για να εξάγουμε συμπεράσματα στον πρώτο άξονα της συνέντευξης σε ερωτήσεις που αφορούσαν στο επιστημονικό και εκπαιδευτικό προφίλ του πληθυσμού-στόχου. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 14 ερωτήσεις *κλειστού τύπου* με ερωτήσεις σχετικά α) με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούσε ο ερωτώμενος, β) δημογραφικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις προέλευσης, ώστε να αξιολογηθούν προσωπικά χαρακτηριστικά, γ) ερωτήσεις σε σχέση με την υπηρεσιακή τους κατάσταση. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιώντας περιγραφική στατιστική με γραφήματα και πίνακες, έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS 22.0 για Windows, γιατί ήταν εύκολο στη χρήση του και μπορούσε να παράγει γραφήματα και πίνακες, τα στοιχεία των οποίων θα ήταν χρήσιμα στις αναφορές της έρευνας (Creswell, 2011).

4.2. Ο πληθυσμός και το δείγμα

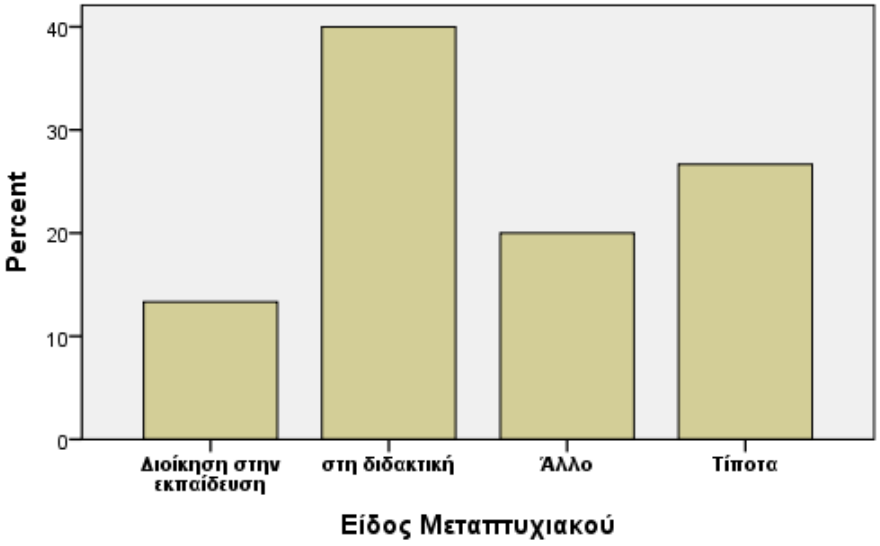
Ο πληθυσμός – στόχος διέθετε ένα τουλάχιστον χαρακτηριστικό, όσον αφορά στην ιδιότητά του, ήταν Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αττικής. Χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα με την προσέγγιση της χιονοστιβάδας, αφού επιλέχθηκαν υποκείμενα αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού (Διευθυντές σχολείων), τους οποίους δε γνωρίζαμε προσωπικά μεν, αλλά τα πρώτα ερωτώμενα υποκείμενα που παραχώρησαν συνέντευξη φάνηκαν διατεθειμένα να συστήσουν τα επόμενα ερωτώμενα της παρούσας έρευνας (επόμενους Διευθυντές) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Το σύνολο του πληθυσμού-στόχου ήταν 15 Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, εκ των οποίων 9 (60,0%) άνδρες και 6 (40,0%) γυναίκες.



Διάγραμμα 1: Φύλο

Όσον αφορά στην επιμορφωτική τους δράση, που τυχόν είχαν παρακολουθήσει, εκτός από το βασικό πτυχίο στην ειδικότητά τους, 11 (73,3%) από τους συμμετέχοντες είχαν αποκτήσει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών ή δεύτερο πτυχίο σε άλλο αντικείμενο, ενώ 4 (26,7%) δεν είχαν κάνει περαιτέρω σπουδές. Επίσης, σε σχέση με αυτούς που είχαν αποκτήσει μετέπειτα σπουδές (μεταπτυχιακό –διδακτορικό - δεύτερο πτυχίο), 6 (40,0%) από τους συμμετέχοντες Διευθυντές είχαν παρακολουθήσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στη διδακτική του αντικειμένου της ειδικότητας τους, 3 (20,0%) είχαν παρακολουθήσει μεταπτυχιακό μη σχετικό με το αντικείμενο της διδακτικής τους, όπως για παράδειγμα μεταπτυχιακό στην Ψυχολογία, 2 (13,3%) είχαν παρακολουθήσει μεταπτυχιακό στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.



Διάγραμμα 3: Είδος Μεταπτυχιακού

5.0. Ανάλυση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τον Creswell (2011) η κύρια μορφή παρουσίασης σε μια ποιοτική έρευνα είναι η αφηγηματική συζήτηση (το γραπτό μέρος) στο οποίο οι συγγραφείς συνοψίζουν ενδελεχώς τα ευρήματα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων τους. Στην εν λόγω έρευνα, παραθέσαμε αποσπάσματα από τα δεδομένα των 15 συνεντεύξεων, προσδιορίζοντας εντάσεις και αντιφάσεις, με σκοπό να φανερωθούν συναισθήματα, στάσεις, αντιλήψεις και εμπειρίες των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Όσον αφορά στην αναγκαιότητα της συνέντευξης ως φάση της διαδικασίας η πλειοψηφία δεν απαντά ευθέως, αλλά μάλλον προβληματίζεται. Ελάχιστοι τονίζουν ότι πρέπει να γίνεται με άλλο τρόπο ή να αφαιρεθεί εντελώς από τη μοριοδότηση, αναφέροντας χαρακτηριστικά «*εγώ νομίζω ότι, αν η συνέντευξη γινόταν, όπως έπρεπε να γίνεται, θα έπρεπε να είναι πρώτη», «Δηλαδή ήταν η συνέντευξη το μέσο, για να γίνει το μαγείρεμα των θέσεων».*

Σχεδόν ομόφωνα, το δείγμα της έρευνας επιβεβαιώνει την άποψη ότι η διαδικασία της συνέντευξης είναι διαβλητή, αφού οι αξιολογητές βαθμολογούσαν με συγκεκριμένα κριτήρια (κομματικά, προσωποκεντρικά), ώστε να προωθούν «τα δικά τους άτομα», λέγοντας *«υπήρχαν άλλα δεδομένα, δηλαδή συνδικαλιστές και λοιπά και λοιπά, έπαιρναν de facto υψηλές βαθμολογίες και ο νέος ο συνάδελφος που πήγαινε εκεί για να περάσει, βαθμολογείτο με ένα χαμηλότερο βαθμό», «Τα κομματικά κριτήρια, αυτό ήταν η αλήθεια. Ήταν κομματικά κριτήρια. Δεν έμπαιναν τα υπόλοιπα. Αυτό ήταν απαράδεκτο…. Βάζανε 15αρια σε συναδέλφους που μπορεί να ήταν καλοί, αλλά υπήρχαν και κάποιοι που αντικειμενικά και το γνώριζαν όλοι, ήταν σε όλα άριστοι. Μα δεν ήταν καθόλου έτσι. Κρίμα ήταν!».*

Αναφορικά με τη «μελέτη περίπτωσης» η συντριπτική πλειοψηφία υποστηρίζει ότι λειτούργησε ως μέσο για να προστεθούν ή να αφαιρεθούν βαθμοί (άσχετες – αφελείς ερωτήσεις, γνωστές εκ των προτέρων, καθοδηγούμενες, ύλη για καλούς και κακούς μαθητές), επισημαίνοντας «*θεωρώ ότι είναι καλό, ωστόσο αυτό για το οποίο έχω επιφυλάξεις, είναι κατά πόσο είναι γνωστές εκ των προτέρων οι μελέτες περίπτωσης έτσι ώστε ο επιμελής να βραβευτεί. Με αυτή την έννοια έχω επιφυλάξεις», «δε φτάνει μια μελέτη περίπτωσης, γιατί οι μελέτες περίπτωσης, αν θυμάστε, είχαν βγει στο διαδίκτυο όλες, αν ήταν ένας καλός μαθητής, θα τις διαβάσει. Δεν είχε κανένα νόημα, γιατί για όλα στην Ελλάδα, βρίσκουμε τρόπους…»*, «*Είναι αστείο πράγμα και ξέρουμε καλά και το ξέρω και με κάθε ειλικρίνεια το λέω αυτό, ότι υπήρξαν συνάδελφοι (το ξέρω προσωπικά αυτό) που η διπλωματική του στο μεταπτυχιακό ήταν η ερώτηση που του έκαναν. Και του έβαλαν πολύ χαμηλό βαθμό. Και η απάντησή του η διπλωματική του. Την κατείχε...».*

Όσον αφορά στη σύνθεση του συμβουλίου επιλογής η συντριπτική πλειοψηφία απαντά ότι οι αξιολογητές ήταν «ανεπαρκείς» ως προς τη διαδικασία της συνέντευξης (άσχετοι, ακατάλληλοι, μη καταρτησμένοι αναφορικά με τη γνώση στη διοίκηση της εκπαίδευσης), επισημαίνοντας «*Η συνέντευξη είναι, έτσι όπως γινόταν, εγώ από την εμπειρία μου, αν την μαγνητοφωνούσα και την έβγαζα έξω, θα έπρεπε αυτοί οι άνθρωποι να έχουν οδηγηθεί στο ψυχιατρείο»*, *«δηλαδή οι συνεντεύξεις, όπως γίνονταν, γίνονταν από συνδικαλιστές και ανθρώπους ακατάλληλους, άρα καλώς εκόπηκε η συνέντευξη», «θεωρώ ότι οι κρίνοντες είναι ανεπαρκέστεροι του κρινόμενου, στις πιο πολλές περιπτώσεις».*

Επιπλέον, ως προς την ιδιότητα που είχε το κάθε μέλος του συμβουλίου, σχεδόν ομόφωνα ο πληθυσμός - στόχος δηλώνει αντίθετος με την υπάρχουσα σύνθεση, προτείνοντας αλλαγή της σύνθεσης για τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας, αναφέροντας «*Να ανοιχτεί το συμβούλιο, νομίζω ότι ένας ψυχολόγος, ειδικός που μπορεί λίγο, και μέσα από ερωτήσεις, να μην είναι μια ερώτηση και φύγαμε, να βλέπει την προσωπικότητα», «Καταρχήν, να υπάρχει ένας ειδικός, όσον αναφορά την ψυχολογία και τη Διοίκηση. Επίσης θεωρώ ότι οι αιρετοί έτσι όπως είναι η λειτουργία τους, αυτή τη στιγμή, δεν προσφέρουν. Ο σύλλογος γονέων ή η τοπική κοινωνία, θεωρώ ότι στη φάση που είμαστε αυτή τη στιγμή, δε θα πρόσφερε τίποτα, μάλλον ζημιά θα έκανε. Επίσης ήθελα να υπήρχε και δικαστικός, όπως παλιά, για τη διασφάλιση της διαδικασίας, της νομικής διαδικασίας, γιατί γίνονται πολλές παρατυπίες».*

Τέλος, συγκριτικά με την αντίστοιχη διαδικασία της συνέντευξης, όπως αυτή διεξήχθη σύμ-

φωνα με το θεσμικό πλαίσιο του Ν. 3467/2006 το ποσοστό του δείγματος την χαρακτηρίζει λιγότερο αντικειμενική (λόγω της συμμετοχής του και στις δύο αντίστοιχες διαδικασίες), αναφέροντας «*Η τελευταία συνέντευξη είχε κάποια βαρύτητα. Η τελευταία. Είχε κάποια αντικειμενικότητα δεν μπορώ να τη συγκρίνω και με τις παλαιότερες. Οι παλαιότερες ήταν.. σε μια εκ των κρίσεων που πέρασα συνεντεύξεων, σε παλαιότερο ΠΥΣΔΕ, μπήκα μέσα και μου λένε… καλώς τον τάδε», «Στην προηγούμενη συνέντευξη πριν της Διαμαντοπούλου (2007), μπορεί να έμπαινες και να σου έλεγαν πως σε λένε; Τάδε….Μπράβο Τάδε, φύγε. Το 2007 κακά τα ψέματα ήταν η αποθέωση του παλαιοκομματικό-συνδικαλιστικό τέτοιο. Με της Διαμαντοπούλου τη συνέντευξη ήταν πιο κουτί μέσα στο οποίο ήξερες, δεν μπορούσε ο άλλος να σου πει απίθανες….*»

6.0. Συμπεράσματα

Επιχειρώντας να συνοψίσουμε τις απόψεις των υποκειμένων του δείγματός μας, καταλήγουμε σε ορισμένα συμπεράσματα σε σχέση με την παρούσα έρευνα. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των ερωτώμενων, καθίσταται εμφανές ότι:

- Όσον αφορά στη διαδικασία της συνέντευξης όλοι υποστηρίζουν αναφανδόν ότι ως διαδικασία είναι διαβλητή, τονίζοντας ιδιαίτερα τα κομματικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται.
- Αναφορικά με τη λειτουργία της «μελέτης περίπτωσης», η συντριπτική πλειοψηφία των Διευθυντών υποστηρίζει ότι λειτούργησε ως μέσο για να προστεθούν ή να αφαιρεθούν βαθμοί.
- Ως προς τη σύνθεση του Συμβουλίου επιλογής Διευθυντών, σχεδόν ομόφωνα διαφωνούν με τη σύνθεσή του, τονίζουν ότι οι αξιολογητές είναι ανεπαρκείς ως προς τη διαδικασία της συνέντευξης και το κομμάτι της διοίκησης, προτείνοντας να συμμετέχουν επιπρόσθετοι φορείς (*Ψυχολόγος, δικαστικός, συγγραφέας, πανεπιστημιακός με πιστοποίηση στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*).
- Συγκρίνοντας τις αντίστοιχες διαδικασίες της συνέντευξης του Ν. 3848/2010 με το Ν. 3467/2006 όσοι εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα μας είχαν συμμετοχή και στις δύο διαδικασίες των προαναφερθέντων νόμων, καταλήγουν ότι η διαδικασία του θεσμικού πλαισίου του Ν. 3467/2006 ήταν στο μεγαλύτερο μέρος της διαβλητή.

6.1. Περιορισμοί Έρευνας – Προτάσεις

Σύμφωνα με τους Κουτούζη, 2001· Γουρναρόπουλο και Κοντάκο, 2003· Φασούλη, 2002· Σαΐτη και Γουρναρόπουλο, 2001 (όπ. αναφ. στον Καλογιάννη, 2013), η κριτική που έχει ασκηθεί για την επιλογή των στελεχών στην εκπαίδευση εστιάζει κυρίως στη συνεχή αλλαγή που παρατηρείται στο θεσμικό πλαίσιο των εκάστοτε νόμων σε σχέση με τον καθορισμό των κριτηρίων επιλογής τους και το ρόλο της συνέντευξης. Επιπλέον, γίνονται σαφείς υπαινιγμοί για τον καθοριστικό ρόλο της συνέντευξης στην τελική διαμόρφωση του αξιολογικού πίνακα μορίων των υποψήφιων διευθυντών, προωθώντας ή αποκλείοντας υποψήφιους στην κατάληψη θέσης ευθύνης.

Όπως γίνεται κατανοητό, η παρούσα έρευνα δε δίνει απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία, το ρόλο και τον καθοριστικό εν τέλει παράγοντα που καλείται να διαδραματίσει «η συνέντευξη» στην επιλογή στελεχών εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν ήταν στις προθέσεις μας, αφενός, γιατί το δείγμα της έρευνάς μας ήταν σχετικά μικρό (15 συνεντεύξεις Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), αφετέρου γιατί μια πλήρης και σε βάθος έρευνα του συγκεκριμένου θέματος απαιτεί α) έργο πολυπληθούς ερευνητικής ομάδας, β) μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού-στόχου (Διευθυντές σχολικών μονάδων) όχι μόνο της Δευτεροβάθμιας αλλά και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γ) δείγμα του πληθυσμού - στόχου σε περισσότερες Περιφερειακές Διευθύνσεις, δ) αφιέρωση περισσότερου χρόνου (Robson, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τα εν λόγω συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, καταλήγουμε ότι σε πολλά σημεία των θεμάτων που επιχειρήσαμε να θίξουμε, υπάρχει σύγκλιση των απόψεων του πληθυσμού-στόχου σε σχέση με τις θεωρητικές μας αναφορές. Επιπροσθέτως, μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις που ίσως αποτελέσουν εφαλτήριο για επόμενες έρευνες.

Σύμφωνα με τον Καλογιάννη (2013) η πολιτεία και όλοι οι αρμόδιοι φορείς που εμπλέκονται στη διαδικασία επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση θα πρέπει να κατευθύνονται στο σχεδιασμό

ενός συστήματος επιλογής στελεχών, βελτιώνοντας τις διαδικασίες επιλογής και κατάρτισης των μελών που συμμετέχουν σε όλα τα στάδια αυτού του σχεδιασμού. Επίσης, χρειάζονται πολιτικές προσέλκυσης και αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης που θα βασίζονται και θα ενημερώνονται από τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας βασισμένα στη συνεργασία όλων των αρμόδιων φορέων δημόσιων και ιδιωτικών που σχετίζονται με αυτή.

Επιπλέον, ο Μαδεμλής (2014) επισημαίνει ότι πλέον πρέπει να αρχίσει μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού στις διαδικασίες επιλογής των σχολικών ηγετών εστιάζοντας στην επιβεβλημένη ανάγκη για ύπαρξη καταρτισμένων μελών στα συμβούλια επιλογής τα οποία θα διασφαλίζουν αδιάβλητες διαδικασίες χωρίς άμεσες και έμμεσες διακρίσεις έναντι των υποψήφιων στελεχών. Αυτό βέβαια προϋποθέτει αφενός βαθιά γνώση του αντικειμένου της διοίκησης της εκπαίδευσης και αφετέρου καλή γνώση του τρόπου με τον οποίο διεξάγεται η συνέντευξη των υποψήφιων.

Επιπροσθέτως, για να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της συνέντευξης η διαδικασία της θα πρέπει να έχει την ίδια δομή, να καλύπτει το ίδιο γνωστικό πεδίο των υποψήφιων στελεχών της εκπαίδευσης και να καταγράφεται όλη η διαδικασία η οποία επιχειρείται με την εισαγωγή της μαγνητοφώνησης. Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν βεβαίως συνεργασία όλων των κοινωνικών εταίρων με ταυτόχρονη απομάκρυνση από ιδεολογικές και κομματικές λογικές του παρελθόντος (Καλογιάννης, 2013).

Οι προαναφερθέντες περιορισμοί υποδεικνύουν κατευθύνσεις και ζητήματα για μελλοντικές έρευνες, αφού αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας μας, αναδύονται ερωτήματα που χρήζουν διερεύνησης όπως:

- Πως η πολιτεία μπορεί να διασφαλίσει μια όσο το δυνατόν «αδιάβλητη διαδικασία» της συνέντευξης, ώστε να εξασφαλίσει τους κατάλληλους για τη θέση ευθύνης στη σχολική μονάδα.
- Με ποιους τρόπους μπορεί να διασφαλιστεί από την πολιτεία η ύπαρξη ενός συμβουλίου επιλογής αποτελούμενο από καταρτισμένα μέλη ως προς τη διαδικασία της διεξαγωγής της συνέντευξης και ως προς τη γνώση του αντικειμένου στη διοίκηση στην εκπαίδευση.
- Πόσο συμβάλλουν οι διευθυντές μέσω της δικής τους «φωνής» στη χάραξη μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαμόρφωση ενός σταθερού και αδιάβλητου συστήματος επιλογής στελεχών (Καλογιάννης, 2014· Μαδεμλής, 2014).

Βιβλιογραφία

Αναστασίου, Σ., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.

Breakwell, G. (1995). *Η συνέντευξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

CEDEFOP, (2010). *Better Competences through better teaching and leading. Findings from study visits (2008/2009). Luxembourg*: Publications Office of the European Union.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ίων.

Dessler, G. (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Easton, G. (2007). Global Trends in Effective Candidate Identification, Assessment and Deployment Methods. Lloyd Morgan.

Everard, K., & Morris, G. (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing L.t.d.

Κάκκος, Γ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., & Αναστασίου, Σ. (2016, Μάϊος). *Η συνέντευξη ως εργαλείο αξιολόγησης ανθρώπινου δυναμικού για επαγγελματική ανέλιξη: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών στελεχών*. Ανακοίνωση στο 1ο Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες τάσεις, Διλλήματα και προοπτικές», Αθήνα.

Καλογιάννης, Δ. (2013). *Η επιλογή της σχολικής ηγεσίας: Διαδικασίες, μέθοδοι και προκλήσεις.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον: Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Εκπαιδευτικός Κύκλος, 1*(3), 165-184.

Καντάς, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης: Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2003). Η επιλογή των διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Κεντρικής Μακεδονίας. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές* (σελ. 31-54). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων (case studies on educational management)*. Αθήνα: Σταμούλη.

Nisber, J., & Watt, J. (1984). Case Study. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey, & S. Goulding (Eds.), *Conducting Small- scale Investigations in Educational Management.* (pp. 79-92). London: Harper & Row.

ΟΛΜΕ (17/10/2007). Δελτίο Τύπου- *Ανακοίνωση για τις πρόσφατες επιλογές των στελεχών της Εκπαίδευσης*.

Riggio, R. E. (2003). *Introduction to Industrial/Organizational Psychology*. California: Prentice Hall.

Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Ι. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς τη χρήση του SPSS.* Αθήνα: Τόπος.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς & επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

Νόμοι

Ν. 3467/21.06.2006. *Επιλογή των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 128, Τ. Α΄.

Ν. 3848/19.05.2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.* ΦΕΚ 71, Τ. Α΄.

Ν. 4327/14.05.2015. *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 50, Τ. Α΄.

ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Νικόλαος Τσιαπλές[1] & Πολυνίκη Τυριακίδου[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού παρέχοντας σημαντικά εφόδια επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Παράλληλα, συντελεί στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Η προστιθέμενη αξία της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι ότι ενδυναμώνει το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του και ενισχύει την αποτελεσματικότητά του. Στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται μια πρόταση διαμορφωτικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικού Χ που είναι υπεύθυνη εκπαιδευτικός της Α΄ τάξης σε ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της αξιολόγησης είναι το έντυπο ΔιΣΑΕ (Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε η ανταπόκριση της εκπαιδευτικού σε όλα τα σκέλη του ερευνητικού εργαλείου με μοναδική εξαίρεση το κομμάτι πολλαπλής χρήσης της τεχνολογίας, όπου κρίνεται πως υπάρχει περιθώριο περαιτέρω ενίσχυσης. Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η κριτική τοποθέτηση αναφορικά με τις πτυχές που πρέπει να διέπουν μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας με σκοπό την εκπόνηση διαμορφωτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση, διαμορφωτική αξιολόγηση, ολιγοθέσιο σχολείο, έντυπο ΔιΣΑΕ, παρατήρηση διδασκαλίας.*

ABSTRACT

Teaching evaluation contributes decisively to the effectiveness of a teacher's work by providing important resources for professional growth and development. At the same time, it helps to improve student performance. The added value of the evaluation process is that it strengthens the education system as a whole and enhances its effectiveness. In this context, in this paper, a proposal for a formative evaluation of the teacher X, who is responsible for the first grade teacher in a multigrade primary school, is presented. The tool used to prepare the evaluation is the Development Teacher Evaluation Kit – DeTEK. The analysis of the results revealed the teacher's response to all aspects of the research tool with the sole exception of the multi-use piece of technology where there is room for further reinforcement. The second part follows the critical placement with regard to the aspects that should be covered by an integrated teaching observation in order to develop a formative evaluation of the teacher.

Keywords: *evaluation, formative evaluation, multigrade school, Development Teacher Evaluation Kit – DeTEK, teaching observation*

1.0. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα, όταν αποτελεί κοινή παραδοχή πως ο βασικότερος παράγοντας αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας, άρα και της εκπαίδευσης γενικότερα, είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Πασιαρδής, 2014). Μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης συγκεντρώνονται σημαντικές πληροφορίες με βασικό στόχο την επαγγελματική βελτίωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού, γεγονός που θα οδηγήσει με τη σειρά του στην ποιοτική αναβάθμιση της μάθησης και της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να παρατηρεί συνεχώς και να στοχάζεται τις διδακτικές διεργασίες που χρησιμοποιούν οι άλλοι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη (Αντωνίου, Δημητρίου & Κυριακίδης, 2006· Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Kraft, M. A. 2012· Πασιαρδής, 2014). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κασσωτάκης (1992) με τον όρο

1. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Α Εκπαιδευτική Πολιτική και Ηγεσία. Επικοινωνία: ntsiaples@gmail.com
2. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.ed. Επιστήμες της Αγωγής. Επικοινωνία: polynik4tyr@gmail.com

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους. Ακόμα, όλες οι συγκεντρωθείσες πληροφορίες που προέρχονται από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι χρήσιμες στην εν συνόλω μελέτη του εκπαιδευτικού μας συστήματος και στη λογοδότησή του για την αποτελεσματικότητά του σε όλη την κοινωνία (Αντωνίου κ.α., 2006 · Λυτζερίνου, 2016 · Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαμπίκα, 2009 · Πασιαρδής, 2014).

Σε συνέχεια των παραπάνω, καθοριστικός παράγοντας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού στη διδακτική πράξη δύναται να είναι η καταγραφή και η αξιολόγηση της διδασκαλίας του. Ιδανική μέθοδος θεωρείται η διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς μέσω της διαδικασίας αυτής καταγράφονται όλα τα θετικά στοιχεία του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, όπως και όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία παρουσιάζουν αδυναμίες και χρίζουν περαιτέρω ενίσχυσης. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2007), μέσω της καθοδήγησης και της στήριξης που προσφέρει η διαμορφωτική αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό, συμβάλλει στην προαγωγή της διδασκαλίας και στη βελτίωση της μάθησης. Ένα ακόμα πλεονέκτημα της διαμορφωτικής αξιολόγησης θεωρείται το γεγονός ότι είναι λιγότερο αγχώδης και απειλητική για τον υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικό. Επιπροσθέτως, θεωρείται πολύ χρήσιμη στα πρώτα χρόνια της διδακτικής καριέρας του εκπαιδευτικού, καθώς το αίσθημα διδακτικής επάρκειάς του είναι ακόμη χαμηλό (Λυτζερινού, 2016 · Πασιαρδής 2014).

Στην παρούσα εργασία θα πραγματοποιηθεί καταγραφή, παρουσίαση και κριτική ανάλυση μιας δίωρης διδασκαλίας Μαθηματικών της πρώτης τάξης ενός ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου. Η επιλογή αυτού του τύπου σχολείου δεν είναι τυχαία καθώς αφενός μεν αποτελεί μια ιδιαίτερη και πρωτότυπη επιλογή, αφετέρου δε το ολιγοθέσιο σχολείο αποτελεί ένα πολύπλοκο αλλά και διαχρονικό τμήμα του ελληνικού δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης (Τυριακίδου Π, Τσιαπλές Ν., 2014).

Συγκεκριμένα, η διδασκαλία της ενότητας «Μαθαίνω τα νομίσματα έως το δέκα» των Μαθηματικών της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου θα αποτελέσει αντικείμενο παρατήρησης. Θα ακολουθήσει κριτική ανάλυση των επιμέρους πτυχών της διδασκαλίας με στόχο την αναλυτική καταγραφή των σημείων εκείνων που θα συνιστούσαν μια ολοκληρωμένη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία σε κάθε περίπτωση δεν θα παρεκκλίνει από τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της.

2.0. Σκοπός της Εργασίας

Η παρούσα εργασία έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα αφού αποτελεί την πρόταση αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικού και αναλύεται η μέθοδος με την οποία αξιολογείται χρησιμοποιώντας το Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού (ΔιΣΑΕ). Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας εργασίας στο πρώτο μέρος της είναι η ανάλυση της διδασκαλίας με βάση το ερευνητικό εργαλείο που έχει επιλεγεί για τον σκοπό αυτόν (ΔιΣΑΕ). Ακόμα, περιλαμβάνει όλα τα θετικά και αρνητικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τη χρήση του εργαλείου αυτού. Ολοκληρώνοντας, θα παρουσιαστούν τα βασικά πορίσματα της διαδικασίας. Σκοπός της εργασίας στο δεύτερο μέρος είναι η κριτική αποτίμηση της πιο πάνω διαδικασίας και ο σχολιασμός βασικών σημείων με επιμέρους χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν μια ολοκληρωμένη διδασκαλία αποβλέποντας σε μια διαμορφωτική αξιολόγηση.

3.0. Παρατήρηση και Αξιολόγηση Διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Peterson (2000), η παρατήρηση στην τάξη θεωρείται μία από τις πιο άμεσες μεθόδους για την καταγραφή των διαδικασιών που ακολουθούνται στη σχολική τάξη. Μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας επιτυγχάνονται σημαντικοί στόχοι, όπως η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων, η απόκτηση ρεαλισμού, η διαμόρφωση κατεύθυνσης, η απόκτηση αυτοπεποίθησης, η απελευθέρωση ενθουσιασμού, η απόκτηση ευελιξίας και η ανάπτυξη αυτάρκειας (Πασιαρδής, 2014). Βέβαια, είναι αποδεκτό πως η παρατήρηση εμπεριέχει υποκειμενικότητα και μεροληψία από την πλευρά του παρατηρητή (Πασιαρδής, 2014). Ενδεχο-

μένως, σε αυτό οφείλεται και το γεγονός πως δεν υπάρχει η απαραίτητη εξοικείωση από πλευράς εκπαιδευτικών στην παρακολούθηση της διδασκαλίας τους (Borich, 2003). Είναι χρήσιμο να συνυπολογιστεί ότι το ενδεχόμενο παρακολούθησης της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού μπορεί να του προκαλέσει δυσάρεστα συναισθήματα.

3.1. Συγκείμενο Παρατήρησης

Για την εκπόνηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης επελέγη η εκπαιδευτικός Χ. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε διότι διδάσκει σε ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο και είναι η υπεύθυνη εκπαιδευτικός -μεταξύ άλλων- της πρώτης τάξης. Η εκπαιδευτικός Χ είναι αναπληρώτρια εκπαιδευτικός, με οκτώ χρόνια διδακτικής εμπειρίας, αρκετά εκ των οποίων σε ολιγοθέσια σχολεία. Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, πιστοποιημένη γνώστης της γλώσσας τυφλών Braille, έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων και έχει αρκετές δημοσιεύσεις, γεγονός που επιβεβαιώνει τη θέληση της εκπαιδευτικού για συνεχή επιμόρφωσή και εξέλιξη. Ακόμη, εκτελεί χρέη Προϊσταμένης της σχολικής μονάδας, γεγονός που καθιστά πιο λειτουργική την παρακολούθηση της διδασκαλίας. Αξίζει να σημειωθεί πως τα λίγα χρόνια προϋπηρεσίας της εκπαιδευτικού καθιστούν ιδανική την εφαρμογή του ΔιΣΑΕ επειδή, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), είναι καλό να εφαρμοστεί στα πρώτα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού.

3.2. Έντυπο Καταγραφής Διαμορφωτικής Αξιολόγησης

Βαρύνουσας σημασίας είναι η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου για την αξιολόγηση της διδασκαλίας της εκπαιδευτικού Χ. Για τη συγκεκριμένη περίπτωση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, επιλέχθηκε το Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού (ΔιΣΑΕ). Το εργαλείο αυτό εκπονήθηκε από τους Harris και Hill το 1982 και στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί έτσι όπως έχει μεταφραστεί, διασκευαστεί και προσαρμοστεί από τον Πασιαρδή το 1994 (Πασιαρδής, 2014). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), το ΔιΣΑΕ θεωρείται ένα από τα πιο διαδεδομένα διαμορφωτικά συστήματα αξιολόγησης. Η αξιοπιστία του και η εγκυρότητά του είναι σε πολύ υψηλά επίπεδα καθώς το όργανο αυτό διαθέτει είκοσι δύο μορφές διδακτικής συμπεριφοράς και περιγράφει τα έξι διδακτικά στιλ που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Αυτά είναι: ο συστηματικός, ο φιλικός, ο ικανός για προφορική επικοινωνία, ο ενθουσιώδης, ο ικανός για ατομική προσέγγιση και ο ικανός για πολλαπλή χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας (Αντωνίου κ.α., 2006 · Λυτζερίνου, 2016 · Πασιαρδής, 2014). Το σύστημα αυτό για την αξιολόγηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού εξελίσσεται μέσα από μια διαδικασία τριών φάσεων και συνολικά δέκα σταδίων. Η πρώτη φάση (στάδια 1,2,3) αποτελεί την προ-διαγνωστική διεργασία, η δεύτερη φάση (στάδια 4,5,6,7) αποτελεί την εστιασμένη διαγνωστική και η φάση τρία (στάδια 8,9,10) αποτελεί τον προγραμματισμό για επαγγελματική επιμόρφωση και βελτίωση (Πασιαρδής, 2014).

3.3. Συνάντηση πριν την Παρατήρηση

Αποφασίστηκε από κοινού η πραγματοποίηση δύο συναντήσεων πριν την παρατήρηση της διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικού Χ και αξιολογητή. Στην πρώτη συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο της εκπαιδευτικού διεκπεραιώθηκαν οι γραφειοκρατικές λεπτομέρειες (άδεια εισόδου στην τάξη) για την παρουσία του παρατηρητή στην τάξη. Στη γρήγορη τακτοποίηση των γραφειοκρατικών ζητημάτων συντέλεσε το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός Χ παράλληλα με τα διδακτικά της καθήκοντα εκτελεί και χρέη Προϊσταμένης της σχολικής μονάδας. Καθ' όλη τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης δόθηκε βαρύτητα στη δημιουργία ενός φιλικού, δημιουργικού κλίματος και έγινε προσπάθεια να εξαλειφθεί τυχόν φόβος ή άγχος της εκπαιδευτικού. Αποφασίστηκε από κοινού η επιλογή της δίωρης διδακτικής ενότητας των Μαθηματικών της πρώτης τάξης «Μαθαίνω τα νομίσματα έως το δέκα» για παρακολούθηση. Έπειτα, δόθηκαν πληροφορίες από την εκπαιδευτικό όσον αφορά στην τάξη της και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Δόθηκε έμφαση στο γεγονός ότι στην πρώτη τάξη φοιτά ένας μόνο μαθητής, το προφίλ του οποίου ανέλυσε διεξοδικά η εκπαιδευτικός. Παρουσίασε ακόμη στον αξιολογητή την κατάσταση με τις επιδόσεις του. Τέλος, έγινε μια μικρή αναφορά στις ιδιαιτερότητες του ολιγοθέσιου σχολείου.

Στη δεύτερη συνάντηση που πραγματοποιήθηκε, δύο ημέρες αργότερα, ο αξιολογητής παρουσίασε αρχικά το διαμορφωτικό σύστημα αξιολόγησης ΔιΣΑΕ, το οποίο είχε επιλέξει να εφαρμόσει. Εν συνεχεία, επιχείρησε μια εκτενή αναφορά στα πολύπλευρα οφέλη της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αυτό ήταν εποικοδομητικό καθώς συνέβαλε στην εγκαθίδρυση κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των δύο πλευρών στο έπακρον. Επίσης, επιβεβαιώθηκε από κοινού η πεποίθηση για την ομαλότητα της διαδικασίας παρατήρησης καθώς και τη χρησιμότητά της.

Μετά τις διευκρινίσεις ο αξιολογητής κάλεσε την εκπαιδευτικό Χ να συμπληρώσει το έντυπο αυτοαξιολόγησης του ΔιΣΑΕ. Ο αξιολογητής δεν διόρθωσε το έντυπο προτού παρακολουθήσει και ο ίδιος τη διδασκαλία της εκπαιδευτικού, προκειμένου να αποφευχθεί κάθε ενδεχόμενο επηρεασμού. Ακολούθως, η εκπαιδευτικός παρέθεσε τους διδακτικούς στόχους της ενότητας που είχε επιλεγεί προς παρατήρηση στην προηγούμενη συνάντηση τους. Επίσης, μελετήθηκαν οι στόχοι του μαθήματος, όπως αποτυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Ακολούθησε η καταγραφή των εποπτικών μέσων που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Τέλος, πραγματοποιήθηκε ξενάγηση στον χώρο της σχολικής τάξης.

Παρατήρηση Και Κριτική Ανάλυση Της Παρατήρησης Της Διδασκαλίας

Η εκπαιδευτικός Χ καλωσόρισε τον αξιολογητή στην τάξη και αμέσως μετά σύστησε τον «καλεσμένο» στον μοναδικό μαθητή της τάξης. Το σχολείο είναι ολιγοθέσιο και απομακρυσμένο από το αστικό κέντρο. Η παρουσία του παρατηρητή προσέλκυσε στιγμιαία το ενδιαφέρον του μαθητή που δεν είχε σχετική εμπειρία άλλων επισκέψεων στην τάξη (παρά μόνο του σχολικού συμβούλου). Μετά τις τυπικές συστάσεις όμως έδειξε αρκετά αδιάφορος για το γεγονός. Ο παρατηρητής κάθισε σε ένα θρανίο στο πίσω μέρος της τάξης, ώστε να μην αποσπά την προσοχή του μικρού μαθητή και ταυτόχρονα να έχει την άνεση της καταγραφής οτιδήποτε χρήσιμου κατά το δοκούν (Borich, 2003). Με την έναρξη του μαθήματος, ο παρατηρητής ξεκίνησε την καταγραφή του, η οποία κύλησε ομαλά έως το τέλος. Παρέμεινε προσηλωμένος και διατήρησε μια ευχάριστη και φιλική στάση.

Η εκπαιδευτικός στην αρχική συνάντηση είχε υπογραμμίσει το αυξημένο ενδιαφέρον της για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα αλλά και για το μάθημα των μαθηματικών εν γένει, γεγονός που αποτυπώθηκε σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η διδασκαλία της εκπαιδευτικού Χ ήταν κατά βάση μετωπική. Ωστόσο, επειδή υπήρχε μόνο ένας μαθητής στην τάξη, στη μεγαλύτερη διάρκεια του μαθήματος κάθισε πλάι του. Σηκώθηκε από το θρανίο του μαθητή μόνο όταν χρειάστηκε να χρησιμοποιήσει τον πίνακα της τάξης και άλλα εποπτικά μέσα (άβακας, αριθμητήριο, υπολογιστής κτλ). Με αυτόν τον τρόπο, το ενδιαφέρον του μαθητή ήταν αυξημένο στη διάρκεια του μαθήματος, καθώς έδειχνε προσηλωμένος και συμμετείχε ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες που του ανατέθηκαν.

Αφόρμηση για τη διδασκαλία αποτέλεσε η παρουσίαση των νομισμάτων του ευρώ από τη δασκάλα και η κατάταξή τους από το μικρότερο προς το μεγαλύτερο και το αντίστροφο. Την ίδια εργασία κλήθηκε να επαναλάβει και ο μαθητής. Στη συνέχεια, έγινε αντιστοίχηση της αξίας των νομισμάτων με τον άβακα και το αριθμητήριο της τάξης. Ακολούθως, ζητήθηκε από τον μαθητή να σχηματίσει πιθανά αθροίσματα. Η επόμενη δραστηριότητα περιλάμβανε την αναγνώριση των τιμών των προϊόντων που συναντούμε στην καθημερινότητα. Δόθηκε στον μαθητή μια φωτοτυπία με νομίσματα και αφού τα έκοψε, τα τοποθέτησε σε έναν φάκελο, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε σαν πορτοφόλι από τον μαθητή. Η εκπαιδευτικός είχε φέρει στην τάξη συσκευασίες τροφίμων (γάλα, ψωμί, χυμό, σοκολάτα). Μετά την αναγνώριση των τιμών η δασκάλα κάλεσε τον μικρό μαθητή να φτιάξει το δικό του «σουπερ μάρκετ» και έπειτα και οι δυο μαζί πραγματοποίησαν εικονικές συναλλαγές στο μαγαζί που είχαν δημιουργήσει. Το επόμενο βήμα ήταν η επίλυση των ασκήσεων του σχολικού βιβλίου και του τετραδίου εργασιών. Η ευκολία και η ταχύτητα που επέδειξε ο μαθητής οδήγησαν την εκπαιδευτικό Χ να του αναθέσει τη συγκέντρωση των χρημάτων για τη σχολική εκδρομή που προγραμματιζόταν, όπως επίσης και τη συναλλαγή του μικρού μαθητή στο κυλικείο. Τέλος, η εκπαιδευτικός Χ, χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή της τάξης, παρουσίασε στον μαθητή το λογισμικό «Παίζοντας με τα νομίσματα» και ο μαθητής εξασκήθηκε περαιτέρω. Είναι άλλωστε γνωστό πως μέσω της χρήσης τεχνολογικών μέσων δημιουργείται ένα

ευχάριστο περιβάλλον μάθησης (Κόμης, 2004). Η ευκολία με την οποία ο μαθητής ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις της διδακτικής ενότητας και το ενδιαφέρον που εκδήλωσε οδήγησε στην ομαλή περάτωση του μαθήματος σε μια πολύ δημιουργική ατμόσφαιρα εντός του χρόνου που είχαν στη διάθεσή τους. Συνεπικουρικά έδρασε και ο ζήλος της εκπαιδευτικού που ήταν έκδηλος, η καλή προετοιμασία της και τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποίησε.

Με βάση τα έξι διδακτικά στιλ παρατήρησης που εμπεριέχει το ΔιΣΑΕ προκύπτουν τα εξής: Όσον αφορά στο πρώτο στιλ παρατήρησης (συστηματική), η εκπαιδευτικός παρουσιάστηκε πολύ καλά προετοιμασμένη με σαφείς στόχους και σχέδιο για τη διδασκαλία της. Ακολούθησε τη σειρά: αφόρμηση, ανίχνευση πρότερων γνώσεων, εισαγωγή στη νέα έννοια, εφαρμογές, επίλυση ασκήσεων, περαιτέρω εξάσκηση και δραστηριότητες. Στο δεύτερο στιλ παρατήρησης (φιλικό), η εκπαιδευτικός παρατηρήθηκε να διαθέτει ιδιαίτερη άνεση, καθώς ήταν φιλική σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος, άνετη, ευχάριστη και πάντα βοηθητική προς τον μαθητή της. Στο τρίτο σκέλος παρατήρησης (ικανή για προφορική επικοινωνία), η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε κατανοητή γλώσσα για την ηλικία του μαθητή. Στην τέταρτη περιοχή παρατήρησης (ενθουσιώδης), σημειώνεται πως η εκπαιδευτικός παρατηρήθηκε να απολαμβάνει τη διδασκαλία και προσπαθούσε να «χτίσει» τη διδασκαλία της με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή της. Στο πέμπτο πεδίο παρατήρησης (ικανή) για ατομική προσέγγιση, είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι επειδή υπήρχε μόνο ένας μαθητής στην τάξη δεν ήταν εύκολο να ανιχνευτούν ιδιαίτερες δεξιότητες της εκπαιδευτικού. Στην έκτη περιοχή παρατήρησης (ικανή για πολλαπλή χρήση της τεχνολογίας), παρατηρείται πως η εκπαιδευτικός έκανε χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή της τάξης.

3.4. Αποτελέσματα Συναντήσεων με τον Παρατηρούμενο Εκπαιδευτικό

Αμέσως μετά το πέρας της διδασκαλίας ο αξιολογητής ευχαρίστησε τον μοναδικό μαθητή της τάξης και την εκπαιδευτικό Χ για τη φιλοξενία του στη σχολική τάξη. Στο τέλος του σχολικού ωραρίου ακολούθησε διεξοδική συζήτηση μεταξύ αξιολογητή και εκπαιδευτικού Χ. Ο παρατηρητής παρουσίασε τα έγγραφα παρατήρησης που συμπλήρωσε. Δε χρειάστηκε επιπλέον συμπλήρωση στα έντυπα αξιολόγησης αφού είχε ολοκληρώσει την εργασία του κατά τη διάρκεια της παρατήρησης του μαθήματος. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μετά την αντιπαραβολή που έλαβε χώρα μεταξύ εντύπου αξιολόγησης και εντύπου αυτοαξιολόγησης δεν υπήρξαν ιδιαίτερες διαφορές σε γενικές γραμμές. Στην πορεία της συζήτησης, παρουσιάστηκε στην εκπαιδευτικό μια σειρά θετικών επισημάνσεων που αφορούσαν στη διδασκαλία της. Αντικείμενο συζήτησης αποτέλεσε το μοναδικό σημείο που ο αξιολογητής θεώρησε ότι η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία της (χρήση της τεχνολογίας). Η παροχή ανατροφοδότησης άλλωστε στα βασικά σημεία της διδασκαλίας είτε θετικά είτε ελλιπή, όπως αυτά προκύπτουν από τη διαδικασία αξιολόγησης, αποτελεί σημαντική διαδικασία και για τις δύο συμβαλλόμενες πλευρές. Οι διαδικασίες αυτές πραγματοποιήθηκαν μέσα σε ένα κλίμα δημοκρατικό, με τρόπο που ενισχύει τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα (Tang, S. Y., & Chow, A. W., 2007).

4.0. Κριτική Τοποθέτηση

Σύμφωνα με την Παπαχρήστου (2014) η παρατήρηση της διδασκαλίας είναι ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και συλλογής δεδομένων. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Kalule και Bouchamma, (2014), η παρατήρηση της σχολικής τάξης βελτιώνει τη διδασκαλία και αυξάνει την επαγγελματική ανάπτυξη. Ακόμα, ο Δημητρόπουλος (2007) επισημαίνει πως η σωστή παρατήρηση θα πρέπει να είναι έγκαιρα και σωστά προετοιμασμένη. Η παρατήρηση δύναται να έχει συστηματικό ή μη συστηματικό χαρακτήρα (Παπαχρήστου, 2014). Διακρίνεται σε δομημένη ή ελεύθερη, σε συμμετοχική και μη συμμετοχική (Λυτζερίνου, 2016). Όλα τα παραπάνω αποκτούν ξεχωριστή σημασία, καθώς μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση, αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και μειώνονται οι φόβοι του εκπαιδευτικού (Πασιαρδής, 2014). Ανάμεσα στις διάφορες μεθόδους που έχουν αναπτυχθεί για την αξιολόγηση της διδασκαλίας (εστιασμένη παρατήρηση, περιγραφικές εκθέσεις κτλ) είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση που επιλέχθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος. (Λυτζερίνου, 2016 · Πασιαρδής, 2014). Για την

καταγραφή της διδασκαλίας έχουν δημιουργηθεί αρκετά έντυπα καταγραφής ανάμεσα στα οποία είναι και το Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης (ΔιΣΑΕ) που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα εργασία. Σύμφωνα με τους Πασιαρδή, Σαββίδη και Τσιάκκιρο (2005), είναι αναγκαίο τα εργαλεία αξιολόγησης που επιλέγονται από τον ερευνητή-αξιολογητή να γίνονται με διαφοροποίηση ανάλογα με τη θέση του εκπαιδευτικού που αξιολογείται.

Η διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία. Είναι χρήσιμο λοιπόν ο παρατηρητής να λαμβάνει υπόψη αρκετές παραμέτρους. Θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό να διατηρήσει ένα προφίλ με χαρακτηριστικά όπως ουδετερότητα, κατάρτιση, γνώση του συγκείμενου και γενικά της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Θα συντελούσε αποτελεσματικά αν παρουσιαζόταν ως πρόσχαρος, ανοιχτός, επικοινωνιακός αλλά και κατά βάση περίεργος για όσα συντελούνται σε μια διδασκαλία (Κατσούλου, 2015). Σύμφωνα με την Κατσούλου, (2015) αρκετές έρευνες δίνουν έμφαση στην πολυσυλλεκτικότητα των πληροφοριών που πηγάζουν από τη διδασκαλία που αξιολογείται. Ο Ing (2010) διασαφηνίζει ότι η ενσωμάτωση πολλών πηγών δεδομένων για την υπό αξιολόγηση διδασκαλία προσφέρει πιο ρεαλιστική εικόνα της διδασκαλίας, αυξάνει την εγκυρότητα και τη χρησιμότητά της.

Από την παρατήρηση της διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο διαπιστώνεται η εφαρμογή αρκετών παραμέτρων, όπως αυτές αναλύθηκαν παραπάνω, για την όσο το δυνατόν πληρέστερη αξιολόγηση της διδασκαλίας. Ωστόσο, διαπιστώνονται και τομείς οι οποίοι υστέρησαν. Αναλυτικότερα, η επιλογή του συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης ΔιΣΑΕ ως εργαλείο αξιολόγησης κρίνεται σωστή καθώς είναι εύχρηστο, απλό και δε δυσκόλεψε αξιολογητή και αξιολογούμενο. Δε δημιούργησε άγχος, φόβο ούτε έφερε την εκπαιδευτικό Χ σε δύσκολη θέση. Ακολουθήθηκε πιστά ο συνεχής κύκλος των τριών φάσεων με τα δέκα βήματα του εργαλείου αξιολόγησης προχωρώντας από τη μια δραστηριότητα έως την άλλη. Δεν χρειάστηκε όμως να εκτελεστούν τα βήματα της διαδικασίας της Φάσης Β (βήματα 4,5,6) καθώς η αντιπαραβολή των εντύπων αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης έδειξε αυξημένο δείκτη αξιοπιστίας, αφού ο αξιολογητής και η εκπαιδευτικός Χ ταυτίστηκαν σε 41 από τις 50 απαντήσεις του εργαλείου αξιολόγησης. Η σύνδεση των αποτελεσμάτων με τη μάθηση αποτέλεσε πολύτιμο εφόδιο για την εκπαιδευτικό Χ. Βέβαια, από την πλευρά του και ο αξιολογητής αποκόμισε σημαντικές γνώσεις από τη διαδικασία. Η ανατροφοδότηση ανάμεσα στις δύο πλευρές σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης συνέβαλε στη διάχυση της γνώσης παραγωγικά και αποτελεσματικά. Επιπροσθέτως, από τους οχτώ πιο σημαντικούς στόχους που επιτυγχάνονται με την παρατήρηση διδασκαλίας, όπως αναλύθηκαν στην υποενότητα παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας, μέσω της διαδικασίας καλλιεργήθηκε η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η καθιέρωση συνεργατικών στόχων, η απόκτηση αυτοπεποίθησης και η ανάπτυξη αυτάρκειας.

Στις παραμέτρους που διαφάνηκε υστέρηση καταγράφεται η μία και μοναδική παρατήρηση της εκπαιδευτικού Χ, διότι απαιτείται μεγαλύτερος αριθμός παρατηρήσεων για την εξαγωγή ακόμα πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων. Ακόμα, στα αρνητικά συγκαταλέγεται το γεγονός πως ο αξιολογητής δεν είχε λάβει κανενός είδους επιμόρφωση πάνω στο αντικείμενο της παρατήρησης και αξιολόγησης διδασκαλίας, γεγονός που του προκάλεσε άγχος και έλλειψη εμπιστοσύνης αλλά υπερκεράστηκε από τα σημαντικά οφέλη που αποκόμισε στο πλαίσιο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Η απειρία του αξιολογητή αποτυπώθηκε και στη δυναμική της ανατροφοδότησης που ήταν περιορισμένη και ελλιπής. Η διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης υστέρησε στο κομμάτι της τρίτης φάσης (βήματα 8,9,10) καθώς ο αξιολογητής δεν ήταν σε θέση να προτείνει ένα επίσημο πρόγραμμα επιμόρφωσης για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού Χ.

5.0. Συμπεράσματα

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι μια έννοια συνυφασμένη με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (Παπαχρήστου, 2014). Για τον λόγο αυτόν η παρατήρηση ως μέσο έρευνας της διδασκαλίας συμβάλλει δραστικά στην προσπάθεια για πιο αποτελεσματικές διδασκαλίες στη σχολική τάξη. Ως εκ τούτου, η διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω του εργαλείου

της ΔιΣΑΕ που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, λόγω της ευελιξίας του και της αξιοπιστίας του, συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και προωθεί την επαγγελματική του ανάπτυξη (Λυτζερίνου, 2016).

Παρόλη την αναγνώριση των θετικών στοιχείων που προσφέρονται μέσω διαδικασιών αξιολόγησης, η πρόσφατη προσπάθεια εισαγωγής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό συγκείμενο απέτυχε. Το γεγονός αυτό καταμαρτυρά πως η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης που θα είναι χρήσιμο, αξιόπιστο και αποτελεσματικό θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα ζυμώσεων όλων των εμπλεκόμενων φορέων που απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα (Κατσούλου, 2015).

Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Π., Δημητρίου, Δ., & Κυριακίδης, Λ. (2006). Μεταανάλυση ερευνών που αφορούν παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας: προς ένα Δυναμικό Μοντέλο Αποτελεσματικότητας. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 455-474 Λευκωσία, Κύπρου.

Borich, G. D. (2003). *Observation skills for effective teaching (4th ed.).* New Jersey: Prentice-Hall.

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κατσούλου Φ. (2015). Παρακολούθηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών* Θεμάτων (7), 161-177.

Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Kraft, M. A. (2012). When Rater Reliability Is Not Enough: Teacher Observation Systems and a Case for the Generalizability Study. *Educational Researcher, 41*(2), 56-64.

Ing, M. (2010). Using informal classroom observations to improve instruction. *Journal of Educational Administration,48*(3), 337-358

Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2014). Teacher supervision practices and characteristics of in-school supervisors in Uganda. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 26*(1), 51-72.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Λυτζερίνου, Ε. (2016). Πρόταση ατομικής αξιολόγησης διδασκαλίας και κριτική διερεύνηση των χαρακτηριστικών μίας ολοκληρωμένης παρατήρησης διδασκαλίας για διαμορφωτικούς σκοπούς, *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα* (35-47), Αλεξανδρούπολη.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15: 195-207.

Παπαχρήστου, Α. (2014). Η παρατήρηση της διδασκαλίας ως εργαλείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. *Δελτίο Κ.Ο.Ε.Δ.*(29), 14-21

Πασιαρδής, Π. (επιμ.) (2014). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση*. 2ος τόμος, Αθήνα: Ίων.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Αθήνα: Εκδ. Έλλην.

Peterson, K.D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inces.

Tang, S. Y., & Chow, A. W. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1066-1085.

Τυριακίδου, Π., Τσιαπλές, Ν. (2015). Το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης στο ελληνικό ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο του 2015. Έννοια του παρελθόντος, ή καθημερινότητα; Έρευνα σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία των Νομών Βοιωτίας και Εύβοιας, *2ο Επιστημονικό Συνεδρίου ΠΕΣΣ* (803-809), Θεσσαλονίκη, 2015.

Η ΝΕΑ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Ο ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΩΣ ΔΙΕΘΝΗΣ ΟΡΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Παρασκευή Πουλογιαννοπούλου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να εξετάσουμε τα νέα δεδομένα που καθορίζουν πλέον τη νέα εποχή του σχολείου που εγκαθιδρύεται σε παγκόσμιο επίπεδο και την κλίμακα με την οποία αυτό αξιολογείται σήμερα. Μελετούμε τους μεγάλους μετασχηματισμούς των εκπαιδευτικών συστημάτων σε συνδυασμό με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις των τελευταίων τριάντα χρόνων. Οι εξελίξεις αυτές εγγράφονται στο σύγχρονο πλαίσιο μιας κοινωνίας που διέπεται από τις επιταγές της παγκοσμιοποίησης και τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές. Η μελέτη αυτών δικαιολογεί τη μεγάλη αλλαγή του σχολείου σήμερα και την υπαγωγή του σε ένα πλαίσιο με καθορισμένους κανόνες. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των κρατών λειτουργεί ως μοχλός δράσης προκειμένου να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατόν αποδοτικότητα σε όλους τους παραγωγικούς τομείς. Οδηγεί λοιπόν στη θεσμοποίηση του ανταγωνιστικού πνεύματος με μία σειρά από συγκεκριμένα μετρήσιμα μοντέλα, όπως οι παγκόσμιες μετρήσεις (PISA), οι απονομές αριστείας, οι διακρίσεις, τα πρωτεία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στόχος της εισήγησης είναι μέσα από τη μελέτη των νέων δεδομένων να εξετάσουμε κατόπιν τον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό σχολείο συμβαδίζει με την κλίμακα αξιολόγησης του παγκόσμιου σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: *σύγχρονο σχολείο, ανταγωνισμός, αξιολόγηση, παγκοσμιοποίηση, νεοφιλελεύθερες πολιτικές, αριστεία.*

The new school era. Competition as an international assessment term.

Paraskevi Poulogiannopoulou

ABSTRACT

The purpose of this paper is to examine the new data which now define the new school era, established on a global level and the scale by which the school will be assessed nowadays. We study the significant transformations of the educational systems in combination with the economic, social and political developments of the last thirty years. These developments are recorded within the modern context of a society which is governed by the demands of the globalization and of the neo-liberal policies. The investigation of these developments makes us realize and justify the great change of school nowadays and its inclusion to a framework with specified rules. The competition between the countries operates as a driving force for action in order to achieve the best possible performance in all the productive sectors. Therefore, it leads to the institutionalization of the competitive spirit by the use of specific measuring models such as the global measurements (PISA), the excellence awards, the distinctions, the first prize awards in all the educational levels. The purpose of this paper - having studied the new data first - is to investigate the way by which the Greek school keeps up with the assessment scale of the global school.

Keywords: *modern school, competition, assessment, globalization, neo-liberal policies, excellence.*

Εισαγωγή

Οι μετασχηματισμοί των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν είναι δυνατόν να κατανοηθούν αν τους απομονώσουμε από τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις των τελευταίων τριάντα χρόνων. Τις εντάσσουμε στο συνολικό πλαίσιο μίας κοινωνίας που καθορίζεται από τις επιταγές της παγκοσμιοποίησης και των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Το παρόν πλαίσιο μας δίνει τα μέσα και τις νέες νόρμες για να καταλάβουμε την αλλαγή μορφής του σχολικού θεσμού, να κατανοήσουμε τη νέα εποχή του σχολείου και τον τρόπο με τον οποίο αυτό αξιολογείται.

---

1. Η Π.Π. είναι διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΚΠΑ, Dr Κοινωνιολογίας Εκπαίδευσης (Paris V), Post-doc Κοινωνιολογίας Εκπαίδευσης (ΕΚΠΑ και Paris V). Επικοινωνία: parplgn@hotmail.com

Τα εκπαιδευτικά συστήματα γνωρίζουν μία προοδευτική εξέλιξη που στηρίζεται σε ένα νέο μοντέλο. Το μοντέλο αυτό είναι ο συνδυασμός δύο στοιχείων (Laval, Vergne, Clement, Dreux, 2012): α) της οικονομικής ενσωμάτωσης, που μετασχηματίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα σε επιχειρηματικά δίκτυα κατάρτισης του ανθρωπίνου κεφαλαίου, β) και του γενικευμένου κοινωνικού ανταγωνισμού, που αποτελεί μηχανισμό ρύθμισης των ίδιων των συστημάτων.

Από τη δεκαετία του 1980, σε παγκόσμιο επίπεδο, η άνοδος του νεοφιλελευθερισμού επέβαλε μία σειρά από μεταρρυθμίσεις που επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τις υπηρεσίες του δημόσιου τομέα στο σύνολό τους. Ο νεοφιλελευθερισμός παρουσιάζεται ως μία γενική λογική που επιβάλλει παντού ένα κοινό κανονιστικό σύστημα σκέψης μέσω των μεταρρυθμίσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι μεταρρυθμίσεις είναι φορείς ενός κοινού πνεύματος που διαχέει τους θεσμούς και δημιουργεί μέσα σε αυτούς νέες σχέσεις εξουσίας για την επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής απόδοσης (performance). Το ζητούμενο στο εξής είναι η «αποδοτικότητα».

Το σχολείο και το πανεπιστήμιο, όπως και τα νοσοκομεία ή οι διάφορες επιχειρήσεις γνωρίζουν έναν μετασχηματισμό διαχειριστικού τύπου (τύπου management) που προσβλέπουν να αυξήσουν την παραγωγικότητά τους σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο. Αυτό που ονομάζουμε σήμερα «οικονομία της γνώσης», η οποία χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της καινοτομίας, από τη συνεχή επιβολή της ανταγωνιστικότητας και από την οικονομική πίεση, διαδραματίζει στρατηγικό ρόλο που παραπέμπει σε γενικούς κοινωνικο-οικονομικούς μετασχηματισμούς.

Η αξιολόγηση γίνεται με δείκτες που μετρούν την αποδοτικότητα. Ο ΟΟΣΑ τονίζει την ευχέρεια που παρέχεται στα κράτη να χρησιμοποιούν τους στατιστικούς δείκτες των διεθνών ερευνών για να ελέγχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα τα θετικά και αρνητικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Απώτερος στόχος των διεθνών αξιολογικών ερευνών είναι η μέτρηση της «αποδοτικότητας» που έχει επιτευχθεί σε επιλεγμένα πεδία εκπαιδευτικής δράσης (Baudelot, Establet, 2009).

Τα περισσότερα από τα κράτη είναι πλέον υποχρεωμένα να ακολουθήσουν τακτική συμμόρφωσης προς τις κοινές Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές των διεθνών οργανισμών (Συμβούλιο της Ευρώπης, UNESCO, ΟΟΣΑ). Σαφώς τα κείμενα των Ευρωπαϊκών και Διεθνών οργανισμών εμπεριέχουν μία ρητορική ως προς τις οργανωτικές και θεσμικές διευθετήσεις. Δεν κάνουν όμως αναφορά στην κοινωνική διάσταση των προβλημάτων, και κατά συνέπεια βρισκόμαστε συχνά μπροστά σε αντιφάσεις μεταξύ του οργανωτικού στοιχείου των διακηρύξεων και του κοινωνικού που αφορά στις πραγματικές ρεαλιστικές καταστάσεις. Η εφαρμογή των διακηρύξεων που διακρίνονται από ένα νεοφιλελεύθερο, νεοσυντηρητικό και ιδιότυπο νεοανθρωπιστικό πνεύμα συναντά εμπόδια και συγκρούσεις όταν έρχεται σε επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα (Μαυρογιώργος, 2011).

Η συμμόρφωση στα κείμενα των διεθνών οργανισμών προκαλεί έναν ανταγωνισμό μεταξύ των κρατών που λειτουργεί ως βασικό κίνητρο δράσης προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη αποδοτικότητα σε όλους τους παραγωγικούς τομείς. Οδηγούμαστε λοιπόν στη θεσμοποίηση του ανταγωνιστικού πνεύματος με μία σειρά από συγκεκριμένα μετρήσιμα μοντέλα, όπως οι παγκόσμιες μετρήσεις (PISA), οι απονομές αριστείας, οι διακρίσεις, τα πρωτεία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Στόχος της εισήγησης είναι μέσα από τη μελέτη των νέων δεδομένων που καθορίζουν τη διεθνή πραγματικότητα να εξετάσουμε στη συνέχεια τον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό σχολείο συμβαδίζει με την κλίμακα αξιολόγησης του παγκόσμιου σχολείου.

1. Ο ανταγωνισμός ως γενικός κανόνας

Οι κυρίαρχες δυτικές χώρες από το τέλος της δεκαετίας του 70΄ κατέστησαν τον α-νταγωνισμό γενική αρχή των διεθνών σχέσεων. Τα πολιτικά συστήματα των ισχυρών κρατών και οι μεγάλοι διεθνείς οικονομικοί και εμπορικοί οργανισμοί ενέτειναν το ανταγωνιστικό πνεύμα. Αυτό είχε ταχύτατες κοινωνικο-οικονομικές συνέπειες, καθώς η συγκεκριμένη τάση επιτάχυνε τον μετασχηματισμό των παραγωγικών διαδικασιών με εντυπωσιακή ευελιξία, ενίσχυσε την πίεση για καινοτομία και αύξησε τις απαιτήσεις για απόδοση και γρήγορο κέρδος για τους οικονομικούς φορείς. Έκτοτε, οι νέες αυτές συνθήκες έγιναν κανόνες (νόρμες) για την εκάστοτε πολιτική

εξουσία. Ο κανόνας αυτός όμως δεν αφορά μόνο τις επιχειρήσεις που είναι εκτεθειμένες περισσότερο σε ένα επίπεδο παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας, αλλά προοδευτικά επηρεάζει όλους τους θεσμούς κοινωνικούς, πολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς.

Ο ανταγωνισμός ως κινητήρια αρχή (Stamelos, Vassilopoulos, 2014) δεν επιβάλλεται απλά και αυτόματα από το καπιταλιστικό σύστημα, αλλά συνοδεύεται από μία δραστική πολιτική και μία ιδιαίτερη θεσμοποίηση της ανταγωνιστικότητας με εξειδικευμένα εργαλεία τύπου management: προκηρύξεις θέσεων, συμβάσεων, αριστείες, διακρίσεις, μετρησιμότητα, κλπ., αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο μία «κουλτούρα των αποτελεσμάτων» (Laval, Vergne, Clement, Dreux, 2012:24) παντού σε όλους τους τομείς και ιδιωτικούς και δημόσιους. Η κουλτούρα των αποτελεσμάτων είναι διάχυτη σε τέτοιο βαθμό, ώστε ο καταναλωτής έχει την εξουσία να απαιτεί πλέον και να αξιολογεί ο ίδιος την ποιότητα των υπηρεσιών. Για παράδειγμα, στο σχολείο οι μαθητές ή οι γονείς μετασχηματίζονται σε αξιολογητές των εκπαιδευτικών και παρόμοια στα νοσοκομεία οι ασθενείς γίνονται οι αξιολογητές των γιατρών, κοκ.

Κάθε κρατική κυβέρνηση δεσμεύεται να εφαρμόσει διεθνείς δράσεις και τροφοδοτεί τη διαδικασία αποεθνικοποίησης συγκεκριμένων λειτουργιών και δεξιοτήτων. Με άλλα λόγια, οι εθνικές κυβερνήσεις εισάγουν πολιτικές που βασίζονται στη λογική της παγκοσμιοποίησης, την οποία υιοθετούν στη νομοθεσία τους και στους στόχους τους. Ένα σημαντικό παράδειγμα της διαδικασίας αποεθνικοποίησης αποτελεί η αναδιοργάνωση της ανώτατης εκπαίδευσης και των δομών έρευνας, όπου παρεμβαίνουν άμεσα οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί (η Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου).

Η εκκίνηση έγινε το 1998 στη Σορβόννη όταν ο Claude Allègre (Dupont, 2014: 113) αποφάσισε να θεσπίσει τη μεταρρύθμιση LMD (Licence, Master, Doctorat) έχοντας ως σκοπό να ενοποιήσει τα διπλώματα σε ευρωπαϊκή κλίμακα για να προωθήσει την κινητικότητα των φοιτητών και των ερευνητών και να στηρίξει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο των γνωστών διακηρύξεων (Μπολόνια, Λισσαβώνα, κλπ.) τα ευρωπαϊκά κράτη δομούν τις νέες τους εθνικές πολιτικές. Έννοιες όπως «ανταγωνιστικότητα», «ελκυστικότητα», «προσαρμοστικότητα», «αξιολόγηση ποιότητας», «αριστεία» αποτελούν τα κύρια προτάγματα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που έδωσαν και το έναυσμα για την εύκολη διείσδυση κριτηρίων οικονομικού και ωφελιμιστικού χαρακτήρα στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Ζμας, 2007: 133).

Ήδη από το 2000, με τη στρατηγική της Λισσαβώνας (Πασιάς, 2015) προωθούνται πολιτικές σύγκλισης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων για να καταστεί η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στο πλαίσιο του παγκόσμιου ανταγωνισμού, ενσωματώνοντας στο εξής τους όρους ανταγωνιστικότητα, «οικονομία της γνώσης». Για το σκοπό αυτό απαιτήθηκαν από την εκπαίδευση και τα προγράμματα κατάρτισης:

-Νέες ικανότητες.

-Μάξιμουμ της απόδοσης/ αποτελεσμάτων.

-Παραγωγικότητα.

-Ανταγωνιστικότητα (Θεσμοποίηση ανταγωνισμού μέσω ενός συστήματος εξετάσεων, αριστείων, bonus, κλπ.).

-Καινοτομία μέσω συνεχών γνώσεων.

-Οικονομικοποίηση των γνώσεων σύμφωνα με τη λογική της αγοράς.

Όλες οι εκπαιδευτικές πολιτικές συντάσσονται σύμφωνα με τους όρους «επαγγελματοποίηση», «επαγγελματικές ικανότητες», «γνώσεις», «κατοχύρωση της ποιότητας», «αποτελεσματικότητα». Η κάθε πολιτική συμμορφώνεται στο θεσμικό πλαίσιο του γενικότερου σκοπού, που είναι οικονομικός, με στόχο τη μεγαλύτερη δυνατό ανταγωνιστικότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Οδηγούμαστε λοιπόν στο «νέο σχολείο» με τη θεσμοποίηση του ανταγωνιστικού πνεύματος που καθορίζεται από συγκεκριμένα μοντέλα, όπως οι διεθνείς αξιολογήσεις για την επίδοση των μαθητών (PISA, Programme for International Student Assessment) του ΟΟΣΑ (Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη), οι διακρίσεις, οι απονομές αριστείας, και εισαγόμα-

στε στο εξής σε μία αγχωτική «κουλτούρα των αποτελεσμάτων», και οι καθηγητές και οι μαθητές και οι υπεύθυνοι διαχειριστές και συντάκτες των σχολικών προγραμμάτων.

Ο ΟΟΣΑ είναι ένας υπερεθνικός διακρατικός οργανισμός που από το 1991 και μετά ακολουθεί ειδική διεύθυνση εκπαίδευσης, η οποία οργανώνει και σχεδιάζει το πρόγραμμα PISA σε 72 χώρες. Υποστηρίζεται[2] ότι ο ΟΟΣΑ σχεδίασε το 1997 την έρευνα PISA με σκοπό τη διείσδυση και την κυριαρχία νεοφιλελεύθερων πολιτικών της καπιταλιστικής αγοράς στα εκπαιδευτικά συστήματα Το PISA αποτελεί εργαλείο ενίσχυσης της επιρροής του ΟΟΣΑ στην παγκόσμια διακυβέρνηση της εκπαίδευσης και λειτουργεί μέσω ενός δικτύου διεθνών οργανισμών, όπως την ΕΕ, την Παγκόσμια Τράπεζα, την ΟΥΝΕΣΚΟ, το ΔΝΤ, κλπ. Και ήδη μέσα σε είκοσι χρόνια, έχοντας ως βάση εκθέσεις, δεδομένα, και γνωμοδοτήσεις, κλπ., ο ΟΟΣΑ έχει καταφέρει μέσω του PISA να εδραιώσει μία δυνατή εξ αποστάσεως παγκόσμια διακυβέρνηση της εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 2018, Μέρος Β΄).

2. Διεθνείς συγκριτικές έρευνες

2.1. Το παράδειγμα του PISA

Οι υπερεθνικοί οργανισμοί κινητοποιήθηκαν και ενέτειναν τις προσπάθειές τους για σύγκριση των μαθητικών επιδόσεων, επειδή στις δεκαετίες 1960 και 1970 έγινε μεγάλος λόγος για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, αλλά και για τις διαφορές επιδόσεων μεταξύ των δύο φύλων (Ζμας, 2007:135). Κατά συνέπεια, οι οργανισμοί επιδόθηκαν σε πολιτικές πινάκων κατάταξης και ιεράρχησης των χωρών σε εκπαιδευτικά θέματα. Η όλη προσπάθεια διεξαγωγής συγκριτικών ερευνών αξιολόγησης εντάσσεται στη θεωρία του «ανθρωπίνου κεφαλαίου» που συνδέει άρρηκτα την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των μαθητών με την οικονομική ανάπτυξη των κρατών.

Η διεθνής αξιολόγηση PISA, υπό την αιγίδα του ΟΟΣΑ, που ξεκίνησε το 2000 και διεξάγεται κάθε τρία χρόνια μετράει το εύρος γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών που είναι 15 χρονών, σε κομβικό σημείο δηλαδή, στο τέλος της εννιάχρονης υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης. Στην αξιολόγηση λαμβάνουν μέρος οι συμμετέχουσες χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ και οι συμμετέχουσες χώρες συνεργαζόμενες με τον ΟΟΣΑ. Τα μαθήματα στα οποία αξιολογούνται οι μαθητές είναι κάθε φορά είτε η κατανόηση του κειμένου (Reading Literacy) είτε τα μαθηματικά (Mathematical Literacy) είτε οι φυσικές επιστήμες (Scientific Literacy). Κάθε φορά που υλοποιείται η έρευνα καλύπτονται και τα τρία γνωστικά αντικείμενα, αλλά δίνεται έμφαση σε ένα από αυτά τα τρία γνωστικά αντικείμενα. Το 2015, το κύριο αντικείμενο αξιολόγησης για το PISA ήταν οι Φυσικές Επιστήμες, ενώ εξετάστηκαν επίσης στα Μαθηματικά, στην Κατανόηση Κειμένου και στη Συνεργατική Επίλυση Προβλήματος.

Για το 2018 η έρευνα[3] αφορά στη διερεύνηση του γνωστικού επιπέδου και των δεξιοτήτων των μαθητών στα Μαθηματικά, στις Φυσικές Επιστήμες και στο πεδίο Γνώσεις και Ικανότητες του Πολίτη του Κόσμου. Η έρευνα διεξάγεται σε περισσότερες από 70 χώρες (οι μισές, περίπου, από τις οποίες είναι οι χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ). Από την Ελλάδα λαμβάνουν μέρος 268 δημόσια και ιδιωτικά Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια με περίπου 7.000 μαθητές. Τα σχολεία έχουν επιλεγεί με στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία.

Η χώρα μας συμμετέχει στο Πρόγραμμα Αξιολόγησης από την πρώτη χρονιά διεξαγωγής του και τον υλοποιεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)[4]. Από τα αποτελέσματα του Προγράμματος συνηθίζεται οι χώρες που συμμετέχουν να ενημερώνονται για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που διακρίνονται και να τα προβάλλουν ως σημεία αναφοράς/πρότυπα για τα δικά τους πλεονεκτήματα ή αδυναμίες.

---

2. Βλέπε σε Μαυρογιώργο 2018, Μέρος Β΄.

3. Βλέπε σε: http://www.iep.edu.gr/pisa/--pisa/pisa-2018

4. Η εφαρμογή στη χώρα μας του προγράμματος PISA του Ο.Ο.Σ.Α. ξεκίνησε, με εισήγηση και ευθύνη του Καθηγητή Μιχάλη Κασσωτάκη την περίοδο 1998-2000 (πρώτη εφαρμογή του PISA), που διατελούσε τότε ως Προέδρος του Κ.Ε.Ε.

Οι διεθνείς αξιολογήσεις τύπου PISA κινούνται στο πλαίσιο μιας τεχνοκρατικής άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Βασίζονται στην επιδίωξη ελέγχου βασικών δεξιοτήτων και μέτρησης της αποδοτικότητας (Ζμας, 2007: 146, Baudelot, Establet, 2009). Το παρόν Πρόγραμμα διακρίνεται από τις άλλες εθνικές ή διεθνείς έρευνες[5], διότι δεν επιζητά μόνο την επιτυχή ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά εστιάζει κυρίως στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την επιτυχή διαχείριση ζητημάτων στην ενήλικη ζωή τους. Η διεξαγωγή των αξιολογήσεων αυτών εξυπηρετεί τους πολιτικούς υπεύθυνους των εκπαιδευτικών συστημάτων διότι προκύπτει από αυτές κάθε φορά μια άμεση αναφορά ποσοτικών δεδομένων που χρησιμοποιούνται ως υποστηρικτική βάση εκπαιδευτικών στρατηγικών. Ο ΟΟΣΑ χρησιμοποιεί επανειλημμένως τους στατιστικούς δείκτες της έρευνας PISA, διότι έχει τη δυνατότητα να ελέγχει ανά τακτά χρονικά διαστήματα τα πλεονεκτήματα και τις ατέλειες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Βασική επισήμανση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι ότι οι «βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι τους για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση. Μέχρι το τέλος της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης οι νέοι πρέπει να έχουν αναπτύξει τις βασικές ικανότητες σε επίπεδο που θα τους εξοπλίζει για τη ζωή του ενήλικα και αυτές θα πρέπει να αναπτύσσονται περαιτέρω, να διατηρούνται και να επικαιροποιούνται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης»[6].

Οι πολιτικοί υπεύθυνοι των χωρών κατανοούν μέσα από τα αποτελέσματα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων και συγκρίνουν τις εθνικές πολιτικές και εισέρχονται κατά συνέπεια στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και σχεδιασμού νέων πλάνων. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας αποτελούν βάση για εποικοδομητικές συζητήσεις σε ζητήματα που σχετίζονται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη σύζευξη θεωρίας και πράξης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών με την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση.

Στα είκοσι χρόνια λειτουργίας του PISA, ο ΟΟΣΑ έχει αποκτήσει πολύ ισχυρές προϋποθέσεις για την άσκηση μιας εξ αποστάσεως παγκόσμιας διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, μέσω Εκθέσεων, δεδομένων, συμβουλευτικών γνωμοδοτήσεων κ.ά. που καλύπτουν τόσο τις δομές της εκπαίδευσης (Εκθέσεις ΟΟΣΑ) όσο και το περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Εκθέσεις PISA).Τα ποσοτικά δεδομένα, οι πίνακες και οι αριθμοί προβάλλονται ως αδιαμφισβήτητα στοιχεία που επικυρώνουν την εξουσία του ΟΟΣΑ/PISA για συνεχή διεκδίκηση διακρίσεων και αριστείων. Η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική, αλλά η προβολή και η επιτακτικότητα της αξιολόγησης την καθιστά δεσμευτική. Όπως έχει υποστηριχθεί χαρακτηριστικά (Bruno, 2017: 59), «τα τελευταία χρόνια η συγκριτική αξιολόγηση έχει διαδοθεί σε όλον τον κόσμο και σε όλους τους τομείς σε τόσο μεγάλο βαθμό, ώστε να είναι τώρα βαθιά ριζωμένη και ευρέως διαδεδομένη σε όλα τα είδη των οργανισμών» (Μαυρογιώργος, 2018, Μέρος Β΄).

Η εκπαιδευτική σημασία των διεθνών συγκριτικών ερευνών συνίσταται στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και στη λήψη σημαντικών πολιτικών αποφάσεων στον εκπαιδευτικό χώρο. Κάθε συμμετέχουσα χώρα χρησιμοποιεί την έρευνα PISA ως σημείο αναφοράς προκειμένου να ενημερώνεται για τη δυναμική του δικού της εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων συμμετεχουσών χωρών. Ενημερώνεται για τα θετικά στοιχεία και τα ελλείμματα του εκπαιδευτικού της προγράμματος ως προς το βαθμό αποτελεσματικότητάς του και αναμορφώνεται σύμφωνα με τις νέες στρατηγικές και τάσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης που χρησιμοποιούνται σε διεθνές επίπεδο[7]. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι

5. Άλλος γνωστός μη κυβερνητικός οργανισμός που ασχολείται με θέματα μαθητικών επιδόσεων είναι η IEA (http://www.iea.nl/), που υπό την εποπτεία της έχουν διεξαχθεί σημαντικές διεθνείς έρευνες, όπως η FIMS (First International Mathematics Study), η FISS (First International Science Study), η Study of Reading Comprehension, η Civic Education, η TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), η CIVICS (Civic Education Study), η SITES (Second Information Technology in Education Study) και η PIRLS (Progress in International Reading Literacy).

6. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005β:15.

7 Βλέπε σε http://www.ekt.gr/el/news/20491

οι «χαμηλές επιδόσεις» στο PISA, αλλά και οι επιδόσεις «αριστείας» και πρωτιάς δίνουν το έναυσμα για μεγάλο κύκλο συζητήσεων και τροποποιήσεις στα σχολικά προγράμματα και στη διδασκαλία. Για παράδειγμα το εκπαιδευτικό σύστημα της Σαγκάης αποτελεί πρότυπο για πολλές χώρες του κόσμου έχοντας αποκτήσει ήδη δύο συνεχόμενες χρονιές την πρωτιά στο PISA, το 2009 και το 2012.

Επιπρόσθετα, τα τελευταία είκοσι χρόνια λειτουργίας του Προγράμματος PISA ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης με διεθνή κριτήρια, και πραγματοποιήθηκαν γόνιμες συζητήσεις, προτάσεις και προγράμματα για την αναβάθμιση της κατάρτισης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, διεξήχθησαν μελέτες για τη συνάφεια μεταξύ μαθητικών επιδόσεων και κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης των μαθητών, και για τις διαφοροποιήσεις του εκπαιδευτικού επιπέδου ανάλογα με τη χώρα προέλευσης. Η διαρκής διεξαγωγή τέτοιων πρωτοβουλιών διερεύνησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων ενισχύει την πεποίθηση για την πρόθεση των διεθνών οργανισμών να ενοποιήσουν τα συστήματα όλων των χωρών και να τα οργανώσουν σε ένα πλαίσιο «παγκόσμιου curriculum». Πολλοί μελετητές[8] διερωτώνται ήδη από την εκκίνηση διεξαγωγής των διεθνών συγκριτικών ερευνών εάν αυτές αποσκοπούν στην παγίωση ενός διεθνούς «curriculum», ενός ενιαίου δηλαδή εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο ΟΟΣΑ με την έρευνα PISA δείχνει σαφή πρόθεση θέσπισης διεθνών εκπαιδευτικών κριτηρίων για τη μελέτη της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές. Οι διεθνείς συγκριτικές έρευνες αποτελούν εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής των πινάκων κατάταξης, καθώς και βάση σύμπλευσης των κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στον ΟΟΣΑ ασκείται κριτική[9], διότι μέσω του PISA προωθεί μια οικουμενική και μονοπωλιακή μέθοδο συγκριτικής αξιολόγησης επιβάλλοντας έτσι μία παγκόσμια διακυβέρνηση της εκπαίδευσης. Επίσης, εγείρονται επιφυλάξεις σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των εργαλείων που χρησιμοποιεί το PISA, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές παραμέτρους των διαφόρων χωρών. Για παράδειγμα, η Ελλάδα κατατάσσεται σταθερά μαζί με άλλες χώρες της Λατινικής Αμερικής χαμηλά στην ίδια ομάδα, παρά το γεγονός ότι οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες στην Ελλάδα και στη Λατινική Αμερική δεν είναι ίδιες.

Ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί τους μελετητές των αποτελεσμάτων PISA είναι το θέμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Γενικά, από τα αποτελέσματα καταδεικνύεται ότι οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα δεν έχουν τις ίσες ευκαιρίες με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από ευνοϊκό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, και κατά συνέπεια διατρέχουν τον κίνδυνο να μην εκπληρώνουν το βασικό επίπεδο σπουδών τους (βλέπε σε Baudelot, Establet, 2009). Ωστόσο, ένα ποσοστό 29% των μαθητών παρά τη μη ευνοϊκή τους προέλευση εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις, γεγονός που εξηγείται από την ανθεκτικότητα που αναπτύσσουν τα άτομα όταν αντιστέκονται στις δυσκολίες και στα εμπόδια[10].

Οι επικριτές της πολιτικής ΟΟΣΑ ισχυρίζονται ότι αυτή εξυπηρετεί περισσότερο τις ανάγκες της αγοράς παρά της εκπαίδευσης (βλ. Κασσωτάκης, 2017) αυτής καθ' εαυτής, και ότι στην ουσία πρόκειται για μία ανταγωνιστική συγκριτική αξιολόγηση που στηρίζεται στο πρότυπο των αρχών του νεοφιλελευθερισμού. Ωστόσο, πολλές χώρες προσανατολίζονται προς αυτό το πρότυπο (οι συμμετέχουσες χώρες αυξάνονται, από τις 32 χώρες το 2000 στις 72 χώρες το 2015) και υιοθετούν στα αναλυτικά τους προγράμματα, στο σχολείο, την «παιδαγωγική» του ΟΟΣΑ/PISA. Δηλαδή, τα σχολεία ευθυγραμμίζονται προς τις προδιαγραφές PISA για να διεκδικήσουν πρωτιές/διακρίσεις.

---

8. Βλέπε σε Ζμας, 2007.
9. Βλέπε Μαυρογιώργος, 2018, Φατούρου και Καββαδίας, 2013.
10. Βλέπε σε http://www.ekt.gr/el/news/20491

2.2. Η συμμετοχή της Ελλάδας στις διεθνείς αξιολογήσεις

Όσον αφορά στην Ελλάδα, στον τελευταίο διαγωνισμό του PISA το 2015 οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών ήταν ιδιαίτερα χαμηλές. Οι 15χρονοι μαθητές κατέλαβαν την 32η θέση από τις 35 χώρες του ΟΟΣΑ[11]. Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών παραμένουν σταθερά χαμηλές στο διεθνές πρόγραμμα PISA 2015[12]. Η σταθερή κατάταξη της χώρας μας στην ομάδα των χωρών-«ουραγών» δεν ανακόπτει τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα παρά τη δύσκολη περίοδο της οικονομικής και ανθρωπιστικής κρίσης από το 2009-2018. Η ελληνική συμμετοχή στο Πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ από την πρώτη χρονιά διεξαγωγής του αποδεικνύει το ενδιαφέρον της να λαμβάνει μέρος σε θεσμούς των Διεθνών Οργανισμών. Την υπόθεση την έχει αναλάβει το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) ως «Εθνικός Φορέας Διαχείρισης», ο οποίος διαθέτει και ψηφιακό αρχείο όλων των εκθέσεων του PISA, καθώς και ειδικό σύνδεσμο ηλεκτρονικής ενημέρωσης[13] τα τελευταία είκοσι χρόνια.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνες (Ζουγανέλη 2008, Κρέκης 2012), από την περίοδο της μεταπολίτευσης ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών φέρει αντιδράσεις στην υποβολή αξιολογικής διαδικασίας, διότι δεν εμπιστεύεται τους φορείς εκπαίδευσης λόγω των στενών διασυνδέσεών τους με τους κομματικούς παράγοντες. Στο γενικότερο αυτό κλίμα της δυσπιστίας αναπτύχθηκαν κριτικές ενάντια στην εφαρμογή οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και για τους σκοπούς που αυτή εξυπηρετούσε (Βλ. Μαυρογιώργος, 2018, Φατούρου και Καββαδίας, 2013).

Επιπρόσθετα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν (βλέπε σε Κωστοπούλου, 2016) ότι οι μαθητές στο ελληνικό σχολείο δεν εκπαιδεύονται για να απαντούν στην έρευνα. Θεωρούν ότι η έρευνα PISA «βασίζεται σε Προγράμματα Σπουδών που προωθούν τον εγγραμματισμό και τις ικανότητες των μαθητών», ενώ τα μαθήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού προγράμματος, τονίζει ο Γ. Πολυζώης (Φυσικός και Σύμβουλος του ΙΕΠ), «είναι προσανατολισμένα στις γνώσεις, βοηθώντας τους μαθητές να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις επιστημονικών ζητημάτων. Υπάρχει μια ασυμμετρία, δηλαδή, ανάμεσα σε όσα ζητά η έρευνα του ΟΟΣΑ και όσα διδάσκονται στην Ελλάδα». Οι ομοσπονδίες εκπαιδευτικών, εξάλλου, αντιδρούν έντονα στην προσαρμογή των προγραμμάτων στις απαιτήσεις του ΟΟΣΑ. Και γι' αυτό δηλώνουν απρόθυμοι να συμμετέχουν στην έρευνα. Ειδικότερα τονίζεται ότι το πρόβλημα των χαμηλών επιδόσεων στην έρευνα PISA είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη διαθεματικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Ο Ν. Μαυρογιάννης, σύμβουλος του ΙΕΠ στα Μαθηματικά, εξηγεί ότι η χώρα μας σε άλλους διαγωνισμούς παρουσιάζει καλύτερες επιδόσεις, όπως για παράδειγμα η Ρουμανία, που

---

11. Η χώρα μας έλαβε 455 βαθμούς στις επιστήμες (-6 σε σχέση με την προηγούμενη έρευνα), 467 στην κατανόηση κειμένου (-8) και 454 στα μαθηματικά (+1). Πάντως και στις τρεις κατηγορίες, οι επιδόσεις των Ελλήνων 15χρονων είναι κάτω από τον μέσο όρο των χωρών μελών του ΟΟΣΑ. Καλύτεροι στον κόσμο, σύμφωνα με τα κριτήρια της έκθεσης αυτής, είναι οι μαθητές της Σιγκαπούρης, που ξεπερνούν τους 550 βαθμούς. Ακολουθούν οι μαθητές της Ιαπωνίας και της Εσθονίας. Στην πρώτη δεκάδα βρίσκονται ακόμη η Ταϊβάν, η Φινλανδία, το Μακάο, ο Καναδάς, το Βιετνάμ, το Χονγκ Κονγκ και η Κίνα. Πρώτες στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η Βρετανία, η Ολλανδία, η Γερμανία, η Ιρλανδία το Βέλγιο, η Πολωνία, η Νορβηγία, η Πορτογαλία, η Αυστρία και η Ισπανία. Χαμηλότερη βαθμολογία από τη χώρα μας έλαβε η Βουλγαρία, η Ρουμανία, η Κύπρος και άλλες χώρες των δυτικών Βαλκανίων (βλέπε σε site PISA: http://pisa.oecd.org/)

12. Βλέπε σε http://www.ekt.gr/el/news/20491

13. Πρόκειται για την ψηφιακή βιβλιοθήκη iLibrary του ΟΟΣΑ, η οποία στην Ελλάδα είναι διαθέσιμη μέσα από τον χώρο της Βιβλιοθήκης Επιστήμης Τεχνολογίας και Πολιτισμού του ΕΚΤ στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών. Το ΕΚΤ εξασφάλισε τη σχετική συνδρομή και πρόσβαση στην iLibrary στο πλαίσιο της συνεργασίας του με τον ΟΟΣΑ σε θέματα Έρευνας και Καινοτομίας. Η iLibrary του ΟΟΣΑ περιλαμβάνει βιβλία, άρθρα, αριθμητικά στοιχεία και αναλύσεις που δημοσιεύονται από το 1998 από τον ΟΟΣΑ. Στην iLibrary παρέχεται δυνατότητα αναζήτησης αλλά και πλοήγησης στο περιεχόμενο, και απλής ανάγνωσης ή download των πλήρων κειμένων που μπορεί να είναι αρχεία μορφής PDF, WEB, XLS, ActiveChart, DATA, Indicator, ePUB κ.ά. Περιλαμβάνονται, επίσης, εκδόσεις και στατιστικά στοιχεία από άλλες οργανώσεις, όπως ο Διεθνής Οργανισμός Ενέργειας (International Energy Agency-IEA), ο Οργανισμός Πυρηνικής Ενέργειας (Nuclear Energy Agency-NEA), το Κέντρο Ανάπτυξης του ΟΟΣΑ, το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Σπουδαστών (Programme for International Student Assessment-PISA) και το Διεθνές Φόρουμ Μεταφορών (International Transport Forum-ITF).

στην PISA εμφανίζεται χαμηλά, αλλά στις μαθηματικές Ολυμπιάδες η απόδοσή της είναι πολύ θετική.

Οι διεθνείς «Ολυμπιάδες»[14] Μαθηματικών, Φυσικής, Χημείας, Πληροφορικής και Ρομποτικής, εντάσσονται και αυτές στο όλο πλαίσιο του ανταγωνισμού και της διεκδίκησης της αριστείας και τη διάκρισης, υπό την αιγίδα μεγάλων οικονομικών εταιρειών. Για παράδειγμα στην Ελλάδα, τα παιδιά που κερδίζουν την πρώτη, δεύτερη ή τρίτη θέση σε βαλκανική, ή διεθνή Ολυμπιάδα, καθώς και εκείνα τα παιδιά που διακρίνονται σε ευρωπαϊκό διαγωνισμό ανάδυσης νέων επιστημόνων εγγράφονται πλέον καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων στο Πανεπιστήμιο. Μικρότερες διακρίσεις δίνουν μόρια. Επιπλέον, οι νικητές έχουν μοναδικές ευκαιρίες, όπως επισκέψεις σε διεθνείς ερευνητικούς φορείς, χρηματοδότηση εφευρέσεων και ερευνητικών προγραμμάτων κ.α. Στους διαγωνισμούς αυτούς μπορούν να συμμετέχουν μόνο τα σχολεία εκείνα των οποίων οι υπεύθυνοι δάσκαλοι/καθηγητές είναι πρόθυμοι να προετοιμάσουν τους μαθητές τους.

3. Το ελληνικό σχολείο

Με την ταυτόχρονη λειτουργία των συστημάτων αξιολόγησης (PISA), τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα τοποθετούνται σε θέση ανταγωνιστική με τα άλλα συστήματα των ΗΠΑ, του Καναδά, της Ιαπωνίας, της Κίνας, και άλλων χωρών του κόσμου. Τουλάχιστον τα προγράμματα των αναπτυγμένων μη ευρωπαϊκών κρατών παρουσιάζονται ως μοντέλα στις ευρωπαϊκές χώρες, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αντιστάσεις από την πλευρά των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων λόγω οικονομικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων. Κυρίως, οι αντιστάσεις αφορούν στη διάσωση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας και κουλτούρας σε σχέση με τον οικονομικό και επαγγελματικό προσανατολισμό που προσδίδουν οι άλλες αναπτυγμένες χώρες στο «νέο» σχολείο.

Το γεγονός ότι οι Έλληνες μαθητές σημειώνουν σταθερά χαμηλές επιδόσεις στο διεθνές Πρόγραμμα PISA ερμηνεύεται ως αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος[15]**.** Η διαχειρίστρια του Προγράμματος PISA στην Ελλάδα, Χρύσα Σοφιανοπούλου[16] σημειώνει ότι «οι επιδόσεις κάτω του μέσου όρου του ΟΟΣΑ ισχύουν για όλα τα χρόνια που συμμετέχουμε στην έρευνα». Ωστόσο, η ίδια τονίζει ότι «οι Έλληνες μαθητές δεν εκπαιδεύονται να απαντούν στην PISA», ενώ άλλες χώρες όπως η Σαγκάη (το 2012) κινητοποιούν ολόκληρο υπουργείο, γονείς και μαθητές για την PISA. Για τη Σιγκαπούρη (πρωτεία 2015) επισημαίνει ότι «όπως και όλες οι ασιατικές χώρες, έχει πιο αυστηρό και δομημένο σύστημα εκπαίδευσης, με μεγάλες τάξεις, πολλούς μαθητές, μεγάλη ύλη». Εξηγεί όμως ότι στη χώρα μας «δεν προσανατολίζουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε όσα η PISA προτείνει και αξιολογεί, χωρίς αυτό να είναι λάθος» (Βλ. Κωστοπούλου 2016).

---

14 Πηγές:

http://edu.klimaka.gr/scholikes-drasthriothtes/diagwnismoi.html

http://en.wikipedia.org/wiki/International_Science_Olympiad

Ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής διαγωνισμοί:

Μαθητικοί διαγωνισμοί Επιστημών, όπως οι Διαγωνισμοί Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας (Β΄ Γυμνασίου ως Γ΄ Λυκείου), οι Διαγωνισμοί Ένωσης Ελλήνων Φυσικών (όλες οι τάξεις), ο Πανελλήνιος Διαγωνισμός Εκπαιδευτικής Ρομποτικής, κλπ.

Διεθνείς Ολυμπιάδες Επιστημών για μαθητές, όπως η Διεθνής Ολυμπιάδα Γεωεπιστήμων (IGEO), η Διεθνής Ολυμπιάδα Γλωσσολογίας (IOL), το Πανελλήνιο Μαθητικό Πρωτάθλημα Σκάκι, κλπ.

Φοιτητικές Ολυμπιάδες, όπως η Διεθνής Φοιτητική Ολυμπιάδα Μαθηματικών, η Φοιτητική Ολυμπιάδα Μαθηματικών Χωρών Νοτιοανατολικής Ευρώπης, κλπ.

Διαγωνισμοί επικοινωνίας της Επιστήμης:

School-Lab (πρωτοβουλία της πλατφόρμας νεανικής δημιουργίας της εκπαιδευτικής τηλεόρασης i-Create

FameLab (πρωτοβουλία του Βρετανικού Συμβουλίου)

Άλλοι διαγωνισμοί, όπως NASA Space App Challenge, Google Science Fair, κλπ.

15. Βλέπε σε http://www.ekt.gr/el/news/20491

16. Η Χρύσα Σοφιανοπούλου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο γνωστικό αντικείμενο Ανάλυση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης και της Πληροφορικής Κατάρτισης στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και είναι εθνική διαχειρίστρια του Προγράμματος PISA στην Ελλάδα, από το 2013 έως σήμερα.

Κατά την ερμηνεία άλλων μελετητών[17] σημασία δεν έχει μόνο ποια θέση καταλαμβάνει η χώρα μας στις διεθνείς έρευνες, αλλά και τι σημαίνει η θέση τόσο για τη χώρα μας, όσο όμως και για τα κριτήρια του ίδιου του διαγωνισμού. Δηλαδή, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το γεγονός ότι μπορεί να δίνεται περισσότερο έμφαση στην αγάπη για τη γνώση και στη διεκδίκηση υψηλού επιπέδου επιστημονικού δυναμικού παρά στο άκριτο κυνήγι των διεθνών οργανισμών.

Σε σχέση με τη Φινλανδία (πρωτιά 2000) και τις ασιατικές χώρες, όπου οι μαθητές προσαρμόζονται σε προγράμματα σύμφωνα με τις προδιαγραφές PISA, οι Έλληνες μαθητές δεν φαίνεται να κάνουν κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία στο σχολείο ή σε φροντιστήριο. Περισσότερο μάλλον ενδιαφέρονται για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια. Ωστόσο, για λόγους εκγύμνασης και μόνο πολλοί γονείς συμβουλεύουν τα παιδιά τους να αποκτούν την εμπειρία από «Ολυμπιάδες», PISA ή διάφορους διαγωνισμούς, ούτως ώστε να γίνονται ανθεκτικοί σε δύσκολες δοκιμασίες που αφορούν στο μέλλον τους, όπως οι εισαγωγικές εξετάσεις (Μαυρογιώργος, Μέρος Γ΄ 2018). Η διεκδίκηση της αριστείας συγγενεύει με την αξιολόγηση. Οι εντατικές αξιολογήσεις κάνουν ανθεκτικούς τους μαθητές για την απόκτηση του τίτλου της αριστείας και τους καθιστούν ανταγωνιστικούς από μικρή ηλικία.

Η Ελλάδα καταβάλλει προσπάθεια και επιθυμεί να συμμετέχει στα προγράμματα και στις πολιτικές των ευρωπαϊκών και διεθνών πολιτικών. Μέχρι τώρα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:

-Συμμετέχει στα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγής σε όλες τις βαθμίδες της Πρωτοβάθμιας (Comenius, e-learning, Helios), Δευτεροβάθμιας (Comenius, Lingua, e-learning, Helios) και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Erasmus, Leonardo, Tempus, ECTS[18]).

-Συνεργάζεται με δίκτυα πληροφόρησης και στατιστικής (Eurydice, CEDEFOP, κλπ.).

-Προσαρμόζει την ελληνική νομοθεσία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στις διατάξεις της Ε.Ε. ως προς τη σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

-Εισάγει μία ευρωπαϊκή διάσταση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, όσον αφορά στην έρευνα, στη διεξαγωγή συνεδρίων, στη δημοσίευση άρθρων, μελετών και βιβλίων, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη διάχυση στοιχείων για την Ε.Ε. στα διδακτικά εγχειρίδια σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

-Δέχεται χρηματοδότηση από τα Διαρθρωτικά Ταμεία της Κοινότητας για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ωστόσο, το ελληνικό σχολείο σε σύγκριση με τα σχολεία των άλλων χωρών:

-υστερεί ως προς τη χρηματοδότηση της παιδείας, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης που επέφερε μία σειρά από μειώσεις οικονομικών πόρων, συγχωνεύσεις δομών και στασιμότητα διαδικασιών (π.χ. πάγωμα διαγωνισμού ΑΣΕΠ των εκπαιδευτικών).

-διακρίνεται από χαμηλά επίπεδα των Ελλήνων μαθητών ως προς της κατανόηση κειμένου και τα μαθηματικά, όπως είδαμε, καθώς προκύπτει από τις διεθνείς κλίμακες αξιολόγησης του PISA,

-χαρακτηρίζεται επίσης από γραφειοκεντρικό συγκεντρωτισμό, έλλειψη διαφάνειας, έλλειψη αξιολόγησης και ελέγχου, ασυμφωνία μεταξύ πολιτικών κομμάτων ως προς τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις[19], έλλειψη σύνδεσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την αγορά εργασίας.

Συμπεράσματα

Το «νέο» ελληνικό σχολείο, είναι δεκτικό και σύμφωνο σε μία ρητορική προσαρμογής στα νέα δεδομένα, στην πράξη όμως συναντά αντιστάσεις σε υλικό, πραγματολογικό επίπεδο, που οφείλεται στην αδυναμία των δομών, στην έλλειψη πόρων, σε κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα, και γενικότερα στην έλλειψη οργάνωσης. Παρατηρείται μία ασυνέχεια της επιμορφωτικής

17. Βλέπε Φ. Σιδέρη σε Κωστοπούλου Μίνα, 2016.

18. Το ECTS είναι ένα σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων που διευκολύνει την κινητικότητα των φοιτητών ανάμεσα σε διάφορες χώρες (https://ec.europa.eu/education/resources/european-credit-transfer-accumulation-system_el)

19. Από το 1974 έως το 2017, ήτοι μέσα σε διάστημα 43 ετών, διετέλεσαν Υπουργοί Παιδείας 26 πρόσωπα (δεν υπολογίζονται οι Αναπληρωτές Υπουργοί). Αυτό σημαίνει ότι η μέση διάρκεια της θητείας τους στο συγκεκριμένο Υπουργείο ήταν ένα έτος και οκτώ μήνες περίπου, χρόνος ανεπαρκής για την ολοκλήρωση της εφαρμογής σημαντικών μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση (Κασσωτάκης, 2017:64)

πολιτικής των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την αύξηση της αποδοτικότητας που υποδεικνύουν οι ευρωπαϊκές προτάσεις[20]. Πιο συγκεκριμένα, απουσιάζει ένα ολοκληρωμένο κυβερνητικό σχέδιο εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών εξαιτίας της έλλειψης σαφών κατευθύνσεων προς τα σχολεία. Ωστόσο παρά τις υπάρχουσες αδυναμίες, το ελληνικό κράτος είναι ανοιχτό σε αλλαγές, σε τροποποιήσεις, σε νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και αξιολογήσεις. Καταβάλλει προσπάθειες προσαρμογής στις υποδείξεις των Ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων με νέα προγράμματα (projects) και υιοθετεί πο-λιτικές για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και την αξιολόγηση.

Η Χρύσα Σοφιανοπούλου (2016) σημειώνει ότι αυτό που λείπει από τους Έλληνες μαθητές δεν είναι η θεωρητική γνώση, αλλά η έλλειψη συνάφειας των μαθημάτων με τις δεξιότητες και ικανότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση της καθημερινής ζωής, καθώς και η έλλειψη ελκυστικότητας του αναλυτικού προγράμματος. «Το PISA – εξηγεί ακόμη – έχει ένα πολύ συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο. Κι αυτό λέει ότι η γνώση που παίρνουν οι μαθητές από το σχολείο πρέπει να συμβάλει στη διαμόρφωσή τους ως σύγχρονοι πολίτες. Ότι θα πρέπει επίσης να έχουν αποκτήσει δεξιότητες για να έχουν την ιδιότητα του πολίτη, με την κριτική σκέψη που απαιτείται κλπ. Εμείς δίνουμε ένα πλήθος ακαδημαϊκών γνώσεων και τα παιδιά τελειώνοντας την τρίτη Λυκείου απλώς έχουν σχηματοποιήσει αυτή τη θεωρητική γνώση». Η ίδια (Σοφιανοπούλου, 2006) στηρίζει τη συμμετοχή της Ελλάδας σε διεθνείς αξιολογήσεις και μάλιστα χαρακτηρίζει το PISA ως ένα από τα αρτιότερα μεθοδολογικά παραδείγματα της επιστημονικής έρευνας, οι δείκτες της οποίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την αξιολόγηση της ποιότητας και τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Δεν θεωρείται σοφό, σύμφωνα με την ίδια, να απέχει η Ελλάδα από μία τέτοια διαδικασία και ούτε είναι συμφέρον να περιθωριοποιείται από τις διεθνείς εξελίξεις.

Ωστόσο, σε εκκρεμότητα παραμένει το ζήτημα της συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών (Βλέπε Κασσωτάκης, 2017, Πουλογιαννοπούλου 2017), το οποίο παρουσιάζεται ως ο κύριος παράγοντας που επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στις επιδόσεις των μαθητών τόσο σε διεθνές επίπεδο[21] όσο και σε εθνικό επίπεδο όπως προκύπτει κάθε χρόνο από τα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων. Οι επιδόσεις των μαθητών αποτελούν ενδείξεις που θέτουν σε αμφισβήτηση την ποιότητα του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος[22]. Δυστυχώς όμως η νεοελληνική κοινωνία συνεχίζει να χαρακτηρίζεται από μία έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης και από έντονο πελατειακό χαρακτήρα. Τα στοιχεία αυτά έχουν συγκροτήσει εδώ και πολλά χρόνια μία νοοτροπία που αναστέλλει την οργάνωση ενός αξιοκρατικά επιλεγμένου σώματος στον τομέα της εκπαίδευσης και αποθαρρύνει πολλές διαδικασίες αξιολόγησης και ανέλιξης στην ιεραρχία. Προκαλείται έτσι μία διάχυτη δυσπιστία και αμφισβήτηση για τις υπάρχουσες δομές αξιολόγησης και μία καχυποψία για τα προγράμματα αξιολογικών διαδικασιών και κρίσεων[23].

Γενικότερα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει αδυναμίες και ελλείψεις που πολλές φορές δεν εξυπηρετούν τον διεθνή ανταγωνισμό και τη συνεργασία με τα συστήματα των άλλων ευρωπαϊκών και μη ευρωπαϊκών κρατών. Λόγω μεγάλων υλικών και κοινωνικών ελλειμμάτων σε κρατικό επίπεδο η Ελλάδα δεν διαθέτει ένα ισχυρό διαμορφωμένο πλαίσιο για να οργανώσει δυναμικά τις προσπάθειές της με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να είναι ανταγωνιστική σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Συνεπώς είναι υποχρεωμένη να αναμένει κάθε φορά τις χρηματοδοτήσεις και τις κατευθύνσεις από τους διεθνείς οργανισμούς. Επιπλέον, οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποκαλύπτουν τη βαθιά κοινωνική-οικονομική κρίση που διέρχεται η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και την έλλειψη πολιτικής και κοινωνικής συνοχής για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε σχέση με τα διεθνή ζητήματα.

---

20. «Υπουργοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική», Μπουζάκης, 2011:607.
21. Βλέπε σε http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/
22. Κασσωτάκης, 2018.
23. Κασσωτάκης, 2017:62-63.

Μέσα από την παρούσα εισήγηση, ευελπιστούμε να δώσουμε το έναυσμα για περισσότερο προβληματισμό και μελέτη σε ζητήματα που αφορούν στη διεθνή συγκριτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, στους σκοπούς που αυτή εξυπηρετεί και στη σημασία συμπόρευσης της χώρας μας στις διεθνείς εξελίξεις.

Βιβλιογραφία

Baudelot, Ch., Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain. L'école Française à l'épreuve des comparaisons internationales.* Editions du Seuil et La République des Idées. Seuil.

Bruno, I. (2017). «Συγκριτική Αξιολόγηση» στο βιβλίο Περτσά, Γ., Ρέγκα, Σ. (επιμ.) *Τέσσερις Έννοιες του Παρόντος*, Twoply Books,Αθήνα, σελ. 55-72.

Dupont, Y. (2014). *L'Universite en miettes*, Montreuil: L'Echappee.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005β). *Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση.* COM (2005), 548 τελικό της 10.11.2005.

Ζμάς, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, PISA 2018 (σε http://www.iep.edu.gr/pisa/-pisa/pisa-2018).

Κασσωτάκης, Μ. (2017). «Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης τωνσχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας», στην *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* από τα Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές», Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017).

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,* Αθήνα, Γρηγόρη.

Κωστοπούλου, Μ. (2016). «Ο Πύργος της… PISA στην παιδεία», στην εφημερίδα *Η ΑΥΓΗ* (Δημοσίευση: 11 Δεκεμβρίου 2016).

Laval, Ch., Vergne, F., Clément, P., Dreux G. (2012). La nouvelle école capitaliste. Paris: La Découverte/ Poche.

Μαυρογιώργος, Γ. (2011). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι», στο Οικονομίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 608-621). Αθήνα: Πεδίο.

Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Οικονομίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 602-607). Αθήνα: Πεδίο.

Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική Εκπαίδευση. Τόποι και λόγοι*, Αθήνα, Γρηγόρη.

Πουλογιαννοπούλου, Π. (2017). «Διαδικασία αξιολόγησης της εισόδου στο επάγγελμα του νέου εκπαιδευτικού. Συγκριτική μελέτη περίπτωσης του Γάλλου και του Έλληνα εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», στην *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* από τα Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές», Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2 (2017).

Σοφιανοπούλου, Χ., (2006). *Ανάλυση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης. Μελέτη Περίπτωσης: Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών PISA 2006,* Αθήνα, Παπαζήσης.

Stamelos, G., & Vassilopoulos, A. (2014). «Les compétences comme notion normative: vers la construction du nouvel individu en UE et le rôle de l'université», *Penser l' éducation*, 35 (avril 2014).

Φατούρου, Α. & Καββαδίας, Γ. (2013). «Διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση – χειραγώγηση ή οι Επιθεωρητές ξανάρχονται. Ας τους απορρίψουμε!», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 26-29.

Ηλεκτρονικές δημοσιεύσεις

Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (2016). «Σταθερά χαμηλές παραμένουν οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών στο διεθνές πρόγραμμα PISA 2015». Ανακτήθηκε στις 9 Δεκεμβρίου 2016 από την ιστοσελίδα: http://www.ekt.gr/el/news/20491

Κρέκης, Δ. (2012). «Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας» στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.*), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ανακτήθηκε την 30η Ιουλίου 2017 από την ιστοσελίδα: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis /31_Krekis.pdf

Μαυρογιώργος, Γ. (2018). «ΟΟΣΑ/PISA στην ελληνική εκπαίδευση: Κατασκευή «ουραγών» σε καθεστώς εθελοδουλίας (1997-2017) (Μέρος Β΄)». Ανακτήθηκε στις 2 Μαρτίου 2018 από την ιστοσελίδα: https://selidodeiktis.edu.gr

Μαυρογιώργος, Γ. (2018). «PISA 2018 στην ελληνική εκπαίδευση: Εκγύμναση στην «ανθεκτικότητα» σε χαλεπούς καιρούς; (Μέρος Γ΄)». Ανακτήθηκε στις 24 Μαρτίου 2018 από την ιστοσελίδα: https://selidodeiktis.edu.gr

Σοφιανοπούλου, Χ. (2016). «Να γιατί οι Έλληνες μαθητές καταγράφουν μέτριες επιδόσεις στο διαγωνισμό PISA». Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2016 από την ιστοσελίδα: https://xenesglosses.eu/2016/12/chrisa-sofianopoulou-na-giati-ellines-mathites-katagrafoun-metries-epidosis-sto-diagonismo-pisa/

ΑΞΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ευαγγελία Καραγιάννη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μετακινήσεις μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων στις δυτικές, κυρίως, χώρες κατά τις τελευταίες δεκαετίες, επέφεραν σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού τους. Οι αλλαγές αυτές άγγιξαν και το χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα ο μαθητικός πληθυσμός να παρουσιάζει μία πολιτισμική ποικιλία, που συχνά κλονίζει αντιλήψεις βασισμένες στην ομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά σύνθεση του πληθυσμού σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Η νέα αυτή πραγματικότητα κατέστησε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, σε διεθνές αλλά και εθνικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, αρχικά, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και στη συνέχεια αξιολογήθηκε η εν λόγω διαχείριση. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε 207 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής κατά τους μήνες Φεβρουάριο-Μάρτιο 2017. Προέκυψαν σημαντικά ευρήματα όπως: ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν ακολουθούν στην πολυπολιτισμική τάξη, ως στρατηγική, την εξατομικευμένη διδασκαλία και δεν χρησιμοποιούν στοιχεία από τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών. Επιπλέον δεν δημιουργούν το κατάλληλο διδακτικό υλικό για τους συγκεκριμένους μαθητές. Η εισήγηση, λοιπόν, θα παρουσιάσει την αξιολόγηση της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προβάλλοντας παράλληλα τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης ποσοτικής έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: *Αξιολόγηση, πολιτισμική ετερότητα, διαπολιτισμική ετοιμότητα, διαπολιτισμική επικοινωνία*

Evaluating the management of cultural diversity in primary education through the standpoint of teachers themselves

SUMMARY

The movements of large population groups in Western countries, in particular, in recent decades, have brought about significant changes in the composition of their population. These changes have also had an impact on the education sector, resulting in widespread cultural diversity within the student population, often undermining perceptions based on the homogeneous national and cultural composition of the population in many countries, including Greece. This new reality has made it imperative that cultural diversity be managed at both international and national level. Therefore, initially, an attempt was made to canvass the views of primary school teachers regarding the management of cultural diversity and, subsequently, the forementioned management was evaluated. A quantitative survey was carried out at 207 primary school teachers of the prefecture of Attica during the months of February-March 2017. Important findings surfaced, namely, that the teachers of the sample did not follow individualized teaching as a strategy in the multicultural class and did not use data from the culture of foreign/immigrant/refugee students. Moreover, they did not create the appropriate teaching material for the students concerned. The presentation will, therefore, present the evaluation of the management of cultural diversity by primary education teachers, while highlighting the results and conclusions of the specific quantitative research.

Keywords: *Evaluation, cultural diversity, intercultural readiness, intercultural communication*

1. Η Ε.Κ. είναι Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου. Μ.Α. στη Διοίκηση και Διαχείριση Εκπ/κών Μονάδων. Μ.Α. στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α. Επικοινωνία: evaggeliakaragianni@gmail.com

1. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η σύγχρονη τάση, στον διεθνή χώρο αλλά και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος σαν ολότητα, με δυνατότητα προσαρμογής στις τοπικές συνθήκες και στη συνεχώς αυξανόμενη ετερογένεια των σχολείων. Επίσης, ο MacBeath et all. το 1999,υποστηρίζει, ότι η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη διεθνή βιβλιογραφία, τις τελευταίες δεκαετίες, συνδέεται με την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τόσο στον διεθνή όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο της εκπαίδευσης έχει σαν σκοπό της την προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης των σχολείων και στοχεύει να λειτουργήσει σαν μοχλός βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται σε όλους τους παράγοντες που αφορούν στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, στη σχολική μονάδα και στο έργο του εκπαιδευτικού. (Κασσωτάκης,2003) Αφορά όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ανάλογα με τους στόχους της αξιολόγησης κάθε φορά προσδίδεται και άλλος προσανατολισμός.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και να οδηγήσει στη βελτίωση της εκπαίδευσης (Δούκας,1999), είναι συστηματική διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι, που επιδιώκει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και της συμβολής κάθε συντελεστή του εκπαιδευτικού έργου στην επίτευξη αυτή. Μπορεί να αφορά σε όλες τις πτυχές του έργου ενός ιδρύματος ή σε ορισμένες μόνον από αυτές (π.χ. ερευνητικό έργο, διδακτική διαδικασία, αξιολόγηση αποτελεσμάτων κτλ.). Κύριος σκοπός της είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής και ερευνητικής διαδικασίας και η αύξηση της αποτελεσματικότητας (Κασσωτάκης,2003).Η αξιολόγηση τοποθετείται σε ευρύτερα και προπαντός ορθότερα επιστημονικά πλαίσια (Δημητρόπουλος, 2010).

Στη μελέτη, που ακολουθεί, θα αξιολογηθεί η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με μέσο αξιολόγησης το ερωτηματολόγιο.

2. Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Οι μετακινήσεις μεγάλων ομάδων πληθυσμού στις δυτικές κυρίως χώρες ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, επέφεραν σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού τους. Οι αλλαγές αυτές άγγιξαν και το χώρο της εκπαίδευσης, αφού ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει μια πολιτισμική ποικιλία, κλονίζοντας συχνά αντιλήψεις βασισμένες στην ομοιογενή εθνικά και πολιτισμικά σύνθεση του πληθυσμού σε πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα (Γκόβαρης, 2004; Μάρκου, 2010).

Η νέα αυτή πραγματικότητα έκανε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης αυτής της ετερότητας και οδήγησε χώρες με μεγαλύτερη εμπειρία στο θέμα αυτό, στην εφαρμογή διαφόρων πολιτικών (Γκότοβος, 2003).

Συγκεκριμένα ο ρόλος και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος των δυτικών χωρών, αποτέλεσε και αποτελεί σημαντικό πεδίο μελέτης, φέρνοντας στην επιφάνεια τη σημαντική του συμβολή τόσο στη διαχείριση της διαφορετικότητας, όσο και στην αναπαραγωγή ανισοτήτων στο εσωτερικό της ίδιας της κοινότητας.

Ο Μάρκου (2010), διαφοροποιεί εννοιολογικά τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» και τονίζει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει συνήθως μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της.

Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 2010). Πρόκειται για μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων. Αποτελεί μία δυναμική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων (Μάρκου, 2010).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), ο όρος διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών και προϋποθέτει την εγκατάλειψη εθνοκεντρικών προτύπων και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, όπου οι κοινωνίες αναγνωρίζουν και σέβονται την πολιτισμική ετερότητα (Δαμανάκης, 2007).

3. Ετερότητα

Η λέξη ετερότητα ορίζεται, ως η έλλειψη ομοιότητας κατά το είδος, τη θέση, την τάξη κ.λ.π. (Μπαμπινιώτης, 1998).

Ο όρος ετερότητα πέρα από τη λεξικολογική του ερμηνεία, νοηματοδοτείται από θεωρίες κοινωνιολογικές (π.χ. Goffman) και παιδαγωγικές (π.χ. Essinger, Reich, Ruiz). Οι θεωρητικοί των κοινωνικών επιστημών συσχετίζουν την ετερότητα με την ταυτότητα και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη σχέση, εγώ και ο άλλος (Χατζησαββίδης, 2001).

Σύμφωνα με τον Cohen, οι άνθρωποι συνειδητοποιούν την ταυτότητα και τον πολιτισμό τους, όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με τη διαφορετικότητα, τη δική τους έναντι των άλλων. Τότε δημιουργείται ένα ιδιαίτερο αίσθημα του ανήκειν τόσο στην εσωτερική ομάδα των άλλων όσο και στην εξωτερική ομάδα των «πολλών και κανονικών» Η ετερότητα με αυτό το νόημα μπορεί να εμφανίζει πολλές μορφές: μπορεί να αφορά διαφορετικές εθνοπολιτισμικές, γλωσσικές, φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες, όπου η ετερότητα είναι έκδηλη και προκαλεί συνήθως κοινωνικές αντιδράσεις αποκλεισμού. Μπορεί ακόμη να αναφέρεται σε ομάδες που εμπεριέχονται σε μια κοινωνία και διαφοροποιούνται μόνο εξαιτίας της συμπεριφοράς τους, εντός των ορίων της κοινότητας, για μια ομάδα που δεν έρχεται από άλλη χώρα, (π.χ. Ρωσοπόντιοι), ούτε από άλλη εθνοπολιτισμική ομάδα, όπως οι Τσιγγάνοι ή οι Μουσουλμάνοι της Θράκης (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Η πολιτισμική ετερότητα αναφέρεται στη διαφορετικότητα των αξιακών κωδίκων, συμβόλων, στάσεων, καθημερινών πρακτικών, γνώσεων, δεξιοτήτων κ.ά. Η πολιτισμική ετερότητα στη σύγχρονη διεθνοποιημένη κοινωνία αποτελεί, πλέον, μια πραγματικότητα αναμφισβήτητη.

4. Η διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης

Η ελληνική κοινωνία χωρίς να διαθέτει τις αναγκαίες κοινωνικοοικονομικές και θεσμικές δομές μετατράπηκε μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων, προσπαθώντας παράλληλα να διαχειριστεί και το ζήτημα της ένταξης και έτερων ομάδων που προσδιορίζονται ως «διαφορετικοί» (π.χ. Ρομά, Μουσουλμάνοι Θράκης ή Πομάκοι) (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Η μετανάστευση προκάλεσε πολυποίκιλες πολιτικές, ιδεολογικές και επιστημονικές αντιπαραθέσεις αναφορικά με τη διαχείριση αυτής της κατάστασης από τη ελληνική πολιτεία και για τα ζητήματα αυτά (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών των μεταναστών έχουν συνδεθεί με μοντέλα εκπαίδευσης τα οποία έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες (Μάρκου 1997, Γκότοβος 2003).

Το έργο των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολικών μονάδων, γιατί έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν και να μετασχηματίσουν την πολιτισμικά και γλωσσικά μεικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Επομένως, η επιμόρφωσή τους, ως επανειδίκευση αναφορικά με ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο κρίνεται απαραίτητη (Μηλίγκου 1997). Τα προγράμματα επιμόρφωσης ευνοούν συνεργασίες και δημιουργούν ασφαλή περιβάλλοντα για την ανάπτυξη πειραματισμών και καινοτόμων προγραμμάτων.

Οι εκαιδευτικοί χρειάζεται να ενημερωθούν για τις κοινές αντιλήψεις και για τη δημόσια πολιτική που στοχεύει στη διαχείρισή της, γιατί αυτά έχουν αντίκτυπο στο πώς βλέπουν οι μαθητές τους εαυτούς τους και τους άλλους. Εκπαιδευτικοί σε σχολεία που δέχονται παιδιά που έχουν έρθει πρόσφατα από άλλες χώρες ή των οποίων οι γονείς είναι μετανάστες, χρειάζονται μια επίγνω-

ση της εμπειρίας της μετανάστευσης και του τρόπου που η εμπειρία αυτή μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Γκότοβος, 2003).

Είναι επίσης σημαντικό να εκτιμηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, με διαδικασίες ευαίσθητες στο γλωσσικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο, έτσι ώστε να τοποθετηθούν στα κατάλληλα σχολικά προγράμματα.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνδέουν τη νέα μάθηση με τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες των παιδιών. Για να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά μια πολυπολιτισμική τάξη θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν και να εφαρμόσουν κατάλληλες στρατηγικές. Πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά μπορεί να έχουν προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες που τα προδιαθέτουν για μάθηση με τρόπους που ίσως να μην είναι συμβατοί με κάποιες κοινώς εφαρμοσμένες μεθόδους διδασκαλίας σε πολλές τάξεις. Για αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υιοθετήσουν μια ενταξιακή και ευέλικτη προσέγγιση διδασκαλίας, παρατηρώντας την ανταπόκριση των παιδιών και προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ατόμων και των ομάδων στην τάξη (Δαμανάκης, 2007).

5. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε από την ανάγκη των σημερινών κοινωνιών να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα και τις αλλαγές που αυτή επέφερε (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει σε δυο διακριτά στάδια. Το πρώτο αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό την έννοια των ρυθμίσεων αλλά και των πραγματικών γεγονότων (υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) της κοινωνίας αναφορικά με την εκπαίδευση. Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στη διαδικασία και το αποτέλεσμα άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση, καλείται να κάνει πράξη την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από τη θέσπιση αντίστοιχων προγραμμάτων που θα διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης (Μάρκου, 1997).

Σύμφωνα και με τον επικρατέστερο ορισμό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνοπολιτισμικών προελεύσεων (Μάρκου, 1997).

6. Διαπολιτισμική ετοιμότητα

Ετοιμότητα, είναι η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντιδράσεως σε αυτά (ως αποτέλεσμα συνήθως κατάλληλης προετοιμασίας) (Γ. Μπαμπινιώτης, 1998).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει την εφαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες για τους αλλοδαπούς της Ελλάδας αλλά και την ελληνική νομοθεσία για τους ομογενείς του εξωτερικού. Ακόμη να γνωρίζει το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, να αντιμετωπίζει τα παιδαγωγικά προβλήματα και να διαχειρίζεται μια πολυπολιτισμική τάξη (Μάρκου, 1997).Επίσης να έχει πλούσια κατανόηση των αφανών αλλά και των ορατών πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την πρακτική άσκηση και έχει ρεαλιστική αντίληψη της πραγματικότητας. Για αυτούς τους λόγους ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει διορατικότητα, που αποκτάται μέσω της επιστημονικής θεωρίας και της στοχαστικής εμπειρίας (Κοσσυβάκη, 2001).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός αν λάβει κανείς υπόψη του ότι είναι αυτός που μετουσιώνει όλες τις γνώσεις που έλαβε από τη θεωρητική του εκπαίδευση σε πρακτική εφαρμογή. Ο εκπαιδευτικός μέσα από την ετοιμότητά του πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται άμεσα τα ερεθίσματα που δέχεται να τα αξιολογεί και να λειτουργεί αναλόγως (Γεωργογιάννης, 2009).

Συμπερασματικά ο εκπαιδευτικός οφείλει να φροντίζει για τη διαπολιτισμοποίηση των πε-

ριεχομένων της διδασκαλίας, τη συσχέτιση με τους διαφορετικούς πολιτισμούς για τη μείωση των προκαταλήψεων, με τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας και διδακτικών μεθόδων που επιτρέπουν τη συνεργασία των μαθητών (Κοσσυβάκη, 2002).

7. Διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί μια ευρεία έννοια που εμπεριέχει τις έννοιες του πολιτισμού, της ταυτότητας, της εμπειρίας, της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας.

Ο όρος διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα απαντάται στην βιβλιογραφία ως: διαπολιτισμική ετοιμότητα, διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα, διαπολιτισμική ικανότητα. Με τον όρο διαπολιτισμική ετοιμότητα εννοούμε ένα σύνολο από συμπεριφορές, στάσεις, γνώσεις και ικανότητες που επιτρέπουν τα άτομα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Fantini, 2006).

Η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στα πλαίσια της εκπαίδευσης καθιστά απαραίτητη τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Δηλαδή την ικανότητα να λαμβάνουν άμεσα τα ερεθίσματα του σχολικού περιβάλλοντος και να εφαρμόζουν τις θεωρητικές τους γνώσεις (Γεωργογιάννης, 2009).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποκτά, εκτός από τις βασικές γνώσεις και επιστημονικές γνώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, την πολιτισμική ετερότητα και τις κοινωνικές ανισότητες. Παράλληλα για να είναι διαπολιτισμικά επιδέξιος, πρέπει να έχει την ικανότητα να αναλύει τις αλληλεπιδράσεις, να προβλέπει τις παρανοήσεις και τις παρεξηγήσεις, καθώς και να επιδεικνύει προσαρμοστική συμπεριφορά (Γκότοβος, 1998).

Ο Γεωργογιάννης το 2009 τονίζει, ότι ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών και ερευνητικών γνώσεών του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική τάξη.

Η ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας και ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε γύρω από το θέμα αυτό, καθώς και οι εξελίξεις στις κοινωνικές επιστήμες, έφεραν επίσης στο προσκήνιο την ανάγκη μελέτης του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, ο ρόλος και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος των δυτικών χωρών, αποτελεί σημαντικό πεδίο μελέτης, φέρνοντας στην επιφάνεια τη σημαντική του συμβολή τόσο στη διαχείριση της διαφορετικότητας, όσο και στην αναπαραγωγή ανισοτήτων στο εσωτερικό της ίδιας της κοινότητας. Η Ελλάδα, ακολουθώντας τις εξελίξεις, καταβάλλει σοβαρές προσπάθειες να μελετήσει τον χαρακτήρα και τον ρόλο του δικού της εκπαιδευτικού συστήματος στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, με ευρήματα που προβληματίζουν και θέτουν σοβαρά ερωτήματα.

8. Η έρευνα

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει στόχο να μελετήσει τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής.

Ερευνώνται ο τρόπος που ορίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι μορφές της ετερότητας, οι παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνονται, αλλά και οι αναφορές στον χαρακτήρα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας με βάση τον σκοπό ήταν να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής, καθώς και να διερευνηθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής.

8.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Σε σχέση με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της μελέτης τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία και αποτέλεσαν τους επιμέρους άξονες του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας μελέτης, διατυπώθηκαν ως εξής:

1. Ποια είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;

2. Ποια είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;

8.2 Δείγμα έρευνας - διαδικασία επιλογής του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας εστιάζεται σε συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού, έχοντας πλήρη επίγνωση, ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. Η δειγματοληψία θα είναι βολική λόγω της ιδιότητας της ερευνήτριας και της πρόσβασής της στις σχολικές μονάδες.

Ο πληθυσμός αναφοράς είναι οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε συλλογή ερωτηματολογίων σε σχολεία της Αγίας Παρασκευής, Αμαρουσίου, Άνω Λιοσίων, Αχαρνών, Βριλησσίων, Κορυδαλλού, Μάνδρας και Πεύκης.

Η παρούσα μελέτη στηρίχθηκε, σε ερωτηματολόγιο, σε δείγμα εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής. Συνολικά διανεμήθηκαν 210 ερωτηματολόγια από την ίδια την ερευνήτρια ιδιοχείρως σε συναδέλφους και συγκεντρώθηκαν 207 σωστά. Η ερευνήτρια επισκέφθηκε τον Φεβρουάριο και Μάρτιο 2017 τα σχολεία στα διαλείμματα, ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς για το σκοπό της έρευνας καθώς και για την ανωνυμία του ερωτηματολογίου, παρέμεινε στο σχολείο για να συλλέξει τα ερωτηματολόγια αυθημερόν.

Πραγματοποιήθηκε συλλογή ερωτηματολογίων σε σχολεία της Αγίας Παρασκευής, Αμαρουσίου, Άνω Λιοσίων, Αχαρνών, Βριλησσίων, Κορυδαλλού, Μάνδρας και Πεύκης. Πρόκειται για σχολεία με αλλοδαπούς-μετανάστες μαθητές σε ποσοστό 12-18% του μαθητικού τους δυναμικού.

Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων έγινε με το SPSS 21,0 (Statistical Package for Social Sciences).

8.3 Ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων

1. Ποια είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;

Οι στρατηγικές τις οποίες ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Η πρώτη υποενότητα ερωτημάτων η οποία σχετίζεται με το γενικό μας ερώτημα *«ποια είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;»,* αναφέρεται σε στρατηγικές τις οποίες ενδέχεται να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητα τους ως εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα δεδομένα των πινακοποιημένων αποτελεσμάτων φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, τη χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/ μεταναστών/ προσφύγων μαθητών, ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 23,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 76,3%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»)

Σε ποιο βαθμό ακολουθείτε τις παρακάτω στρατηγικές;

Πίνακας 1. α) Χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/ προσφύγων μαθητών

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	37	17,9	17,9	17,9
Λίγο	121	58,5	58,5	76,3
Πολύ	46	22,2	22,2	98,6
Πάρα πολύ	3	1,4	1,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού (για αλλοδαπούς μαθητές), ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 28,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 71,5%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

Πίνακας 2. β) Δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού (για αλλοδαπούς μαθητές)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	47	22,7	22,7	22,7
Λίγο	101	48,8	48,8	71,5
Πολύ	52	25,1	25,1	96,6
Πάρα πολύ	7	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με τη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, την Εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας), ως στρατηγική σε ποσοστό της τάξης του 36,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 63,8%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «καθόλου» και «λίγο»).

Πίνακας 3. γ) Εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Καθόλου	38	18,4	18,4	18,4
Λίγο	94	45,4	45,4	63,8
Πολύ	63	30,4	30,4	94,2
Πάρα πολύ	12	5,8	5,8	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

2. Ποια είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αττικής;

Ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/ μετανάστες/πρόσφυγες τα οποία ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική πολυπολιτισμική τάξη

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/πρόσφυγες τα οποία να ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι έχουν προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, σε ποσοστό της τάξης του 26,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/πρόσφυγες και να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 34,4%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 4.Έχετε προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης σας με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	12	5,8	5,8	5,8
Πολύ	42	20,3	20,3	26,1
Αρκετά	82	39,6	39,6	65,7
Λίγο	55	26,6	26,6	92,3
Καθόλου	16	7,7	7,7	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/ πρόσφυγες τα οποία να ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, σε ποσοστό της τάξης του 27,5% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/ πρόσφυγες και να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 38,2%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 5. Χρησιμοποιείτε εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	13	6,3	6,3	6,3
Πολύ	44	21,3	21,3	27,5
Αρκετά	71	34,3	34,3	61,8
Λίγο	59	28,5	28,5	90,3
Καθόλου	20	9,7	9,7	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Φάνηκε επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/μετανάστες/ πρόσφυγες τα οποία να ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι θεωρούν, ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγουν είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, σε ποσοστό της τάξης του 24,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε ζητήματα διαπολιτισμικής μάθησης και επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς/ μετανάστες/πρόσφυγες και να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 27,6%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 6. Θεωρείτε ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι που επιλέγετε είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	7	3,4	3,4	3,4
Πολύ	43	20,8	20,8	24,2
Αρκετά	100	48,3	48,3	72,5
Λίγο	50	24,2	24,2	96,6
Καθόλου	7	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Η ύπαρξη και η διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, τα οποία και ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι προωθούν τον πολυγλωσσικό γραμματισμό στο σχολείο, σε ποσοστό της τάξης του 13,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 46,1%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 7. Προωθώ τον πολυγλωσσικό γραμματισμό στο σχολείο;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	6	2,9	2,9	2,9
Πολύ	22	10,6	10,7	13,6
Αρκετά	83	40,1	40,3	53,9
Λίγο	77	37,2	37,4	91,3
Καθόλου	18	8,7	8,7	100,0
Μερικό σύνολο	206	99,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	,5		
Σύνολο	207	100,0		

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, τα οποία και ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν, ότι διακατέχονται από συναισθήματα ανησυχίας και ενοχής τα οποία δεν έχουν με τους μαθητές που δεν ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα, σε ποσοστό της τάξης του 6,3% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και να υιοθετούν τη

στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 56,9%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 8. Διακατέχομαι από συναισθήματα ανησυχίας και ενοχής τα οποία δεν έχω με τους μαθητές που δεν ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	2	1,0	1,0	1,0
Πολύ	11	5,3	5,3	6,3
Αρκετά	50	24,2	24,3	30,6
Λίγο	65	31,4	31,6	62,1
Καθόλου	78	37,7	37,9	100,0
Μερικό σύνολο	206	99,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	,5		
Σύνολο	207	100,0		

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, τα οποία και ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητα τους και δηλώνουν ότι προκειμένου να είναι ικανοί για να δουλεύουν με τους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμική μειονότητα αναζητούν συμβουλές από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε ποσοστό της τάξης του 29,6% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 26,7%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 9. Προκειμένου να είμαι ικανός-ή για να δουλεύω με τους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμική μειονότητα αναζητώ συμβουλές από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	16	7,7	7,8	7,8
Πολύ	45	21,7	21,8	29,6
Αρκετά	90	43,5	43,7	73,3
Λίγο	31	15,0	15,0	88,3
Καθόλου	24	11,6	11,7	100,0
Μερικό σύνολο	206	99,5	100,0	
Δεν απάντησαν	1	,5		
Σύνολο	207	100,0		

Τέλος, σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, τα οποία και ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητα τους και δηλώ-

νουν, ότι χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους αξιολόγησης (π.χ. παρατήρηση, ερωτήσεις ανοικτού τύπου κ. ά εξαιρουμένων των σταθμισμένων δοκιμασιών), σε ποσοστό της τάξης του 43,7% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και να υιοθετούν τη στρατηγική αυτή σε ποσοστό της τάξης του 15,5%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Η επιμόρφωση και ο βαθμός επίδρασής της στη διαπολιτισμική επικοινωνία και μάθηση με τους αλλοδαπούς /μετανάστες/πρόσφυγες.

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν, ότι έχουν ελλείψεις στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα (προβλήματα μεταναστών, συγκρουσιακές καταστάσεις, συμπεριφορές κλπ), σε ποσοστό της τάξης του 72,0% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και χρειάζονται επιμόρφωση σε ποσοστό της τάξης του 5,3%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 10. Στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα (προβλήματα μεταναστών, συγκρουσιακές καταστάσεις, συμπεριφορές κλπ).

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	63	30,4	30,4	30,4
Πολύ	86	41,5	41,5	72,0
Αρκετά	47	22,7	22,7	94,7
Λίγο	10	4,8	4,8	99,5
Καθόλου	1	,5	,5	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι έχουν ελλείψεις στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, σε ποσοστό της τάξης του 65,2% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και χρειάζονται επιμόρφωση σε ποσοστό της τάξης του 11,1%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 11. Στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	54	26,1	26,1	26,1
Πολύ	81	39,1	39,1	65,2
Αρκετά	49	23,7	23,7	88,9
Λίγο	19	9,2	9,2	98,1
Καθόλου	4	1,9	1,9	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναφέρονται σε επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους και δηλώνουν ότι έχουν ελλείψεις στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, σε ποσοστό της τάξης του 53,1% (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «πάρα πολύ» και «πολύ»). Αντίθετα δε φαίνεται να αναφέρονται σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την ύπαρξη και διάθεση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όταν υπάρχουν στην τάξη αλλοδαποί/μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και χρειάζονται επιμόρφωση σε ποσοστό της τάξης του 19,8%. (αθροιστικό ποσοστό αξιολογικών κατηγοριών «λίγο» και «καθόλου»).

Πίνακας 12. Στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα Πολύ	47	22,7	22,7	22,7
Πολύ	63	30,4	30,4	53,1
Αρκετά	56	27,1	27,1	80,2
Λίγο	34	16,4	16,4	96,6
Καθόλου	7	3,4	3,4	100,0
Σύνολο	207	100,0	100,0	

Αξιολογώντας τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας:

- Δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, τη χρήση στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών, ως στρατηγική.
- Δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, τη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού (για αλλοδαπούς μαθητές), ως στρατηγική.
- Δεν ακολουθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, σε σχέση με την διαπολιτισμική ετοιμότητά τους, την Εξατομικευμένη διδασκαλία (π.χ. γλώσσας), ως στρατηγική
- Δεν έχουν προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.
- Δεν χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας κατάλληλα διαμορφωμένα για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.
- Θεωρούν, ότι οι στρατηγικές και διδακτικές μέθοδοι, που επιλέγουν, δεν είναι οι κατάλληλες για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

- Θεωρούν, ότι μπορούν να χειριστούν με άνεση και ευχέρεια θέματα, που αφορούν τη διαφορετικότητα.
- Δεν προωθούν τον πολυγλωσσικό γραμματισμό στο σχολείο.
- Δεν διακατέχονται από συναισθήματα ανησυχίας και ενοχής τα οποία δεν έχουν με τους μαθητές, που δεν ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα.
- Προκειμένου να είναι ικανοί για να δουλεύουν με τους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμική μειονότητα δεν αναζητούν συμβουλές από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Έχουν ελλείψεις στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας.
- Έχουν ελλείψεις στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.
- Έχουν ελλείψεις στην κατάλληλη διαχείριση των θεμάτων που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα (προβλήματα μεταναστών, συγκρουσιακές καταστάσεις, συμπεριφορές κλπ).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε η έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας και διαπολιτισμικής μάθησης-επικοινωνίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η αδυναμία των εκπαιδευτικών, να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης και της ετοιμότητάς τους. Σε διεθνές επίπεδο αλλά και στην ελληνική πραγματικότητα προκύπτει η αναγκαιότητα της ύπαρξης της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έτσι, ώστε να μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υλοποιούν τις εξαγγελίες των θεσμικών ρυθμίσεων και του Αναλυτικού Προγράμματος, μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, σε πράξη (Δαμανάκης, 2007). Όμως ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα προϋποθέτει για μια αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου την προϋπάρχουσα διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο σύμφωνα με τον Δαμανάκη το 2007, ακόμα και αυτοί, που ως φοιτητές είχαν την πολυτέλεια να παρακολουθήσουν κάποια πανεπιστημιακά μαθήματα, σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, έχουν την ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης, για να μπορούν ως εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν στις ιδιόμορφες ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης. Καθώς η σύνθεση αυτών των τάξεων αλλάζει διαρκώς με την είσοδο μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, αλλά κυρίως γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως άλλωστε όλες οι κοινωνικές διαδικασίες, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που απαιτεί διαρκείς προσαρμογές, αναπροσαρμογές για τις οποίες υπεύθυνος είναι ο δάσκαλος. Γίνεται αντιληπτό σύμφωνα με τις σημερινές συνθήκες πόσο αναγκαία και πόσο επείγουσα είναι η απαίτηση οργανωμένων προσπαθειών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε θεωρητικά ζητήματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, αλλά και σε πρακτικά θέματα, διδασκαλίας και μεθοδολογίας, που τους προβληματίζουν στην εκπαιδευτική πράξη στις πολυπολιτισμικές τάξεις τους (Δαμανάκης, 2007).

Σχετικά με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο Banks το 2004, θεωρεί ότι το σχολείο αποτελεί ένα χώρο στον οποίο επιτελείται ένας αμοιβαίος επιπολιτισμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, που αλληλεπιδρούν μέσω της διδασκαλίας και των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Ο Banks το 2004 υποστηρίζει ότι σε ένα μοντέλο διαπολιτισμικής διδακτικής είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη η πολιτισμική εμπειρία, η προσωπικότητα και το επίπεδο γνώσεων του κάθε εκπαιδευτικού. Έμφαση πρέπει να δοθεί στην πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών σε μια βάση ενσυναίσθησης και αποδοχής της διαφορετικότητας, άρσης των προκαταλήψεων και καταπολέμησης του ρατσισμού (Παλαιολόγου - Ευαγγέλου, 2003).

Ιδιαίτερα σήμερα, που έχουν αυξηθεί οι προσφυγικές ροές από τη Συρία, θέτουν σε δοκιμασία την πολιτεία και την ευρύτερη κοινωνία, ειδικά στις περιοχές εισόδου των προσφύγων (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει μέσα από επιμορφωτικά πλαίσια να ενημερωθούν για τις εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή, να άρουν τις πιθανές δικές τους προκαταλήψεις απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές και να εξασκηθούν σε παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους κατάλληλες για την εκπαίδευση και ψυχοπαιδαγωγική στήριξη όλων των μαθητών (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ο μελλοντικός δάσκαλος μέσα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διδακτικής θα πρέπει να μετριάζει τα αρνητικά συναισθήματα από τις διακρίσεις, των μαθητών και των ομάδων, λόγω των ξεχωριστών φυλετικών και πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών και να προάγει τις ικανότητές τους. Επίσης να προσφέρει εναλλακτικές επιλογές στα προγράμματα σπουδών, να ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την ταυτότητα των μαθητών, ώστε να συνηθίζουν να βλέπουν τον εαυτό τους με τα μάτια των άλλων πολιτισμών (Banks, 2004). Στη συνέχεια η παιδαγωγική διαδικασία οφείλει να στηρίζεται στα βιώματα των παιδιών επιτυγχάνοντας τον σεβασμό του παιδιού. Συνεπώς καθίσταται δυνατή η υλοποίηση μίας βασικής αντίληψης ότι η ετερότητα είναι πηγή πλούτου και γνώσης (Μάρκου, 1997).

Είναι χρήσιμο για τον δάσκαλο της πολυπολιτισμικής τάξης να γνωρίζει ότι, πρέπει να προηγείται η εδραίωση της ψυχοσυναισθηματικής ασφάλειας του αλλοδαπού μαθητή και να δίνεται προτεραιότητα στον επικοινωνιακό και όχι στον ακαδημαϊκό λόγο. Αποτελεσματικότερες θεωρούνται οι διδακτικές τεχνικές που καλλιεργούν την αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η αξιοποίηση των πολιτιστικών και γλωσσικών δεδομένων της χώρας προέλευσης του μαθητή βοηθά και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Ταυτόχρονα ο δάσκαλος στην πολυπολιτισμική τάξη οφείλει να είναι διαλλακτικός, ευαίσθητος, να ενθαρρύνει την ειρηνική συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και να καλλιεργεί τη συνεργασία στους μαθητές (Γκόβαρης, 2004).

Η Μηλίγκου, το 1997, αναφέρει πως το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να αναβαθμιστεί με το να περιέχει περισσότερα στοιχεία ιστορίας και λαογραφίας των άλλων πολιτισμών. Με αυτό τον τρόπο θα ικανοποιήσει τις ανάγκες μαθητών από άλλες εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες αλλά και των ελληνικής καταγωγής μαθητών, διευρύνοντας έτσι τα γλωσσικά, τα γνωστικά και τα πολιτισμικά τους πεδία. Το νέο αυτό αναλυτικό πρόγραμμα θα φροντίσει και για την έκδοση κατάλληλου διδακτικού υλικού, το οποίο θα είναι εμπλουτισμένο με στοιχεία από την καθημερινή ζωή των μαθητών. Τα εγχειρίδια αυτά μπορεί να είναι γραμμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να διδαχθούν με τη χρήση συμμετοχικών βιωματικών μεθόδων όπως η μέθοδος Project. Επιπλέον κρίνεται απαραίτητο το διδακτικό υλικό να συνοδεύεται από οπτικοακουστικό υλικό και εικονογραφημένα βιβλία. Ο Τσιάκαλος το 2000 αναφέρει πως οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να μεταδοθούν με τη μέθοδο Project. Οι οργανωμένες δραστηριότητες με τη μέθοδο αυτή έχουν στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές το συμμαθητή τους, την άλλη οικογένεια, τον άλλο πολιτισμό. Τότε, οι γηγενείς συμμαθητές θα σεβαστούν περισσότερο τον πολιτισμό των παιδιών των μεταναστών.

Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση, είναι ανάγκη, να δοθεί και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο πανεπιστημιακών σπουδών όσο και ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση μπορεί να συνδυάζεται με ανανέωση του διδακτικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας. Η επιμόρφωση που γίνεται στους εκπαιδευτικούς πρέπει να βασίζεται σε συμμετοχικές μεθόδους και να ενθαρρύνεται ο συνεχής διάλογος ανάμεσα σε επιμορφωτές και επιμορφωνόμενους.

Η αποδοχή της ετερότητας, του προσωπικού στυλ μάθησης και της ατομικότητας, μας οδηγεί στη δημιουργία ενός άλλου σχολείου, που θα είναι σε θέση να διαχειρισθεί την ετερότητα. Ενός σχολείου όπου θα κυριαρχεί το κλίμα ψυχολογικής αποδοχής όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης, γλώσσας, θρησκείας ή εθνικής ομάδας όπου θα τονίζεται η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και θα επιδιώκεται η εξατομίκευση της διδασκαλίας (Τριλιανός, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου, ενός σχολείου με ενιαίο πρόγραμμα και την κατάλληλη επιμόρφωση μπορούν μέσω των διδακτικών παρεμβάσεων, να εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους και να εισάγουν τις διαπολιτισμικές αρχές στα διάφορα μαθήματα. Στόχος αυτών των παρεμβάσεων είναι η προώθηση της διαπολιτισμικότητας στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ).

Συμπερασματικά, προτείνονται οι ακόλουθες προτεραιότητες για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής: κατανόηση της καταγωγής των μαθητών, σεβασμός στις πολιτισμικές τους πεποιθήσεις, απαλλαγή από μονοπολιτισμικές διδακτικές προσεγγίσεις, απάλειψη στερεοτύπων

και ενίσχυση των μειονεκτούντων, ώστε να αποφύγουν την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Το σχολείο οφείλει, εν κατακλείδι, να είναι χώρος ζωής που παρέχει δημιουργικές εμπειρίες σε όλα τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

Banks, J.A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Έκδοση Παπαζήση.

Fantini, A. E. (2006). Exploring and assessing intercultural competence: Final Report of a research project conducted by Federation of the experiment in international living research project. St. Louis, Missouri: Center for Social Development at Washington University.

MacBeath, J., Meuret, B., Schratz, M., Jakobsen, L.B.(1999). Evaluating Quality in School Education. A European Pilot Project. Final Report. Brussels: European Commission.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας & Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση - Τόμος 1ος. Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ., (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2003). Εκπαίδευση και ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, (2005). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Γ. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση.Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1, 172-186.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τ. 30, σ. 3-7.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. Περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τ. 2, σ. 37-45.

Κοσσυβάκη, Φ. (2001). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Εισήγηση στο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, με θέμα «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση».

Μάρκου, Γ.Π. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών. Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Μηλίγκου, Ε. (1997). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ανασυγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης, στο Γ. Μάρκου, *Διαπολιτισμική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση.* Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σελ. 686.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις.* Αθήνα, Μεταίχμιο.

Τριλιανός, Θ. (2000). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τ. Α΄& Β΄. Αθήνα.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). «Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Χατζησαββίδης, Σ. (2001). «Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο». Στο: Βάμβουκας, Μ. Χατζηδάκη (επιμ.). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα, Εκδόσεις: Ατραπός.

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΕΛΛΑΔΑΣ-ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ

Καρολίνα Ρακιτζή[1] & Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία πραγματεύεται το μείζον θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, επιχειρείται μια προσπάθεια ιχνηλασίας και περιγραφής των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δύο χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Γερμανίας και της Ελλάδας. Και στα δύο κράτη υπάρχει θεσμοθετημένο σύστημα αξιολόγησης με όργανα αξιολόγησης σε εθνικό και τοπικό επίπεδο με τη χρήση δεικτών λαμβάνοντας υπόψη την Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, το πλαίσιο της αξιολόγησης είναι σύμφυτο με τις κοινωνικοπολιτικές ιδιαιτερότητες του κάθε συστήματος. Το μεν ελληνικό διακρίνεται για τον έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του, ενώ το γερμανικό χαρακτηρίζεται από την ιδιαιτερότητα του να λειτουργεί αποκεντρωτικά στο σύνολο του και συγκεντρωτικά σε επίπεδο κρατιδίων. Η συγκριτική μελέτη των δύο συστημάτων με επίκεντρο τις ομοιότητες και τις διαφορές τους γεννά και απαντά ερωτήματα ως προς την επίτευξη του σκοπού της Α.Ε.Ε. (Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου) για βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-κλειδιά: *Εκπαιδευτικό έργο, αξιολόγηση, Γερμανία, Ελλάδα, συγκριτική μελέτη*

SUMMARY

The educational evaluation was developed in parallel with the creation of education systems and is considered to be an integral part of teaching and learning. In particular, the aim of this study is to examine the process of assessment, evaluation and accountability in field of education. The research focuses on German and Greek education system. In both countries, the purpose of evaluation in educational work is none other than improving quality of education and school effectiveness. The data collection was based on investigations, legislative texts, European fairs and in international and Greek literature. this study shows how contrary education systems with different philosophy and construction can respond satisfactorily (depends what it considers to be "satisfactory" in each system) and achieve the expected results for the students, teachers, school units and education in general. In the end, some proposed changes are presented to the benefit of both education systems.

Keywords: *Educational work, assessment, Germany, Greece, comparative research*

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές στον κοινωνικό, επιστημονικό, πολιτικό και τεχνολογικό τομέα, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ανάληψη δράσεων προς την κατεύθυνση της βελτίωσης και αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, τελευταία γίνεται λόγος σε διεθνές επίπεδο για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου και ειδικότερα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Πρόκειται για βαρυσήμαντες έννοιες - δείκτες της αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναπτύχθηκε παράλληλα με τη δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010). Από τη μελέτη της διεθνούς αλλά και εγχώριας βιβλιογραφίας προκύπτουν πολλαπλές θετικές αλλά και αρκετές αρνητικές πτυχές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με το διαμορφούμενο αξιολογικό πλαίσιο, που προσδίδει διαφορετικό σκοπό, ελεγκτικό ή ανατροφοδοτικό στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2007). Κάθε χώρα φαίνεται να έχει υιοθετήσει μια

1. Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επικοινωνία: mcarol@windowslive.com
2. Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Επικοινωνία: alexia_stavr89@yahoo.co.uk

προσέγγιση αξιολόγησης αντίστοιχη των στόχων του εκπαιδευτικού της συστήματος και του τρόπου οργάνωσης και διαχείρισης του (Eurydice, 2004). Επιπλέον, να επισημανθεί ότι η μελέτη ενός εκπαιδευτικού συστήματος δε μπορεί να γίνει ανεξάρτητα από την ιστορία, τον πολιτισμό του και τον τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας του γενικότερα προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι αιτίες των διαφορών και ομοιοτήτων που υπάρχουν με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Σαΐτη, 2007).

Στη παρούσα μελέτη γίνεται μια προσπάθεια ιχνηλασίας δυο εκ διαμέτρου αντίθετων εκπαιδευτικών αξιολογικών συστημάτων, του ελληνικού και γερμανικού. Το μεν ελληνικό διακρίνεται για τον έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του, ενώ το γερμανικό χαρακτηρίζεται από την ιδιαιτερότητα του να λειτουργεί αποκεντρωτικά στο σύνολο του και συγκεντρωτικά σε επίπεδο κρατιδίων. Έμφαση επιχειρείται να δοθεί στα εργαλεία, τις διαδικασίες και τους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της κάθε χώρας.

2. Εννοιολογικός προσδιορισμός

2.1 *Εκπαιδευτικό έργο*

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992) το εκπαιδευτικό έργο περικλείει το σύνολο των ποικιλότροπων δραστηριοτήτων που γίνονται σε μια χώρα με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, στοχεύουν στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο ίδιο μήκος κύματος ο Παπακωνσταντίνου (1993) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως σύνολο ενεργειών και προσπαθειών στοχευμένων στην επίτευξη ορισμένης εργασίας στο χώρο του σχολείου και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού. Σύμφωνα λοιπόν, με τον προσδιορισμό του Παπακωνσταντίνου γίνεται αντιληπτό πως το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλένδετα μεταξύ τους επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης.

2.2 *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*[3]

Ο Καψάλης (1989) περιγράφει την αξιολόγηση ως μια διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι αξιοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια. Ενώ ο Ξωχέλης (2006) ορίζει την αξιολόγηση ως διαδικασία με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία με σκοπό την αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του. Κατά τον Δημητρόπουλο (1999), εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια και αποτελέσματα εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι στενά συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (MacBeath, 2001). Σύμφωνα, τέλος με τον Patton (1990), η αξιολόγηση εμπεριέχει αξίες και σκοπούς, που στοχεύουν αφενός στην επίτευξη στόχων πολιτικής του σχολείου και της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικότερα, αφετέρου στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών.

2.3 *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου*

Μετά από χρόνια διαλόγων, αντεγκλήσεων και ατέρμονων συζητήσεων, καθίσταται πλέον αποδεκτό ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αθανασίου & Ξηνταράς, 2002· Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010). Ο Πασιαρδής (1996) θεωρεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως διαδικασία μέσω της οποίας η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή μιας σχολικής μμονάδας συλλέγει πληροφορί-

3. Η αξιολόγηση, ανάλογα με τη θέση του φορέα που αναλαμβάνει την αξιολόγηση, μπορείνα διακριθεί σε εξωτερική και εσωτερική (Μπουζάκης, 2001). Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας, όπως είναι ο εξωτερικός αξιολογητής, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείταιαπό τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας.

ες για τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό και το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, με σκοπό τη βελτίωσή τους. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας αποτελεί μορφή κοινωνικού ελέγχου, που θεωρείται απαραίτητη για τη διασφάλιση της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση (Φασούλης, 2001). Παράλληλα, συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της πληροφόρηση για τη λήψη στρατηγικών και λειτουργικών αποφάσεων (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002).

2.4 Σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί βάσει του γραφειοκρατικού συστήματος διοίκησης καθώς ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες έχουν μεταφερθεί σε τοπικό και σχολικό επίπεδο οργάνωσης (Κατσαρός, 2008· Κουτούζης, 2008· Τζέλλος, 2008· Θεριανός, 2012). Ο αρχικός σχεδιασμός και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής εκπορεύεται κυρίως από τον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας της εκλεγμένης κυβέρνησης. Ο Πασιαρδής (2004) χαρακτηριστικά αναφέρεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω των τριών «Σ», *συγκεντρωτισμός, συντηρητισμός, συντεχνιασμός,* τα οποία λειτουργούν ως τροχοπέδη στη πορεία βελτίωσης και εξέλιξης. Στα αρνητικά του συστήματος συγκαταλέγονται ακόμη οι σαφείς ιεραρχικές θέσεις, η εκτεταμένη νομοθεσία, πολυνομία και ο φορμαλισμός (Κουτούζης, 2012).

Σε νομοθετικό επίπεδο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα έχει γραφειοκρατικό και διεκπαιρεωτικό χαρακτήρα καθώς υλοποιείται μέσω υπηρεσιακών εγγράφων (εκθέσεων) και εξελίσσεται ιεραρχικά (Π.Ι., 2007). Η διαδικασία ορίζεται από το Νόμο 2986/2002 για «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Α/ΘΜΙΑΣ και Β/ΘΜΙΑΣ Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*». Έπειτα από πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις, ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, όπως αναφέρεται στο Φ.Ε.Κ. 614/2013, έγκειται στη *«βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου.*».

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική σχολική μονάδα προβλέπεται με τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση) με βασικό φορέα την ίδια τη σχολική μονάδα και θεωρείται υποχρεωτική. Την ευθύνη εφαρμογής έχουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου, ενώ τη διαδικασία υλοποιούν οι ομάδες εργασίας από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας υλοποιείται σε δύο παράλληλους χρονικούς κύκλους, στον κύκλο της Ετήσιας Λειτουργίας της σχολικής μονάδας, και στον κύκλο των Σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Συγκεκριμένα, ο κύκλος της Ετήσιας Λειτουργίας ξεκινά με τον ετήσιο προγραμματισμό στην αρχή του σχολικού έτους, συνεχίζεται με την ανάπτυξη όλων των δράσεων του σχολικού προγράμματος και ολοκληρώνεται με την ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματα της οποίας αξιοποιούνται στον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό των δράσεων του επόμενου σχολικού έτους. Από την άλλη πλευρά, οι κύκλοι των Σχεδίων Δράσης εντάσσονται στον ετήσιο κύκλο λειτουργίας του σχολείου, είναι συνεχείς και επαναλαμβανόμενοι και η διάρκειά τους μπορεί να είναι μικρότερη ή να υπερβαίνει το σχολικό έτος. Κάθε σχολείο, αξιοποιώντας τη γνώση που έχει παραχθεί από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, επιλέγει προτεραιότητες, ιεραρχεί στόχους και σχεδιάζει δράσεις, προκειμένου η υλοποίησή τους να συμβάλει με συστηματικό τρόπο στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (*Πηγή: Παρατηρητήριο Α.Ε.Ε.).*[4]

4. Το Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε. αποτελεί μια σταθερή δομή ενίσχυσης και υποστήριξης του θεσμού της Α.Ε.Ε.

Η Α.Ε.Ε. στην Ελλάδα στηρίζεται συνολικά στα τεκμήρια από τον ατομικό φάκελο (portfolio) των εκπαιδευτικών και σε αυτά της σχολικής μονάδας (ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο) τα οποία αντιστοιχούν στις ακόλουθες αναλυτικές / ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου: Δεδομένα του σχολείου, Διαδικασίες του σχολείου, Αποτελέσματα του σχολείου. Σε κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες, η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης: α) Τομείς, β) Δείκτες ανά τομέα, Κριτήρια ανά δείκτη.

Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους η σχολική μονάδα καταρτίζει την Έκθεση Αξιολόγησης με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους, η οποία δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του σχολείου και υποβάλλεται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης μέσω του Δικτύου Πληροφόρησης της Α.Ε.Ε. Το εν λόγω Δίκτυο αποσκοπεί στην επεξεργασία των εκθέσεων των σχολικών μονάδων και την πληροφόρηση των αρχών σε τοπικό, περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο.

Επιπρόσθετα, τον Σεπτέμβριο 2014 είχε προγραμματιστεί να υλοποιηθεί η εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης,. σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013, που ορίζει πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού προβλέπεται να πραγματοποιηθεί από του Σχολικούς Συμβούλους με κύριο εργαλείο την παρατήρηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών με βάση τις σχετικές ρούμπρικες (περιγραφικές κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ποιότητας στην εκτέλεση ενός έργου). Έπειτα, θα ακολουθήσει μια μετααξιολογικής φύσεως συζήτηση-αναστοχασμός, ενώ στην τελική κρίση θα συνυπολογιστούν η έκθεση αυτοαξιολόγησης και το portfoliotou εκπαιδευτικού.

Με την ολοκλήρωση των διαδικασιών αξιολόγησης, οι εμπλεκόμενοι αξιολογητές καλούνται να καταχωρίσουν ηλεκτρονικά τις βαθμολογίες τους στο ψηφιακής μορφής δελτίο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Σε αυτό θα αποτυπώνεται η βαθμολογία ανά κριτήριο αξιολόγησης, ο τελικός βαθμός καθώς και ο τελικός χαρακτηρισμός του εκπαιδευτικού (ελλιπής 0-30 βαθμοί, επαρκής 31-60, πολύ καλός 61-80, εξαιρετικός 81-100). Επιπλέον, στο ψηφιακό δελτίο αξιολόγησης προβλέπεται ενότητα καταχώρησης της έκθεσης των αξιολογητών (σχόλια, υποδείξεις, κρίσεις). Το δελτίο θα κοινοποιείται στον αξιολογηθέντα, στους αξιολογητές του, στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας που εργάζεται και στην αντίστοιχη Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Τέλος, όπως προβλέπεται και από το θεσμικό πλαίσιο, ο κρινόμενος «ελλιπής» εκπαιδευτικός θα υποχρεούται να συμμετάσχει σε στοχευμένα επιμορφωτικά σεμινάρια. (*Πηγή: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*)[5]. Τελικά, τίποτα από τα παραπάνω δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα εν έτει 2018.

4. Σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στη Γερμανία

Η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας επαφίεται αφενός στην Ομοσπονδία και αφετέρου στα Κρατίδια, τα οποία έχουν και το δικαίωμα της νομοθεσίας. Η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται στη δικαιοδοσία των Κρατιδίων, ενώ οι στόχοι της εκπαίδευσης και οι μορφές συνεργασίας μεταξύ των Κρατιδίων όπως καθορίζονται από το Σύνταγμα (Grundgesetz). Στο πλαίσιο βελτίωσης του συντονισμού της συνεργασίας αυτής στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης, της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας καθώς και των θεμάτων πολιτισμού, τα Κρατίδια ίδρυσαν, το 1948, τη Διαρκή

στο ελληνικό σχολείο. Βασικές του λειτουργίες είναι η ενημέρωση και πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η υποστήριξη συζητήσεων και επικοινωνίας μεταξύ των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η παρακολούθηση των δράσεων και των αποτελεσμάτων των σχολείων μέσω ενός δικτύου πληροφόρησης στο οποίο έχουν πρόσβαση τα αρμόδια στελέχη και οι εκπαιδευτικές αρχές (http://aee.iep.edu.gr/about/webpage).

5. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου και τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων με κύριο σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων τα οποία αφορούν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και τη διαρκή και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά (http://www.iep.edu.gr/index.php?lang=el).

Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των Κρατιδίων. Αναμφίβολα, στο γερμανικό παράδειγμα η ιδιομορφία της ύπαρξης πολλών κρατιδίων παρεμποδίζει την εφαρμογή ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, το σύστημα της οποία κρίνεται αποκεντρωμένο σε επίπεδο κρατιδίων και συγκεντρωτικό εντός αυτών.

Η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιείται με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτιστικών Υποθέσεων του εκάστοτε Κρατιδίου από το οποίο και παρέχεται στα σχολεία το πλαίσιο υλοποίησης της διαδικασίας. Βασικός στόχος της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η βελτίωση του σχολικού προγράμματος. Η κάθε σχολική μονάδα αποφασίζει τους τομείς και τα κριτήρια αξιολόγησης της. Μολαταύτα, τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται προσπάθειες διαμόρφωσης γενικών κριτηρίων από τα τοπικά Υπουργεία Παιδείας (Κασολά και Γιαννοπούλου, 2006). Η εσωτερική αξιολόγηση είναι υποχρεωτική σε έξι από τα 16 ομόσπονδα κρατίδια και προαιρετική για τα υπόλοιπα. Σε ορισμένα βρίσκεται ακόμη σε διαμορφωτικό στάδιο και πραγματοποιείται με ευθύνη των εσωτερικών αξιολογητών. Αυτοί μπορεί να είναι μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων (Lehrerkonferenz), του Συλλόγου Γονέων, του Σχολικού Συμβουλίου (Schulkonferenz), ακόμη και από τους ίδιους τους μαθητές. Στο έργο τους υποστηρίζονται από τη Σχολική Εποπτεία (Schulaufsicht), τα αρμόδια κυβερνητικά ινστιτούτα, ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, περιφερειακά δίκτυα, συμπόσια και ειδικές διαδικτυακές υπηρεσίες του Υπουργείου (Κασολά & Γιαννοπούλου, 2006).

Αναφορικά με τις μεθόδους αξιολόγησης, αξιοποιούνται η συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων, η ανάλυση των ήδη συλλεγμένων δεδομένων, η σύσταση δομημένων συνεντεύξεων, η συμμετοχική παρατήρηση στην τάξη, αλλά και διαδικασίες όπως η αξιοποίηση υλικού βίντεο ή φωτογραφιών (Κασολά & Γιαννοπούλου, 2006). Οι αξιολογητές, ωστόσο, οφείλουν να στηρίζουν τις κρίσεις τους σε συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία καθορίζονται είτε από το εκάστοτε σχολείο είτε από το κάθε Κρατίδιο. Τα σημαντικότερα και γενικότερα κριτήρια αποφασίζονται από το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Πολιτιστικών Υποθέσεων.

Κατόπιν, τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης αξιοποιούνται για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αυτός άλλωστε είναι και ο βασικός σκοπός της αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου όπως αυτή ορίζεται από τον Κασσωτάκη (1992), μέσα από συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων και εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, να παρέχεται ανατροφοδότηση και να βελτιώνεται τοιουτοτρόπως η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης.

Συνήθως, συντάσσεται αναφορά από το ίδιο το σχολείο για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, η οποία διατίθεται στο Σχολικό Συμβούλιο (Schulkonferenz) και τη Σχολική Εποπτεία (Schulaufsicht).Το πρώτο αποφασίζει βάσει αυτών το πλαίσιο διαμόρφωσης του Σχολικού Προγράμματος. Ενώ, η Σχολική Εποπτεία αξιοποιεί τα εν λόγω αποτελέσματα στη διαμόρφωση της εξωτερικής αξιολόγησης (Schulaufsicht) που αποτελεί ευθύνη των 16 ομόσπονδων κρατιδίων της χώρας και καλύπτει τρεις διαφορετικούς τομείς:

- την εποπτεία νομικής προστασίας (Rechtsaufsicht), η οποία ασχολείται τόσο με εσωτερικές όσο και με εξωτερικές υποθέσεις όπως η ανέγερση και συντήρηση των σχολικών κτιρίων καθώς και ο ανεφοδιασμός των εγχειριδίων και άλλων μέσων,
- την εποπτεία υπηρεσιακών θεμάτων που αφορούν στο διδακτικό προσωπικό,
- την ακαδημαϊκή εποπτεία (Fachaufsicht).

Τα εργαλεία διεκπεραίωσης της εξωτερικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η μελέτη εγγράφων της σχολικής μονάδας, οι συνεντεύξεις όλων των μετόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, περιηγήσεις στο σχολικό κτίριο και παρατήρηση της διδακτικής πράξης. Σε ότι αφορά στα εργαλεία αξιολόγησης δεν έχουν ενσωματωθεί στη νομοθεσία του κράτους γι' αυτό και η εξωτερική αξιολόγηση αναλαμβάνεται από σχολικούς και εξωσχολικούς φορείς (Strukamp, 2005).

Η εξωτερική Α.Ε.Ε. στην Γερμανία έχει διττό στόχο: αφενός αποσκοπεί στο να καταστήσει τα σχολεία ικανά να εξάγουν αντικειμενικές πληροφορίες, ώστε να κινούν τις διαδικασίες οργάνωσης και λήψης αποφάσεων και αφετέρου, αποσκοπεί στην παροχή κατεύθυνσης και εποπτείας, και κυρίως στον έλεγχο του βαθμού συμμόρφωσης των σχολικών μονάδων με τις απαιτήσεις του

αναλυτικού προγράμματος. (Eurydice, Μονογραφία Γερμανίας, 2000_2001). Τα αποτελέσματα της εφαρμόζονται και αξιοποιούνται από τη Σχολική Εποπτεία και παράλληλα κοινοποιούνται και στο σχολείο. Η Σχολική Εποπτεία αποφασίζει για τους όρους αξιοποίησης τους εντός της σχολικής μονάδας. Ενώ γι' αυτά ενημερώνεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις απαιτείται ταυτόχρονη εμπλοκή εσωτερικών και εξωτερικών αξιολογητών. Πρόκειται για ένα είδος μεικτής αξιολόγησης που εφαρμόζεται σε ειδικές περιστάσεις σε επίπεδο σχολείου. Το σχολείο αποφασίζει την ανάμειξη ή μη εξωτερικών αξιολογητών όπως δασκάλων άλλων σχολείων, ακαδημαϊκών ή εκπροσώπων των τοπικών εποπτικών αρχών (Eurydice, Μονογραφία Γερμανίας, 2000_2001).

5. Συγκριτική παρουσίαση των συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου του ελληνικού και γερμανικού κράτους

Όπως προαναφέρθηκε και στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, σκοπός είναι η συγκριτική παρουσίαση των δύο συστημάτων Α.Ε.Ε. με έμφαση στα εργαλεία, τις διαδικασίες και τους στόχους της αξιολόγησης των δύο υπό εξέταση εκπαιδευτικών συστημάτων.

Σε ότι αφορά στις μορφές αξιολόγησης, η Α.Ε.Ε. και στις δύο χώρες στηρίζεται κατά βάση, τουλάχιστον θεσμικά, τόσο την εσωτερική (αυτοαξιολόγηση)όσο και στην εξωτερική αξιολόγηση (ετεροαξιολόγηση). Αναφορικά και με τις δύο μορφές, στην Ελλάδα φαίνεται ξεκάθαρα η συγκεντρωτική τους διάσταση καθώς, παρόλο, που την ευθύνη για την υλοποίησή της έχει ουσιαστικά το τοπικό επίπεδο διοίκησης και κυρίως η σχολική μονάδα (Διευθυντής, Σύλλογος Διδασκόντων, Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης) η όλη διαδικασία είναι ένα έτοιμο προϊόν αποφάσεων του κεντρικού επιπέδου διοίκησης (Υπουργείο Παιδείας) που έχει προέλθει χωρίς καμία εμπλοκή των άμεσα εμπλεκομένων (εκπαιδευτικοί, διευθυντές).

Σε αντίθεση, η εκπαιδευτική πολιτική των Κρατιδίων της Γερμανίας στηρίζει κυρίως την όλη διαδικασία (μέθοδοι, τομείς και κριτήρια) της εσωτερικής Α.Ε.Ε. στην εκάστοτε σχολική μονάδα λαμβάνοντας υπόψη τις μοναδικές και διαφορετικές συνθήκες του κάθε ιδρύματος (MacBeath, 2001). Κατόπιν, σε ορισμένα Κρατίδια προβλέπεται η εμπλοκή γονέων ακόμα και μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης σε αντίθεση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην οποία οι γονείς δε μετέχουν ούτε ενημερώνονται για διαδικασίες αξιολόγησης πόσο μάλλον δε οι μαθητές, παρόλο που θεωρούνται κρίσιμοι παράγοντες της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Kyriakides & Huddleston, 1999).

Γενικότερα, η Α.Ε.Ε. για το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει κατά βάση διαμορφωτικό χαρακτήρα. Επιχειρείται, δηλαδή, μέσα από την ποικιλία των μεθόδων αξιολόγησης και την εμπλοκή της εκπαιδευτικής κοινότητας, ο προσδιορισμός της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών επενδύσεων, ο έλεγχος της επιτυχίας του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και της καταλληλότητας των εκπαιδευτικών μέσων, η αξιολόγηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και η εκτίμηση των επιμορφωτικών τους αναγκών εστιάζοντας στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009). Σκιαγραφώντας «*πορτραίτο*» του σχολείου (Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006) επιδιώκεται η απόκτηση μιας σφαιρικής και πολυδιάστατης αντίληψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μολαταύτα θεωρείται ότι το Γερμανικό κράτος δεν είναι τόσο συνεπές με τις διαδικασίες αξιολόγησης όσο είναι με τη γενικότερη δημόσια διοίκηση καθώς το έργο της αξιολόγησης έχει ανατεθεί σε λίγα μόνο ιδρύματα και η συνεισφορά των πανεπιστημίων και των ιδρυμάτων ερευνών περιορίζεται στην ανάπτυξη θεωριών και μεθόδων αξιολόγησης (Struhkamp, 2005).

Η Α.Ε.Ε., όπως επιχειρείται, στην περίπτωση της Ελλάδας, αποσκοπεί περισσότερο σε μια συλλογική καταγραφή - αποτίμηση των επιδόσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσιδιάζοντας μια τυπική διαδικασία ελέγχου. Ο Διευθυντής δεν αξιολογεί ουσιαστικά το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καταρτίζουν τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης κι εκείνος συνθέτει τις πληροφορίες και τις καταθέτει στον Σχολικό Σύμβουλο (Σαΐτη, 2007).

Εστιάζοντας στους στόχους Α.Ε.Ε. και των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων διαφαίνεται ξε-

κάθαρα η διαφορετική προσέγγισή της. Βέβαια, τόσο η μία όσο και η άλλη χώρα αποσκοπούν στην επίτευξη και βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης υπηρεσίας, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Στη Γερμανία οι στοχευμένες προσπάθειες αξιολόγησης και παροχής ποιότητας έχουν ξεκινήσει εδώ και τρεις δεκαετίες. Κατά συνέπεια σε αυτό το χρονικό διάστημα συστάθηκαν αρμόδια ινστιτούτα και ερευνητικά κέντρα με αποκλειστική μέριμνα την αξιολογητική διαδικασία. Η Α.Ε.Ε., άλλωστε, στη Γερμανία έχει χρηστικό ρόλο (κυρίως βελτίωση προγραμμάτων σπουδών), ενώ στην Ελλάδα γίνεται μια ολοκληρωμένη και εν μέρει συστηματική προσπάθεια τα τελευταία χρόνια δημιουργίας κουλτούρας ένταξης της αξιολογικής διαδικασίας ως ένα μέτρο βελτίωσης και ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαΐτη, 2007· Schildkamp, 2007). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι ενώ στο γερμανικό κράτος υπάρχει ισχυρή επιστημονική υποστήριξη πίσω από τη διαδικασία της αξιολόγησης, την ίδια στιγμή στην Ελλάδα δίνεται μάχη για τη κάμψη των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών ιδεών με πολλούς εμπλεκομένους να μην γνωρίζουν τι είναι αξιολόγηση, ποιος και τι αξιολογεί (Σαΐτη, 2007).

Περνώντας στη διαδικασία διαχείρισης των αποτελεσμάτων της αξιολογικής κρίσης, στο γερμανικό σύστημα παρατηρείται μία σχέση αλληλεπίδρασης των δύο μορφών αξιολόγησης αφού σε κάποιο βαθμό τα αποτελέσματα της εσωτερικής διαμορφώνουν την εξωτερική αξιολόγηση. Στην Ελλάδα, αντίθετα, η εξωτερικής αξιολόγηση ελάχιστα επηρεάζεται από την εσωτερική. Σύμφωνα πάντως με τα ευρήματα του Δικτύου Ευρυδίκη, η εσωτερική αξιολόγηση συχνά αποτελεί το πεδίο για εξωτερική αξιολόγηση, παρέχοντας μία πλήρη εικόνα των ιδιαιτεροτήτων του σχολείου. Σε αντίθεση, τα σχολεία σπανίως εφαρμόζουν την εξωτερική αξιολόγηση εφόσον συμμετέχουν στην εσωτερική.

Μετά το πέρας της διαδικασίας εξετάζεται το ενδεχόμενο αξιοποίησης των ευρημάτων της αξιολόγησης και οι πιθανές συνέπειες της δημοσίευσης τους για τη σχολική μονάδα. Στο παρόν παράδειγμα, παρόλο που και οι δύο χώρες θεσμικά έχουν δεσμευτεί με τη δημιουργία συστημάτων και κέντρων διαχείρισης των ευρημάτων (Παρατηρητήριο Α.Ε.Ε., Δίκτυο Πληροφόρησης Α.Ε.Ε., Σχολικό Συμβούλιο- Schulkonferenz, Σχολική Εποπτεία –Schulaufsicht) δεν παρατηρείται η τακτική δημοσίευσή τους. Με αποτέλεσμα να «χάνεται η ουσία» όλης της παραπάνω διαδικασίας, που έγκειται στη μελέτη των εκθέσεων αυτών σε βάθος χρόνου, ώστε να ερευνηθεί η βελτιωτική ή μη πορεία της εκάστοτε σχολικής μονάδας ειδικότερα και του συστήματός γενικά.

6. Συμπεράσματα

Σε καμία περίπτωση δεν αποτέλεσε στόχος της συγκριτικής μελέτης η ανάδειξη του καλύτερου ή αποδοτικότερου/ποιοτικότερου συστήματος Α.Ε.Ε. Έχοντας, λοιπόν, ολοκληρώσει τη μελέτη των δύο συστημάτων οδηγούμαστε συμπέρασμα ότι πλέον έχει συνειδητοποιηθεί ο σκοπός της Α.Ε.Ε. που δεν πρέπει να είναι άλλος από τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Σίγουρα, η Α.Ε.Ε. δεν είναι μια ανεξάρτητη εκπαιδευτική συνιστώσα αλλά σε αυτήν συνδράμουν κυρίως πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες, που σαφέστατα διαφέρουν δραματικά μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας. Και στα δύο κράτη υπάρχει θεσμοθετημένο σύστημα αξιολόγησης με όργανα αξιολόγησης σε εθνικό και τοπικό επίπεδο με τη χρήση δεικτών λαμβάνοντας υπόψιν την Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη βελτίωση των «συνθηκών» της αξιολόγησης κρίνεται αναγκαίο να πραγματοποιηθούν βελτιωτικές αλλαγές και στα δύο κράτη. Σίγουρα το γερμανικό κράτος έχει αναπτύξει περισσότερο ολοκληρωμένα τις απαραίτητες δομές για την επίτευξη του παραπάνω στόχου δίνοντας βαρύτητα στη σημασία της λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου, ενώ στην Ελλάδα εντοπίζονται ακόμη ελλείψεις και αδυναμίες. Αδιαμφισβήτητα, για την απαλοιφή των δυσκολιών θεωρείται απαραίτητη η ενδελεχής ενημέρωση όλων των μετόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με την Α.Ε.Ε. και τους στόχους της, με προσδοκώμενο αποτέλεσμα την κάμψη των στρεβλών ιδεών και προκαταλήψεων. Τέλος, ενδιαφέρουσα και χρηστική θα ήταν η συστηματική δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της Α.Ε.Ε. και των μελλοντικών σχεδίων δράσεων με ξεκάθαρο ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. & Ξηνταράς, Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. *2ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου Αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Γιαννοπούλου, Α., Κασόλα, Σ. Σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην Γερμανία και την Πολωνία – Συντελεστές Αξιολόγησης. Ανακτήθηκε στις 14/8/2014 από την ιστοσελίδα: http://www.academia.edu/589574/

Δαλαβίκας, Θ., Μαντάς, Π., Ταβουλάρη (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεωρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, *15*, σελ. 195-209.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Eurydice (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Ανακτήθηκε στις 22/8/2014 από την ιστοσελίδα: http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/eurydice_1.aspx

Ζουγανέλη, Κ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 13*, 135-151, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,* 46-70, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ελλήνων Συγγραφέων Καθηγητών.

Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΑΦΟΙ Κυριακίδη.

Κουτούζης, Μ. (2008). *Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ.*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (2η εκδ.). Τόμος Α΄, σελ. 40-44. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.* Στο: Παπαδιαμαντάκη, Γ., Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν., Μπρίνια, Β., Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, Μ., Παύλος, Χ. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. σελ. 211-225. Αθήνα: Επίκεντρο.

Kyriakides, L. – Huddleston, P. (1999). Ethical issues arising from the political dimensions of programme evaluation: Lessons from three evaluation studies. *Proceedings of the 5thAnnual Conference of UK Evaluation Society*, Abstracts 23-39.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία ή πράξη;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκόπουλος, Ι., Λουριδάς, Π. (2001). Κριτική προσέγγιση των κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα, 14,* 25-42.

Μπουζάκης, Σ. (2001). *Νεοελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7*, 42-59.

Παναγόπουλος, Α. (2013). Το σύστημα της εποπτείας και του ελέγχου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το αίτημα αλλαγής από το θεσμό του Επιθεωρητή στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Τα Εκπαιδευτικά*, *107-108,* 163-174.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτη, Α. (2007). Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Ανακτήθηκε στις 19/8/2014 από την ιστοσελίδα: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3706/1099_01_oaed_enotita11_v01.pdf.

Schildkamp, K. (2007). The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education. Enschede, The Netherlands: Printpartners Ipskamp.

Struhkamp, G. (2005). Evaluation in Germany: An Overview. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation.* Ανακτήθηκε στις 14/8/2018 από την ιστοσελίδα: http://evaluation.wmich.edu/jmde/.

Τζέλλος, Χ. (2008). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία.* Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Tsiakkiros, A. & Pashiardis, P. (2002). Themanagement ofsmall primary school:The case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, *1(1),* 72-102.

Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Δ.Ο.Π., *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *4*, 186- 197, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΓΙΝΕ: ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΣ ΚΕΙΜΕΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑ (1982-2013)

Ευαγγελία Καλεράντε[1] & Γεώργιος Λογιώτης[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση εξετάζεται η πορεία προς την Αξιολόγηση, με τη μελέτη της νομοθεσίας και παράλληλη διερεύνηση των πολιτικών μεταβάσεων στην κατασκευή εκπαιδευτικής πολιτικής. Δίνεται έμφαση σε πολιτικές-εκπαιδευτικές διασυνδέσεις, προβάλλοντας κρυφούς κώδικες στην πολιτική «μυθοπλασία», σε μια προσέγγιση του φαινομένου της αναίρεσης της νομοθεσίας για την Αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πέρα από το θεσμικό πλαίσιο διερευνώνται ζητήματα εκπαιδευτικής συλλογικής δράσης και στρατηγικών - που διαμορφώνουν, ως εκπαιδευτικά «εμπειρικά επεισόδια», πρακτικές άρθρωσης εκπαιδευτικού λόγου - μέσω διαφοροποίησης από επιβαλλόμενες, συμβαλλόμενες πολιτικές κατασκευές για την Αξιολόγηση. Το ενδιαφέρον εστιάζεται, τόσο στα εννοιολογικά σχήματα της νομοθεσίας, όσο και στην κατανόηση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών. Έτσι, αναλύονται και θέματα εξουσιαστικών δομών και πολιτικών επικαθορισμών, σε μια διαλεκτική προσέγγιση του θέματος, εξουσία - γνώση και κοινωνία - οικονομία. Με την ανάλυση περιεχομένου της νομοθεσίας αναδεικνύονται τόσο η θεσμική δομή όσο και ζητήματα πολιτικών επικαθορισμών, εκπαιδευτικών πειθαρχιών και πολιτικών προτύπων επιτήρησης. Η θεωρητική αποδιαφοροποίηση, τη συγκεκριμένη περίοδο 1982-2013, δίνει τη δυνατότητα της μετα-διεπιστημονικής προσέγγισης, ώστε να προσδιοριστούν τα πολυ-επίπεδα πολιτικά παίγνια και οι μακρο-εκπαιδευτικές εξελίξεις στο θέμα της Αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση, πολιτικός λόγος, εκπαιδευτική κοινότητα, ομάδες πίεσης, νομοθεσία*

ABSTRACT

The course towards Assessment based on the study of legislation alongside the investigation of political transfer aimed at constituting the educational policy is under exploration in the present study. Political-educational interconnections are emphasized by underpinning concealed codes in political "fiction", in an attempt to approach the abjured legislation about Assessment within the educational environment. Special issues of educational collective actions and strategies are being explored beyond the institutional framework. They form educational discourse articulation practices, as educational "empirical occurrences", based on diversification stemming from imposed contributing political constructions about Assessment. Interest is centered both round the conceptual legislative patterns and the comprehension of teachers' reactions. This way, more special issues about authoritative structures and political definitions are analyzed through a dialectical approach of the issues authority-knowledge and society-economy. Based on legislation content analysis, the institutional structure is underlined; in particular, issues of political definitions, educational disciplines and supervision political role models. The theoretical differentiation throughout 1982-2013 provides the possibility of inter-disciplinary approach, so that multi-level political games and macro-educational developments related to Assessment are defined.

Keywords: *assessment, political discourse, educational community, political groups, legislation*

1. Η Ε.Κ. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Επικοινωνία: ekalerante@yahoo.gr
2. Ο Γ.Λ. είναι Υπεύθυνος ΣΕΠ, Δ.Δ.Ε. Β΄ Αθήνας. Επικοινωνία: glogiotis@sch.gr

1. Εισαγωγή

Από την αρχή της μεταπολίτευσης[3], λόγω της αμφισβήτησης του ρόλου των Επιθεωρητών[4] και της αμφισβήτησης της αποτελεσματικότητας του θεσμού, επανεξετάζονται ευρύτερα ζητήματα για την αξιολόγηση[5] του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού[6], παρ' όλες τις αντιδράσεις, η διαμορφούμενη εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνει διευρυμένο μοντέλο αξιολόγησης μέσω εποπτών δημοτικής εκπαίδευσης, γενικών επιθεωρητών, νομαρχιακών επιθεωρητών και επιθεωρητών[7]. Τα προτάγματα ενός διαφορετικού μοντέλου εκπαίδευσης φαίνεται να ωριμάζουν αυτή την περίοδο και να εντάσσουν θεματικές προσέγγισης από τις κινηματικές δράσεις του Μάη του ΄68[8]. Η δικτατορία στην Ελλάδα δεν άφησε το περιθώριο η ελληνική νεολαία αλλά και ευρύτερες ομάδες πληθυσμού να ενταχθούν στο νέο πολιτικό κοινωνικό πλαίσιο της δράσης – εξέγερσης κατά των εξουσιαστικών δομών[9]. Η πτώση της δικτατορίας και η δημοκρατική συγκρότηση από το 1974 επαναφέρει ζητήματα προηγούμενων περιόδων για την αναμόρφωση της εκπαίδευσης, προτάσσοντας ιδεολογήματα για τον παρεμβατικό δυναμικό ρόλο της εκπαίδευσης στην αναμόρφωση του συστήματος. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εκπαιδευτικών προσδιορισμών περιλαμβάνεται και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, σε μια προβολή πολιτικών για την ενίσχυση των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση.

---

3. Από το 1974 μέχρι το 1981 παρεμβάλλονται κυβερνήσεις που συγκροτούνται από: α) Κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας (24 Ιουλίου 1974 - 10 Μαΐου 1980) / (Υπουργοί Παιδείας: Νικόλαος Λούρος (24 Ιουλίου 1974 - 21 Νοεμβρίου 1974), Παναγιώτης Ζέπος (21 Νοεμβρίου 1974 - 5 Ιανουαρίου 1976), Γεώργιος Ράλλης (5 Ιανουαρίου 1976 - 28 Νοεμβρίου 1977) και Ιωάννης Βαρβιτσιώτης (28 Νοεμβρίου 1977 - 10 Μαΐου 1980) και β) Νέα Δημοκρατία (10 Μαΐου 1980 - 21 Οκτωβρίου 1981) / (Υπουργός Παιδείας: Αθανάσιος Ταλιαδούρος (10 Μαΐου 1980 - 21 Οκτωβρίου 1981).

4. Βλ. (Ενδεικτικά) Στο μοντέλο αξιολόγησης του 1974 ο εκπαιδευτικός αξιολογείται για στοιχεία: α) ήθος (σεβασμό προς ηθικές αρχές, πίστη και αφοσίωση στην πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη, πίστη στην αποστολή του εκπαιδευτικού), β) ψυχικά προσόντα (εμμονή-καρτερία, δύναμη θέλησης, αυτοκυριαρχία-ψυχραιμία, θάρρος της γνώμης, αυτοπεποίθηση-προθυμία, πνεύμα συνεργασίας, πρωτοβουλία), γ) συμπεριφορά (διαγωγή στην υπηρεσία, διαγωγή εκτός υπηρεσίας), δ) επιστημονική κατάρτιση, ε) παιδαγωγική κατάρτιση και στ) διοικητική δεξιότητα. Στο μοντέλο αξιολόγησης του 1977 μέχρι 1980 αξιολογούνται πέντε τομείς: α) επιστημονικός, β) διδακτικός, γ) διοικητικός, δ) ευσυνειδησίας και ε) δράση και συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας. (Φάκελοι εκπαιδευτικών, Αρχείο Σάμου-Ικαρίας).

5. Πρβλ. Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προβάλλεται από την πρώτη κυβέρνηση του βασιλιά Όθωνα με το Ν. 6/1834. Ειδικότερα, με τα άρθρα 34 έως 55 προβλέπεται η επιθεώρηση των δημοτικών σχολείων, επιθεωρητικές επιτροπές και ειδικότερα ζητήματα λειτουργίας των επιθεωρητικών επιτροπών και εποπτείας. Σταδιακά μέχρι το 1914 αναπροσαρμόζεται η γραφειοκρατική δομή και φαίνεται να μην διαφοροποιείται μέχρι το 1929. Σημαντική ενίσχυση των αρμοδιοτήτων του επιθεωρητή παρουσιάζεται με το Ν. 5341/1932, όπου ο επιθεωρητής προβλέπεται να έχει αρμοδιότητα μετάθεσης και απόλυσης εκπαιδευτικών. Αυτές οι αρμοδιότητες θα ενισχυθούν την περίοδο της δικτατορίας Ι. Μεταξά κυρίως με τους Α.Ν.767/1937 και Α.Ν.2180/1940. Αργότερα με το Θ΄ ψήφισμα του 1946 για πολιτικούς λόγους απολύονται εκπαιδευτικοί. Από το 1950 επανεξετάζονται τα ζητήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με έμφαση κυρίως στην εποπτεία των εκπαιδευτικών και λιγότερο στην διδακτική καθοδήγηση. Σημαντικές διαφοροποιήσεις θα προταθούν την περίοδο 1963-64 με αλλαγή του θεωρητικού πλαισίου για το ρόλο των επιθεωρητών με έμφαση στην παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση. (Μπουζάκης, 2002).

6. Βλ. (Ενδεικτικά) Φράγκος, 1986, Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994.

7. Η κυβέρνηση Κ. Καραμανλή με το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας που πλειοψήφησε στις εκλογές της 17ης Νοεμβρίου 1974 ψήφισε τρία εκπαιδευτικά νομοσχέδια, που σχετίζονται άμεσα με την οργάνωση της εκπαίδευσης και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. 1. «Περί Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως» (ΚΕΜΕ) [Ν. 186/75]. Το ΚΕΜΕ θα αντικαταστήσει το ανώτατο εκπαιδευτικό συμβούλιο, το οποίο καταργείται. (Ν. 186/75, αρ. 13, 5). 2. «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» (Ν. 309/76). 3. «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως» (Ν. 567/1977)

8. Βλ. (Ενδεικτικά) Για κοινωνικά, πολιτικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα που συνδέονται με το περιεχόμενο των κινηματικών δράσεων του Μάη του 1968, με έμφαση σε διαφορετικές ερμηνείες και οριοθετήσεις με βάση την διασύνδεση της νεανικής κουλτούρας με ευρύτερα θέματα αμφισβήτησης μορφών εξουσίας και γραφειοκρατίας. (Bourg, 2017· Singer, 2013· Mitchell, 2015).

9. Βλ. (Ενδεικτικά) τη συμμετοχή Ελλήνων φοιτητών που βρίσκονταν στη Γαλλία στις κινηματικές δράσεις στις οποίες προέβαλαν και το αίτημα για δημοκρατία στην Ελλάδα. Στην Ελλάδα από το καθεστώς της δικτατορίας προβλήθηκαν τα γεγονότα της Γαλλικής εξέγερσης, παρουσιάζοντας την κατάσταση ως «στιγμές» χάους και ανομίας. Επίσης δόθηκε έμφαση σε «παραινετικές» παρεμβάσεις προς την ελληνική νεολαία με έμφαση στον πατριωτισμό και την υποχρέωση προστασίας του κράτους. (Βέικος, 1988· Αλτουσέρ, 1988· Tariq, 2008· Κιτίδη, 2008).

Ειδικότερα, διαφορετικές αφηγήσεις εκπαιδευτικής πολιτικής ενσωμάτωσαν παιδαγωγικές αρχές, ψυχολογικές θέσεις και κοινωνιολογικές προτάσεις για μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης με έμφαση σε πολιτικές δικαιωμάτων του παιδιού, των εκπαιδευτικών, συγκεκριμενοποιώντας θεωρητικά τις υπάρχουσες αρχές για την υποχρεωτική εκπαίδευση και το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Ένα σύνολο προτάσεων υλοποιούνται μέσω νομοθεσιών από το 1974 μέχρι το 1981, όπου εδώ περιλαμβάνεται και η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, όπως και η έμφαση σε διαφοροποιημένο περιεχόμενο γνώσης, που εμπεριέχει στοιχεία εκσυγχρονισμού και πολιτικού φιλελευθερισμού[10]. Σχηματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι μέχρι την αλλαγή του πολιτικού συστήματος με την έλευση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. το 1981 είχε διαμορφωθεί και ένα πλαίσιο στην εκπαίδευση για υπέρβαση των εξουσιαστικών εγκλήσεων και πολιτικών καθυποτάξεων που δημιουργούσαν οι εκδοχές της συντηρητικής πολιτικής.

Συγκριτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σταδιακά επανέρχονται και εμπλουτίζονται κειμενικές αναφορές και πολιτικός λόγος της περιόδου 1963-1964[11]. Το νέο στοιχείο είναι ότι μετά τη δικτατορία εναρμονίζονται προσδοκίες για αναδιανομή δικαιωμάτων μέσα από την επανεπένδυση σε εμπιστοσύνη στους θεσμούς για την αναδιανομή δικαιωμάτων. Έτσι, στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αντικατοπτρίζεται τόσο η εσωτερική πολιτική του Έθνους – Κράτους που συνδέεται με την πολιτειακή αλλαγή, όσο και το ανοιχτό σύστημα πολιτικών προσδοκιών για θεσμικούς επανακαθορισμούς, ως απόρροια των διεθνών προβληματισμών και των εκπαιδευτικών αμφισβητήσεων της δεκαετίας του ’60[12].

Στο άρθρο μας, όπου μελετάμε την περίοδο 1982-2013, για επιστημονικούς διερευνητικούς λόγους προβαίνουμε στη διάκριση σε τέσσερις περιόδους, προκειμένου να μας δοθεί η δυνατότητα ανάδειξης πολιτικών και εκπαιδευτικών νοημάτων για την αξιολόγηση μέσα από την ανάδυση κομβικών νομοθετικών σημείων και εκπαιδευτικών στιγμών. Μας ενδιαφέρει να προβληθεί το σύνθετο ιδεολογικό περιεχόμενο και οι αντιφάσεις και οι αναιρέσεις σχετικά με την αξιολόγηση, που σταδιακά φαίνεται να υπερβαίνουν τις κλειστές περιοριστικές ερμηνείες με βάση τα πολιτικά κόμματα και τις προτεινόμενες κομματικές πολιτικές. Επιδιώκουμε να προσεγγίσουμε τις νομοθετικές ρυθμίσεις μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτικής κατασκευής απομειώνοντας από κοινότοπες προσεγγίσεις αναφορικά με το προοδευτικό ή συντηρητικό σχήμα της νομοθεσίας ή την τοποθέτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην αριστερά ή δεξιά πολιτική. Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να διευκρινίσουμε ότι σε καμία περίπτωση δεν παραβλέπουμε τη διαφορετική πολιτική συγκρότηση των κομμάτων, αλλά στο ερμηνευτικό μας πλαίσιο διερευνούμε κοινωνικοπολιτικές παραστάσεις, όπου εντάσσεται και η σύνθετη ιστορική πραγματικότητα ως μια κατασκευή που ίσως αναιρεί τις περιοριστικές κομματικές προθέσεις και ουσιαστικά αμβλύνει ήδη από αυτή την περίοδο τις έντονες πολιτικές διαφοροποιήσεις[13].

Ανακεφαλαιώνοντας, απεικονίζοντας το μακρο-επίπεδο των νομοθετικών εξελίξεων, σε συνδυασμό με τις ερμηνευτικές διεργασίες και τις βολονταριστικές τάσεις των δρώντων υποκειμένων εκπαιδευτικών, επικεντρωνόμαστε στις ανταγωνιστικές, αντιθετικές πρακτικές, διερευνώντας τη συγκρότησή τους ως πολιτικών κατασκευών.

Επιχειρείται νέα σύνθεση στοιχείων για την εννοιολόγηση των φορέων δράσης, ώστε, πέρα από επιφανειακές συμπεριφορές και αντιδράσεις, να προσεγγιστούν οι υπόρρητες κανονικότητες - ως πολιτικός, συνθετικός αντισυμβατικός λόγος στην θεσμοποιημένη Αξιολόγηση. Με τη μελέτη της νομοθεσίας και τις αντιδράσεις των φορέων, επιδιώκεται μια μακρο-ολιστική κατανόηση

---

10. Βλ. (Ενδεικτικά) Κριτική και σχόλια για την πολιτική 1974 - 1976 που ως πρώτη περίοδο της μεταπολίτευσης εκφράζει ένα συνοπτικό εισηγητικό, δημοκρατικό λόγο για την εκπαίδευση. (Καλεράντε & Χάρης, 2011).

11. Βλ. (Ενδεικτικά) Για γενικά χαρακτηριστικά και νομοθετική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της περιόδου. (Μπουζάκης, 1999).

12. Βλ. (Ενδεικτικά) Απόψεις και σχόλια για μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από έντονες πολιτικές ανατροπές και προβληματισμούς σε ζητήματα θεσμών και πολιτικής κουλτούρας ενθυλακώνοντας αμφισβητήσεις για κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία. (Ελευθερίου & Νιάρχος, 2005· Kornetis, 2013· Συλλογικό Έργο, 2008· Farber, 2012).

13. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την εξελισσόμενη «α-πολιτική κατάσταση», όπου σταδιακά περιορίζονται οι διαφορετικές ιδεολογικές θέσεις των κομμάτων. (Καραμπελιάς, 2016· Δραβαλιάρης, & Παππάς, 2008).

της συγκρότησης- αναπαραγωγής των αντιθετικών λόγων προς την Αξιολόγηση, ως μη παράδοξου φαινομένου, αλλά αναμενόμενου με βάση αναγωγιστικές μορφές εξήγησης.

2. Θεσμικές εκπαιδευτικές διαφοροποιήσεις με ανακατασκευή ιδεολογικών προταγμάτων (1982-1985)

Η εκλογή του Π.Α.Σ.Ο.Κ. το 1981[14] συνδέεται και με ευρύτερες αλλαγές στο θέμα της εκπαίδευσης. Στην πολιτική κουλτούρα των προθέσεων ενσωματώνονται διαφοροποιημένες αφηγήσεις για θεσμικές αλλαγές με ανάδυση ιδεολογημάτων για την κοινωνική ισότητα, την πολιτική διαφάνεια και την αξιοκρατία. Το θέμα της εκπαίδευσης εντάσσεται θεωρητικά στο δομικό περιβάλλον της δημοκρατικής συγκρότησης. Η πολιτική κουλτούρα ενσωματώνει λόγο για την πολιτική ηθική που εννοιολογείται και από τις αρχές της κοινωνικής συμμετοχής και της εμπιστοσύνης προς το πολιτικό σύστημα[15]. Το ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής διασυνδέεται με την αλλαγή του συμβολικού λόγου για την πολιτική.

Με βάση αυτή την οπτική καταργούνται εξουσιαστικές δομές και παρεμβατικές πολιτικές που θεωρούνται ότι είναι αναποτελεσματικές για το σύστημα και ταυτόχρονα ερμηνεύονται ως συγκρουσιακές πρακτικές μεταξύ πολιτών και κράτους. Στην εκπαίδευση αυτή η πολιτική εκφράζεται με την αναζήτηση νέων δια-συμμετοχικών εκπαιδευτικών πεδίων και πρακτικών σε ένα σύνθετο μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Έτσι, αναφορικά με το θέμα που μας απασχολεί, την αξιολόγηση, ο θεσμός του Επιθεωρητή καταργείται με το Ν. 1304/82, και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το πρώτο εκπαιδευτικό επικοινωνιακό συμβάν, που ακυρώνει προηγούμενες πρακτικές αξιολόγησης. Στην ουσία καταργείται ένας εξουσιαστικός μηχανισμός, ένα μοντέλο επιτήρησης, ένα θεσμικό πρότυπο που εκφράζει τον γραφειοκρατικό αυταρχισμό και τον πολιτικό παρεμβατισμό. Ήδη έχουν μεσολαβήσει οι παρεμβατικές προτάσεις των ομάδων πίεσης, προβάλλοντας νέες τάξεις πολιτικού λόγου για την αξιολόγηση σε μια προσπάθεια να κατευθύνουν τις πολιτικές προθέσεις της κυβέρνησης, ερμηνεύοντας τον εκπαιδευτικό χώρο και προετοιμάζοντας τις νομοθετικές ρυθμίσεις για ένα διαφοροποιημένο μοντέλο αξιολόγησης[16].

Πολιτικές αναλυτικές κατηγορίες λόγου και εκπαιδευτικές θεματικές κάνουν διάκριση μεταξύ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των ατομικών αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών, στοιχεία που προκρίνουν μια μορφή διαφοροποιημένης αξιολογικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση εντάσσεται μέσα στην ευρύτερη δημοκρατική διαδικασία συγκρότησης λόγου για την αποτελεσματική εκπαίδευση ως δικαίωμα του ατόμου και ως προαπαιτούμενο οικονομικής κοινωνικής και πολιτικής συγκρότησης. Στη νομοθεσία και στις διευκρινιστικές εγκυκλίους διαφαίνεται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι ενσωματωμένη σε ένα διαφορετικό μοντέλο δημοκρατικής εκπαίδευσης με ενθυλακωμένες λειτουργικές αρχές για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και την κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης.

Το διάστημα από το 1982 μέχρι την ψήφιση του Ν. 1566/85[17] που θα μπορούσε να οριστεί

---

14. Υπουργοί Παιδείας: α) Ελευθέριος Βερυβάκης (21 Οκτωβρίου 1981 - 5 Ιουλίου 1982) και β) Απόστολος Κακλαμάνης (5 Ιουλίου 1982 - 25 Απριλίου 1986).

15. Βλ. (Ενδεικτικά) Κοινωνιολογικές και πολιτικές αναλύσεις για την πολιτική ΠΑΣΟΚ με έμφαση στον κοινωνικό πολιτικό λόγο. (Μουζέλης, 2002· Γράβαρης, Ζαμπαρλούκου, κ.α., 1998).

16. Ενδεικτικά, στο Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Ο.Λ.Μ.Ε., το 1981, υποστηρίζεται η άποψη ότι «το σημερινό αυταρχικό σύστημα έχει ανάγκη τον επιθεωρητή[…] που με εντελώς υποκειμενικά κριτήρια αξιολογεί το έργο των καθηγητών, [ενώ] ένα αποκεντρωμένο και δημοκρατικό σύστημα έχει ανάγκη του Επιστήμονα, του Παιδαγωγού, του Ψυχολόγου, του Καθοδηγητή». (Ο.Λ.Μ.Ε., 1982: 159). Σε αυτό ακριβώς το Συνέδριο ενθυλακώνονται νέες πολιτικές αναλύσεις για αλλαγή του πολιτικού περιεχομένου της εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο Αναλυτικών Προγραμμάτων, Οδηγών Σπουδών, όσο και ως προς τη διαφοροποίηση της λειτουργίας του γραφειοκρατικού οργανισμού.

17. Βλ. (Ενδεικτικά) Ν. 1566/85: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ο νόμος εστιάζει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και προβλέπει την έκδοση προεδρικού διατάγματος με το οποίο ορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογουμένων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια. Επίσης, στο Κεφάλαιο Δ΄ που αφορά τη διοίκηση των σχολείων και ειδικότερα στο άρθρο 11 σχετικά με τα όργανα, την επιλογή, την τοποθέτηση, την υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντα των

ως μεταβατικό στάδιο φαίνεται να μην επιταχύνονται αναπροσαρμογές σε μια αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης για μια σειρά λόγων που ίσως ο κυριότερος είναι ότι δεν λειτούργησαν συλλογικά όργανα μέσα στο μικρο-επίπεδο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Επίσης, δεν διαμορφώθηκε πεδίο διαλόγου και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής κοινότητας, με αποτέλεσμα ατομικές παρουσίες εκπαιδευτικών, απομονωμένες, να κινούνται στους εκπαιδευτικούς χώρους. Παράλληλα, η καταναλωτική κοινωνία, η εξέλιξη της τεχνολογίας, διαφορετικές εκδοχές ευδαιμονισμού αποσυντονίζουν άτομα, δημιουργώντας κέντρα ενδιαφέροντος έξω από τον εκπαιδευτικό χώρο[18].

Παράλληλα, η πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., με γνώμονα το πολιτικό κόστος, αλλά και τις ιδεολογικές της θέσεις, επιλέγει να μην συγκρουστεί με την εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, θέση που αποτυπώνεται στο νόμο-πλαίσιο για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν.1566/85). Ο εν λόγω νόμος, ενώ παρουσιάζει σημαντικές τομές σε πολλά ζητήματα της εκπαίδευσης, δεν κάνει το ίδιο σε ζητήματα αξιολόγησης. Έτσι, αν και ψηφίζεται ένας νόμος που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως δημοκρατική συνάρθρωση εκπαιδευτικών, πολιτικών και πρακτικών, στη συναρθρωτική του θεώρηση δεν αναλύεται το θέμα της αξιολόγησης[19]. Παρουσιάζεται ένα φαινόμενο αποδόμησης, θα έλεγε κανείς ότι καθηλώνεται το νόημα σε διαδικαστικά ζητήματα, ενώ απουσιάζει ο συντελεστικός, δομικός λόγος παγίωσης νοημάτων αναφορικά με εκπαιδευτικές διαδικασίες ερμηνείας των εκπαιδευτικών καταστάσεων, εμπλοκής ενδεχομενικών παρεμβάσεων και ανταποκρισιμότητας στις προκλήσεις εξελισσόμενων σχημάτων στην εκπαίδευση. Δηλαδή και αυτήν ακόμη την περίοδο που το πολιτικό σύστημα αντιμετωπίζεται με εμπιστοσύνη και αποδοχή και θα μπορούσαν να είχαν πραγματωθεί δομολειτουργικές εκπαιδευτικές διαφοροποιήσεις, ίσως χάνεται μια πολιτική στιγμή για νομιμοποίηση και φυσικοποίηση αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και συγκρότησης εκπαιδευτικού λόγου από τους ίδιους.

3. Υποδειγματοποίηση εκπαιδευτικών αντιπαραθέσεων και πολιτικών αναπροσαρμογών (1986-1992)

Από το 1986 μέχρι και το 1992[20] το θέμα της αξιολόγησης[21] εντάσσεται στην αγοραιοποίηση του λόγου που συνεπάγεται τον εποικισμό του εκπαιδευτικού λόγου με συνάρθρωση λόγων αντιπαράθεσης προς τα πεδία εξουσίας. Διαφοροποιημένες ομάδες πίεσης σχηματοποιούν τάξεις πολιτικού λόγου που περιχαρακώνουν ομάδες - στην περίπτωσή μας εκπαιδευτικούς – με μια ιδιότυπη πολιτική διαρρηματικότητα. Μετατοπίζεται το θέμα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τη διαμόρφωση – παραγωγή

διευθυντών ορίζει ότι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

18. Βλ. (Ενδεικτικά) Για ευρύτερα ζητήματα κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης, με έμφαση και στο μικρο επίπεδο της καθημερινότητας (Vryonis, 1991· Sotiropoulos, 1996).

19 Στον Ν 1566/85 και στο άρθρο 11 (Δ,1) που έχει ως αντικείμενο τη διοίκηση των σχολείων αναφέρονται τα εξής: «Ο διευθυντής του σχολείου […] μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους.»

20. Από το 1986 μέχρι το 1993 παρεμβάλλονται κυβερνήσεις που συγκροτούνται από: α) Π.Α.Σ.Ο.Κ. (5 Ιουνίου 1985 - 2 Ιουλίου 1989) / Υπουργοί Παιδείας: Αντώνης Τρίτσης (25 Απριλίου 1986 - 9 Μαΐου 1988), Απόστολος Κακλαμάνης (9 Μαΐου 1988 - 22 Ιουνίου 1988) και Γιώργος Παπανδρέου (22 Ιουνίου 1988 - 2 Ιουλίου 1989), β) Νέα Δημοκρατία, Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου (2 Ιουλίου 1989 - 12 Οκτωβρίου 1989) / Υπουργός Παιδείας: Βασίλης Κοντογιαννόπουλος (2 Ιουλίου 1989 - 12 Οκτωβρίου 1989), γ) Υπηρεσιακή κυβέρνηση (12 Οκτωβρίου 1989 - 23 Νοεμβρίου 1989) / Υπουργός Παιδείας: Κωνσταντίνος Δεσποτόπουλος (12 Οκτωβρίου 1989 - 23 Νοεμβρίου 1989), δ) Νέα Δημοκρατία, ΠΑΣΟΚ, Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου (23 Νοεμβρίου 1989 - 11 Απριλίου 1990) / Υπουργοί Παιδείας: Κώστας Σημίτης (23 Νοεμβρίου 1989 -13 Φεβρουαρίου 1990) και Κωνσταντίνος Δεσποτόπουλος (13 Φεβρουαρίου 1990 -11 Απριλίου 1990) και ε) Νέα Δημοκρατία με στήριξη από τη Δημοκρατική Ανανέωση (11 Απριλίου 1990 - 13 Οκτωβρίου 1993) / Υπουργοί Παιδείας: Βασίλης Κοντογιαννόπουλος (11 Απριλίου 1990 -10 Ιανουαρίου 1991) και Γιώργος Σουφλιάς (10 Ιανουαρίου 1991 -13 Οκτωβρίου 1993).

21. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την εξέλιξη του ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με έμφαση στην πολιτική ερμηνεία των εκπαιδευτικών επιλογών. (Δούκας, 1997).

δημοκρατικού εκπαιδευτικού λόγου στην «προστασία» των εκπαιδευτικών μέσω της δομικής διάρθρωσης οικονομικών αιτημάτων. Επικοινωνιακές πολιτικές τόσο από την Κυβέρνηση όσο και από τις ομάδες πίεσης μετασχηματίζουν τάξεις λόγου για την αξιολόγηση, μέσα από διαπραγματεύσεις όχι πλέον για το νόημα της εκπαίδευσης, αλλά μονομερώς για το ρόλο των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 κάθε προσπάθεια για εφαρμογή της αξιολόγησης υποβαθμίζεται[22] λόγω της έμφασης που δίνεται σε ζητήματα που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων και των συνακόλουθων αναταράξεων που προκαλούν και σε πολιτικό επίπεδο. Είναι αξιοσημείωτο όμως ότι βασικό ζήτημα στον Εθνικό Διάλογο για την Παιδεία που εξαγγέλλει το Υπουργείο αποτελεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού[23]. Το ζήτημα του εθνικού διαλόγου για την αξιολόγηση ίσως να υποδηλώνει την αδυναμία της πολιτικής ηγεσίας να διαχειριστεί το ζήτημα και ουσιαστικά μέσω του διαλόγου δίνεται χρόνος εκτόνωσης της πολιτικής κατάστασης.

Στο ίδιο χρονικό διάστημα παρατηρούνται αντιθετικές αποσπασματικές προτάσεις ανάδειξης της αξιολόγησης ως συντελεστικού λόγου συγκρότησης εκπαιδευτικού παραδείγματος με επικέντρωση σε ρηματικές πρακτικές για τη διασύνδεση της αξιολόγησης με τον επιστημονικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Προσδιορίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στη διευρυμένη ομάδα των επιστημόνων που μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να διακριθούν. Έτσι, η αξιολόγηση συγκροτεί, ως πρακτική και λόγος, μια δυναμική που ενδεχόμενα θα συνδέει τον επαγγελματικό λόγο με το υψηλό κοινωνικό status. Άρα το θέμα της εκπαίδευσης ως κατασκευή διασυνδέει εκπαίδευση και κοινωνία, αναπροσαρμόζοντας και την εκπαιδευτική ταυτότητα. Σε αυτό το μοντέλο εντάσσεται το σχέδιο της Επιτροπής του 1988[24] το οποίο κινείται σε ένα παιδαγωγικό πνεύμα, ωστόσο δεν γίνεται αποδεκτό από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις.

Σε αυτές τις ακραίες εκδοχές μεταβατικότητας λόγου σχετικά με την αξιολόγηση, όπου στην ουσία ατονεί η συγκρότηση πολιτικού λόγου για τη νοηματοδότηση μιας δημοκρατικής διαδικασίας οργάνωσης της εκπαίδευσης, ενισχύονται ανταγωνιστικοί λόγοι για την εξάρθρωση του πολιτικού λόγου αναφορικά με την αξιολόγηση. Οριστικά πλέον η αξιολόγηση ταυτίζεται με την ηγεμονική εξουσιαστική παρέμβαση. Αλυσίδες ισοδυναμίας λόγου κατασκευάζονται για ζητήματα αξιολογήσεων που συνδέονται με εκπαιδευτικούς ανταγωνισμούς, αλλαγή εργασιακού χώρου και απολύσεις, εντείνοντας τις αντιπαραθέσεις ομάδων πίεσης και πολιτικών επιτροπών.

Σταδιακά το θέμα της αξιολόγησης ως κειμενικός λόγος εντάσσεται στις πολιτικές αναπαραστάσεις περιθωριοποίησης και αποκλεισμού των εκπαιδευτικών. Έτσι, το θέμα της εκπαίδευσης, σε μια ρητή διακειμενικότητα με τη Δημοκρατία και την αναδιανομή δικαιωμάτων μέσω της εκπαίδευσης, σταδιακά αποδυναμώνεται. Με άπειρους συνδυασμούς και αναμείξεις διατρέχει τις επόμενες περιόδους.

---

22. Πρβλ. Από την αρχή της δεκαετίας του 1990 διαπιστώνεται επιστημονικό ενδιαφέρον για ειδικότερα θέματα οργάνωσης της αξιολόγησης με συνάρθρωση διαφορετικών παιδαγωγικών, κοινωνιολογικών και ψυχολογικών λόγων (Barth, 1990· Bollington, Hopkins & West, 1990).

23. Το 1990, ο υπουργός παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλος προωθεί ένα μοντέλο συνολικής διευθέτησης ζητημάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Από την εκπαιδευτική κοινότητα και ευρύτερες ομάδες πίεσης ερμηνεύεται ως αναίρεση πολιτικής δικαιωμάτων, που θα οδηγήσουν σε κλιμακούμενη πολιτική αντιπαράθεση. Στην άμεση πολιτική εκτόνωση των συγκρούσεων, ο νέος Υπουργός Παιδείας Γ. Σουφλιάς εξαγγέλλει στις 8/3/1991 την έναρξη Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία με βάση τέσσερις άξονες: α) Γνωστοποίηση των θέσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας μέσω θεσμοθετημένων διαδικασιών, β) Υπερκομματικός χαρακτήρας, γ) Αξιοποίηση της γνώσης των ειδικών και δ) Προώθηση του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος

24. Η επιτροπή είχε αναλάβει τη σύνταξη σχεδίου Π.Δ. για την αξιολόγηση. Στο σχέδιο γινόταν αναφορά για: α) την έννοια το σκοπό του προγραμματισμού και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, β) τη διαδικασία προγραμματισμού του σε επίπεδο σχολικής μονάδας, γ) το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου στην καθοδήγηση της δραστηριότητας αυτής. Βλ. (Ενδεικτικά) (Κασσωτάκης, 2016· Δούκας, 1997).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2016) οι συντάκτες του σχεδίου προσπάθησαν να συνδυάσουν το περιεχόμενο παλαιότερων αντίστοιχων νομοθετικών σχεδίων με ορισμένες θέσεις των οργανώσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η έμφαση που δόθηκε στο ρόλο του Σχολικού Συμβούλου επικρίθηκε διότι θεωρήθηκε ότι αναιρείται ο συμβουλευτικός του ρόλος με την ανάθεση εποπτικού ρόλου στην αξιολόγηση.

4. Ανταγωνιστικός πολιτικός λόγος για την αξιολόγηση σε συμβολικά αντιθετικά εκπαιδευτικά πεδία (1993-2010)

Η περίοδος 1993-2010[25] χαρακτηρίζεται από παρεμβατικές νομοθετικές διευθετήσεις. Στο επίπεδο των προθέσεων διαφαίνεται ότι η διαδικασία αξιολόγησης συνδέεται με ρηματικές πολιτικές διαδικασίες που αναδεικνύουν την ενιαία λειτουργία οργανισμών άρα και η εκπαίδευση εντάσσεται σε έναν πολιτικό λογο – θεωρητικό όρο της αποτελεσματικότητας απόδοσης του συστήματος. Υποκείμενα εκπαιδευτικοί ενσωματώνονται σε ένα συγκεκριμένο ερμηνευτικό σχήμα όπου η αξιολόγηση ως πολιτικός λόγος θεωρείται αυτοσκοπός και εγγράφεται στην πολιτική των εντυπώσεων επιτροπών και υπουργών. Πολιτικές διαδικασίες εξελίσσονται, εκτυλίσσοντας ταυτόχρονα εκπαιδευτικά σενάρια και από διεθνείς οργανισμούς όπως ο Ο.Ο.Σ.Α.[26], δηλαδή στις ρηματικές παραγωγές λόγου και δημιουργίας νοήματος στην επικοινωνιακή προβολή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης παρατηρείται και η έγκληση νοημάτων για την εκπαίδευση και την απόδοση εκπαιδευτικού έργου από ευρωπαϊκές επιτροπές[27] και διεθνείς οργανισμούς[28]. Πρόκειται για παραγωγικές διαδικασίες πολιτικού λόγου, όπου η «αλήθεια» για την αξιολόγηση διασυνδέεται με πολιτικά καθεστώτα φορέων που ερμηνεύουν ανάγκες των συστημάτων, μετασχηματίζουν εκπαιδευτικούς λόγους και παράγουν πολιτικές.

Ως εκ τούτου, το πολιτικό μήνυμα για την αξιολόγηση επενδύεται αυτή την περίοδο και με αντίστοιχες συμπληρωματικές κειμενικές αναλύσεις για την αναγκαιότητά της. Επομένως, η νομοθεσία φαίνεται να επικεντρώνεται κυρίως σε διαδικαστικές διευθετήσεις και λιγότερο σε κειμενικές αναφορές, κάτι που επιτελείται από οργανισμούς και ευρωπαϊκές επιτροπές οι οποίες έχουν αναλάβει και τη συνάρθρωση πολιτικού λόγου σε ένα διευρυμένο μοντέλο πρακτικών επικαθορισμών αποδοχής και φυσικοποίησης προτεινόμενων πολιτικών με γνώμονα την κοινωνική συναίνεση που αρχίζει να προβάλλεται ως αναγκαιότητα του συστήματος.

Αν και οι εκπαιδευτικές οργανώσεις αντιδρούν στην αξιολόγηση, στο Π.Δ. 320/93 γίνεται λόγος για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας με έμφαση στις ατομικές αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού από το Διευθυντή του Σχολείου και τον Σχολικό Σύμβουλο. Ωστόσο, δεν εφαρμόζεται, εφόσον η επόμενη κυβέρνηση αποφασίζει την αναστολή του επιδιώκοντας την αναμόρφωσή του προς την κατεύθυνση της αποδέσμευσης της αξιολόγησης από την υπηρεσιακή ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Στην ουσία διατυπώνεται ένας επικοινωνιακός λόγος, προκειμένου να αποφορτιστεί η αρνητικά εξελισσόμενη κατάσταση, αναφορικά με την αξιολόγηση.

Είναι χαρακτηριστικό ότι αν και τα κόμματα που διαχειρίζονται την εξουσία μέχρι τη χρονική περίοδο που αναφερόμαστε θεωρούν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην αξιοκρατία στην

---

25. Από το 1993 μέχρι το 2010 παρεμβάλλονται κυβερνήσεις που συγκροτούνται από: α) Π.Α.Σ.Ο.Κ. (13 Οκτωβρίου 1993 - 17 Ιανουαρίου 1996) / Υπουργοί Παιδείας: Δημήτριος Φατούρος (13 Οκτωβρίου 1993 - 8 Ιουλίου 1994) και Γιώργος Παπανδρέου (8 Ιουλίου 1994 -25 Σεπτεμβρίου 1996), β) Π.Α.Σ.Ο.Κ. (22 Ιανουαρίου 1996 - 10 Μαρτίου 2004) / Υπουργοί Παιδείας: Γεράσιμος Αρσένης (25 Σεπτεμβρίου 1996 -13 Απριλίου 2000) και Πέτρος Ευθυμίου (13 Απριλίου 2000 - 10 Μαρτίου 2004), γ) Νέα Δημοκρατία (10 Μαρτίου 2004 - 6 Οκτωβρίου 2009) / Υπουργοί Παιδείας: Μαριέττα Γιαννάκου (10 Μαρτίου 2004 - 19 Σεπτεμβρίου 2007), Ευριπίδης Στυλιανίδης (19 Σεπτεμβρίου 2007 - 8 Ιανουαρίου 2009) και Άρης Σπηλιωτόπουλος (8 Ιανουαρίου 2009 - 7 Οκτωβρίου 2009) και δ) Π.Α.Σ.Ο.Κ. (6 Οκτωβρίου 2009 - 11 Νοεμβρίου 2011) / Υπουργός Παιδείας: Άννα Διαμαντοπούλου (7 Οκτωβρίου 2009 - 7 Μαρτίου 2012).

26. Βλ. (Ενδεικτικά) Ολοκληρωμένες εκθέσεις με διαφοροποιημένο περιεχόμενο αναφορικά με λειτουργικά ζητήματα, όπου αναλύονται και ζητήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. (OECD, 1997· OECD, 2010). Ήδη από το 2000 έχει θεσπιστεί το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών (PISA), όπου με βάση την αξιολόγηση των μαθητών γίνεται η κατάταξη των χωρών, ώστε στην ουσία αξιολογείται το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών που με αντιπροσωπεία μαθητών συμμετέχουν στον διαγωνισμό. (Meyer, & Benavot, 2013).

27. Η ευρωπαϊκή διάσταση για ειδικότερα θέματα αξιολόγησης με επικέντρωση στην ευρωπαϊκή πορεία εξειδικεύεται από το 1990 και με ειδικές συμβάσεις που απηχούν το ευρωπαϊκό περιεχόμενο, όπως η Συνθήκη του Μάαστριχ το 1992 και οι Πράσινες και Λευκές Βίβλοι 1991-2001. (Reichert, & Wächter, 2000).

28. Πρβλ. Ήδη από το 2006 αρχίζει να γίνει έντονη κριτική για τα αποτελέσματα στο PISA (Programme for International Student Assessment). Ενδεικτικά το Κ.Ε.Ε. θα σχολιάσει τα αποτελέσματα σε μια ενδιαφέρουσα έκθεση του 2006 (Κ.Ε.Ε., 2006).

εκπαίδευση και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου κανένα σχέδιο ή νόμος δεν εφαρμόζεται, πρόκειται για ανεκπλήρωτες πολιτικές προθέσεις.

Με τον Ν. 2525/97 η αξιολόγηση νοείται ως διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της εκπαίδευσης[29] και του βαθμού επίτευξης των στόχων της και προβλέπεται να ασκείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.)[30]. Παράλληλα, εννοιολογούνται διαφορετικές απόψεις για το θέμα της αξιολόγησης και σε διεθνές επίπεδο με έμφαση είτε σε δημοκρατικές αρχές οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης είτε στην οικονομική αποτελεσματικότητα, όπου υπερτονίζεται η λειτουργία των σχολείων με όρους οικονομικής διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού[31]. Αυτές οι τάσεις φαίνεται να εκδηλώνονται και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο[32] (Π.Ι.) και να εξειδικεύονται σε θέματα αξιολόγησης με επικέντρωση κυρίως σε ένα πολυπρισματικό μοντέλο αξιολόγησης[33] με βάση ένα ευρύτερο ανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου και της πολιτικής ελέγχου και παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία[34]. Ο ρόλος του Μ. Κασσωτάκη φαίνεται να είναι καθοριστικός σε μια διαφορετική αφήγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το πολιτικό νόημα της εκπαίδευσης επανεξετάζεται μέσα στις ευρύτερες κοινωνικο-πολιτικές συμβάσεις και νοηματοδοτούνται παραστάσεις που εκφράζουν την συγκρότηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Συλλαμβάνει διαυγώς τις κοινωνικές σχέσεις και τις πολιτικές τάξεις λόγου σε μια απόπειρα υπέρβασης των κοινότοπων εκπαιδευτικών νοημάτων. Σε επίπεδο σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένουν τα θεωρητικά πολιτικά σημαίνοντα και η σημασία των διαρθρωτικών εκπαιδευτικών αλλαγών, για μια ακόμα φορά ως προτάσεις. Η μετάβαση από το δομικό εκπαιδευτικό λόγο της περιόδου θα παραμείνει μετέωρη[35], διότι δεν θα καταλήξει σε στιγμές ολοκλήρωσης-εκπαιδευτικής εφαρμογής, διότι ο νόμος δεν θα εφαρμοστεί και οι διατάξεις του θα καταργηθούν με τον Ν 2986/2002[36].

Παράλληλα, θεσπίζονται νέες διατάξεις, οι οποίες παραμένουν τυπικά σε ισχύ για κάποια χρόνια, λόγω της κριτικής που ασκείται σύμφωνα με την οποία ο νόμος εκφράζει τις ανάγκες της

---

29. Την ίδια περίοδο παρατηρείται και σε άλλες χώρες έντονο ενδιαφέρον για τα ζητήματα αξιολόγησης, με έμφαση στη θεωρητική συσχέτιση αξιολόγησης δημοκρατίας, αλλά και σε μεθοδολογικά ζητήματα οργάνωσης της αντικειμενικής αξιολόγησης. (Broadfoot, 1996· Clarke & Dawson, 1999· Earley, Fidler & Ouston, 1996).

30. Με το Π.Δ. 140/1998: «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης». Στα άρθρα 1 και 2 συνδέεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τη μονιμοποίηση τους. Φαίνεται για πρώτη φορά να θεσπίζεται εισαγωγική διαδικασία με την οποία όλοι όσοι διορίζονται στην εκπαίδευση δεν θα μονιμοποιούνται. Παράλληλα, εξειδικεύονται και θέματα για την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα θέματα θα εξειδικευτούν με την Υ.Α. Δ2/1938/27/2/1998. Βλ. (Ενδεικτικά) Πολιτικός εστιασμός στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση με ευρύτερες αναφορές στην αναγκαιότητα αξιολόγησης σε όλο τον δημόσιο τομέα. (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη & Βρεττάκου, 1997).

31. Βλ. (Ενδεικτικά) Αυτή την περίοδο προβάλλεται το θέμα της αξιολόγησης σε θεμελιακή θεωρητική αναπλαισίωση με ζητήματα δημοκρατικής οργάνωσης και πολιτικής δικαιωμάτων των πολιτών. (Stoll & Mortimore, 1997· Schratz, 1997).

32. Κατά τη Μεταπολίτευση, με τον Νόμο 186/1975 (ΦΕΚ 214), ιδρύεται το «Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως» (Κ.Ε.Μ.Ε), Με τον Ν. 1566/85 επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και καταργείται το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.).

33. Πρβλ. Διαφοροποιήσεις και μέσα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με προβολή δημοκρατικών αρχών οργάνωσης και διασύνδεσης του μοντέλου αξιολόγησης με την κοινωνική πρόοδο (Σολομών, 1999).

34. Βλ. (Ενδεικτικά) Το πλαίσιο λειτουργίας και ιδιαίτερα ζητήματα θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής εφαρμογής (Ματθαίου, 2000).

35. Βλ. (Ενδεικτικά) Για την περίοδο 1996-2000 τις απόψεις του Υπουργού Παιδείας Γ. Αρσένη στο βιβλίο του «Γιατί δεν έκατσα καλά» (2015) συνδυάζει αυτοβιογραφικά στοιχεία ως στιγμές με πολιτικά γεγονότα και καταστάσεις αξιοποιώντας και αρχειακό υλικό. Το βιβλίο μπορεί να κατηγοριοποιηθεί στην τάξη λόγου της αυτοβιογραφικής αναφορικότητας, αναδεικνύοντας τα όρια του πεδίου εξουσίας μέσα σε ένα έτερο αυτόνομο πολιτικό παίγνιο.

36. Πρβλ. Με το Ν. 2986/2002, αρ. 5 προβλέπεται σύστημα αξιολόγησης από τον οικείο διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο. Θεωρητικά φαίνεται να προβάλλεται η έννοια της σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την τοπικότητα και την αρμοδιότητα αντίστοιχων φορέων στο κλειστό πλαίσιο του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

αγοράς και όχι της εκπαίδευσης[37], έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και υποτάσσεται στις υποδείξεις και την πολιτική του Ο.Ο.Σ.Α., που σταδιακά εναρμονίζει θεωρητικό πλαίσιο για την εκπαίδευση με το οικονομικό παράδειγμα[38]. Ως προκαταρκτικό στάδιο για την αυτο-αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί η εκπόνηση σχεδίου από το Κ.Ε.Ε.[39] που στην ουσία ως συμβουλευτικός φορέας, αλλά και συντελεστικός διαμορφωτής εκπαιδευτικής πολιτικής, αρχίζει να διαμορφώνει άλλο μοντέλο αξιολόγησης με έμφαση στη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, στην απεμπλοκή από τα μεγάλα παρεμβατικά σχήματα αξιολόγησης που είχαν εγχαράξει αρνητικές εντυπώσεις στους εκπαιδευτικούς και ίσως σταδιακά να προκρίνει την εφαρμογή ενός διευρυμένου σχεδίου αξιολόγησης. Ίσως μια άλλη εκδοχή αξιολόγησης προωθείται από το Π.Ι. σε ένα διαφοροποιημένο μοντέλο, που χαρακτηρίζεται από διαρθρωτικές γραφειοκρατικές αλλαγές στο μοντέλο λειτουργίας και οργάνωσης της εκπαίδευσης, με ενσωμάτωση προηγούμενων μοντέλων αξιολόγησης[40], που δεν συμβαδίζουν με τις νέες παιδαγωγικές και πολιτικές αρχές. Φαίνεται να υπάρχει μια διάσταση απόψεων μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών οργάνων του Π.Ι. και του Κ.Ε.Ε. Το Κ.Ε.Ε. εκφράζει ένα νέο παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρωμένο σε ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες και σε μια πολιτική διευρυμένου κοινωνικού ανασχηματισμού[41].

Με τον Ν 3848/2010 επιχειρείται νέα προσπάθεια θεσμοθέτησης συστήματος εφαρμογής της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση όπου ορίζεται ότι: «*την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων […] ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιείται, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις*».

Αν και φαίνεται εξελικτικά να διαμορφώνεται ένας πολιτικός λόγος που σταδιακά να ενισχύει το επιχείρημα για τη διασύνδεση γενικότερα της αξιολόγησης σε όλους τους τομείς με την οικονομική λειτουργικότητα, μέσα από ένα σύστημα πολιτικών διαδικασιών και αποφάνσεων διεθνών οργανισμών παραμένουν αποσπάσματα ιστορίας της εκπαιδευτικής πολιτικής, διότι παράλληλα λειτουργεί μια μορφή πανουργίας της επίσημης πολιτικής που διασχίζει τα πράγματα, δημιουργώντας ένα πλέγμα σχέσεων που συμβάλλει στη διαμόρφωση ρηματικών ανταγωνιστικών πεδίων, ώστε ακόμη και σε περιόδους απομείωσης ή υποβάθμισης των συνδικαλιστικών φορέων και ενίσχυσης των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους τα άτομα αντιστέκονται και ακυρώνουν πολιτικές αξιολόγησης, θεωρώντας τες εκδηλώσεις εξουσιαστικών μηχανισμών αποσάθρωσης των εργασιακών τους δικαιωμάτων.

Σε αυτό το σημείο σταδιακά ενσωματώνονται νέα στοιχεία πολιτικής αμφισβήτησης ως απόρροια και της οικονομικής κρίσης και ενδυναμώνονται αντιπαραθέσεις με τα κέντρα εξουσίας και παράλληλα αναιρείται η εμπιστοσύνη στους πολιτικούς θεσμούς.

---

37. Πρβλ. Το θέμα της αξιολόγησης εντάσσεται στα ερευνητικά πεδία διαφορετικών ερευνητικών ομάδων. Έτσι επισημαίνονται δυσλειτουργίες και ανακολουθίες, όπως και προτάσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα. (Sakonidis, Tsatsaroni & Lamnias, 2002).

38. Βλ. (Ενδεικτικά) Καθοριστικές εκθέσεις του Ο.Ο.Σ.Α. που εκφράζουν την πολιτική εφαρμογής του οικονομικού παραδείγματος στην εκπαίδευση. (OECD, 2003a· OECD, 2003b).

39. Βλ. (Ενδεικτικά) Κ.Ε.Ε. (2004). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, Αδημοσίευτο κείμενο Ομάδας εργασίας του ΚΕΕ. Αθήνα: ΚΕΕ. Ενδιαφέρον παρουσιάζει την ίδια περίοδο η εισήγηση των Β. Κουλαϊδή και Α. Κότσιρα, που ήταν μέλη της ομάδος. Ειδικότερα, ο Β. Κουλαϊδής ήταν Αναπληρωτής Πρόεδρος και Διευθύνων Σύμβουλος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Οκτ. 2000-Νοε. 2004), Εκπρόσωπος της Ελλάδας στην Επιτροπή Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Δεκ.2000-Μαρτ.2004), Εκπρόσωπος της Ελλάδας στην Επιτροπή Παιδείας του ΟΟΣΑ (Δεκ.2000-Ιουν. 2004), Μέλος του Board of Participating Countries του PISA/OOSA (Δεκ. 2000-Ιουν. 2004) και Πρόεδρος της Επιτροπής για τη διοργάνωση της Ελληνικής Προεδρίας (Ευρωπαϊκή Ένωση) σε θέματα Παιδείας (Ιαν. 2002-Ιουν.2003) (Koulaidis & Kotsira, 2004).

40. Βλ. (Ενδεικτικά) Ειδικότερα θέματα σχεδιασμού και οργάνωσης της αξιολόγησης, όπως ορίζεται από το Π.Ι. (Λάμνιας, 2004). Ήδη από το 2002 είχαν επεξεργαστεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αντίστοιχο μοντέλο (Κωνσταντίνου, 2002).

41. Φαίνεται η συμβολή του Α. Δημαρά να είναι καθοριστική στο συντονισμό ενός εκπαιδευτικού έργου, βασιζόμενου στην αξιοποίηση των πορισμάτων της εκπαιδευτικής ιστορίας και της εκπαιδευτικής έρευνας. Άλλωστε ο ίδιος είχε αναδείξει την απόκλιση των εκπαιδευτικών πρακτικών, από τις πολιτικές προθέσεις (Δημαράς, 2013).

5. Αναστοχαστικές πολιτικές για την αυτοαξιολόγηση σε συμβολικές εκπαιδευτικές δομές συγκρότησης εκπαιδευτικού λόγου (2010-2013)

Το ζήτημα της αξιολόγησης γενικότερα εντάσσεται σε ένα ρηματικό λόγο, που επιδιώκει τον συνδυασμό θεωρίας και πρακτικών μέσω της δημιουργίας ενός μοντέλου αξιολόγησης στο δημόσιο τομέα με ένα αντίστοιχο νομικό καθεστώς, που ενσωματώνεται στο Ν. 4057/2012 για την δημόσια διοίκηση και αρχικά για την δημόσια εκπαίδευση στο Ν. 3848/2010[42]. Φαίνεται ο Ν. 3848/2010 να εκφράζει με περισσότερη σαφήνεια το θέμα της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων συνδυάζοντας τάξεις εκπαιδευτικού λόγου, δημοκρατικής εκπαιδευτικής λειτουργικότητας και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού[43]. Με αυτό το νόμο συμβολικά η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αρχίζει να ευθυγραμμίζεται επιλεκτικά με το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις προτάσεις του Ο.Ο.Σ.Α[44].

Την περίοδο 2010-2013[45] γίνεται προσπάθεια προώθησης των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο ειδικού χρηματοδοτούμενου έργου από το Ε.Σ.Π.Α. με ευθύνη του Κ.Ε.Ε. Εφαρμόζεται δοκιμαστικά την περίοδο 2010-13 και καθολικά την περίοδο 2013-14[46].

Η προώθηση ενός σχεδίου αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων εντάσσεται στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με πολιτικό λόγο που εκφράζει την πολιτική σχεδιασμού της εκπαίδευσης με βάση την κατανόηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού χώρου. Στις εκπαιδευτικές αλλαγές που εκφράζουν την έμφαση στην εκπαιδευτική έρευνα και τη μελέτη των εκπαιδευτικών θεμάτων εντάσσεται και η ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)[47]. Πρόκειται για μια πολιτική οργάνωσης ενός ιδρύματος με διασαφήνιση στόχων, αναφορικά με τη μελέτη, τον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως προς το θεωρητικό περιεχόμενο της συγκρότησης πολιτικές τάξεις λόγου με αντίστοιχες εκπαιδευτικές αναδεικνύουν διαλεκτικές σχέσεις μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας και του Υπουργείου Παιδείας ως επιτελικού οργάνου εφαρμογής. Η λειτουργία του Ι.Ε.Π. θα μπορούσε να συσχετιστεί με τη λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της περιόδου 1963-1964[48] το οποίο μετασχηματιζόμενο σε Ι.Ε.Π. θα αποκτήσει το χαρακτήρα πολιτικού οργάνου όπου εμπλέκονται διανοούμενοι στη διαμόρφωση

---

42. Πρβλ. Στη Λισαβόνα το 2000, στην πρώτη συνδιάσκεψη ποιότητας για την δημόσια διοίκηση και την εκπαίδευση παρουσιάστηκε ένα πρότυπο διοίκησης ποιότητας με τίτλο: Κοινό πλαίσιο αξιολόγησης (Κ.Π.Α.) (Πασιάς, 2006). Βλ. (Ενδεικτικά) Γενικότερο σχολιασμό και υποδείξεις για το δημόσιο τομέα στην Ελλάδα (OECD, 2011).

43. Πρόκειται για το αρ. 32 του Ν. 3848/2010.

44. Βλ. (Ενδεικτικά) Για τη διασύνδεση αξιολόγησης, αποδοτικής διαχείρισης εκπαιδευτικών μονάδων σε άμεση συσχέτιση με την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας. (OECD, 2012).

45. Από το 2010 μέχρι το 2013 παρεμβάλλονται κυβερνήσεις που συγκροτούνται από: α) Π.Α.Σ.Ο.Κ. (6 Οκτωβρίου 2009 - 11 Νοεμβρίου 2011) Υπουργός Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου (7 Οκτωβρίου 2009 -7 Μαρτίου 2012), β) ΠΑΣΟΚ, Νέα Δημοκρατία και ΛΑΟΣ (11 Νοεμβρίου 2011 - 16 Μαΐου 2012),) Υπουργοί Παιδείας: Άννα Διαμαντοπούλου (7 Οκτωβρίου 2009 -7 Μαρτίου 2012) και Γεώργιος Μπαμπινιώτης (7 Μαρτίου 2012-17 Μαΐου 2012) γ) Υπηρεσιακή Κυβέρνηση (16 Μαΐου 2012 - 20 Ιουνίου 2012) Υπουργός Παιδείας (Αγγελική - Ευφροσύνη Κιάου 17 Μαΐου 2012 -21 Ιουνίου 2012) και δ) Νέα Δημοκρατία, με τη στήριξη του ΠΑΣΟΚ και ΔΗΜΑΡ (20 Ιουνίου 2012 - 26 Ιανουαρίου 2015) Υπουργός Παιδείας (Κωνσταντίνος Αρβανιτόπουλος 21 Ιουνίου 2012- 9 Ιουνίου 2014).

46. Ήδη είχε προηγηθεί μελέτη του Κ.Ε.Ε: Υπουργείο Παιδείας Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων & Κ.Ε.Ε (2011) Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός Παραδείγματα Σχεδίων Δράσης. Ειδικά για την Δευτεροβάθμια το ίδιο διάστημα διαμορφώθηκε το βασικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης: (Υπουργείο Παιδείας Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων & Κ.Ε.Ε., 2011). Πρβλ. Από το 2010 αρχίζει να σχηματοποιείται θεωρητικά και σε επίπεδο νομοθεσίας η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, που εξειδικεύεται κυρίως στα: Υ. Α. 30972/Γ1/15-03-2013: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Π. Δ. 152/5-11-2013: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013: «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες»

47. Το Ι.Ε.Π. ιδρύεται με το Ν. 3966 (ΦΕΚ Α΄ 118/24-05-2011). Με βάση αυτόν το νόμο καταργούνται τα: α) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), β) Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), γ) Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ. ΕΚ.) και δ) Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.).

48. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ιδρύθηκε το 1964 από τον τότε Πρωθυπουργό και Υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου με τον Νόμο 4379/1964 (Καλεράντε, 2005).

πολιτικών προτάσεων για την εκπαίδευση. Η παρουσία του Α. Δημαρά[49] είναι καθοριστική, ως δομική επιτελεστική διαδικασία ιδεολογικοποίησης του μοντέλου της εκπαίδευσης, επικαιροποίησης των ζητημάτων της κοινωνικής ανισότητας με έμφαση στην εκπαιδευτική παρεμβατική πολιτική για δομές ευκαιρίας μέσω της εκπαίδευσης. Στην ουσία την πρώτη περίοδο του Ι.Ε.Π., με πρόεδρο τον Δημαρά, συνεχίζεται το έργο του Κ.Ε.Ε[50] και μάλιστα ενισχύεται ως επιτελικό όργανο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής μετά την κατάργηση του ίσως ανταγωνιστικού φορέα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Έτσι το θέμα της αξιολόγησης μετασχηματίζεται από επιφανειακή, επιτελεστική διαδικασία σε δημοκρατική ιδεολογική θέσμιση, εντασσόμενη στη δημοκρατική συγκρότηση. Στην πολιτική διασύνδεσης θεωρητικών κατασκευών για την εκπαίδευση μέσω του Ι.Ε.Π. με αντίστοιχες πρακτικές εποπτείας και ελέγχου φαίνεται να εντάσσεται και η εποπτική Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε)[51].

Ενδεικτικό της διαφορετικής θεώρησης του Κ.Ε.Ε. και αργότερα Ι.Ε.Π. με την επίσημη πολιτική είναι το Π.Δ. 152/2013. Το νέο ιδεολογικό παραγωγικό κεφάλαιο για την αυτονομία των σχολικών μονάδων και την αυτοαξιολόγηση δεν εντάσσεται μέσα στο προεδρικό διάταγμα. Αντίθετα, οι λειτουργίες που συνδέονται με την αξιολόγηση ενσωματώνονται σε θεσμικά υποσυστήματα, σε μια διαδικασία προσαρμοστικής αναβάθμισης της αξιολόγησης με επέκταση των δικτύων αξιολόγησης, ίσως δίνοντας έμφαση σε προκατασκευασμένες λειτουργικές διευθετήσεις αναγκαστικών επιλογών[52]. Έτσι, η πολιτική επιτελεστικότητα, πέρα από ορθολογικούς υπολογισμούς και αναστοχαστικές πρακτικές, επανέρχεται σε παρωχημένες διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αποδυναμώνοντας την έμφαση στα δημοκρατικά λειτουργικά προαπαιτούμενα που ενδεχόμενα θα ενσωμάτωναν ένα διευρυμένο σχέδιο σε μια διαδικασία αναβάθμισης της εκπαίδευσης.

Η νέα κυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α.-ΑΝ.ΕΛ. που προήλθε από τις εκλογές του Ιανουαρίου του 2015 αναστέλλει για μια ακόμη φορά την εφαρμογή όλων των νόμων που αφορούν την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και έτσι, το θέμα της συστηματικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών παραμένει ουσιαστικά σε εκκρεμότητα.

Πρόκειται για ένα ώριμο πολιτικό στάδιο όπου γίνεται κατανοητό ότι το θέμα της αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι μια αποσπασματική διαδικασία, εντάσσεται στις ευρύτερες δημοκρατικές πολιτικές αφηγήσεις, περιλαμβάνεται στις ασυμβατότητες ή συμβατότητες των θεσμικών χώρων, σχετίζεται και με αμφισβητήσεις ευρύτερων πολιτικών για την οικονομία και τη λειτουργικότητα υπερεθνικών φορέων όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση. Άρα οι όποιες θεσμικές δομικές διευθετήσεις δεν είναι ουδέτερες, σε συμβολικό και πρακτικό επίπεδο εντάσσονται στην ευρύτερη κριτική που ασκείται για την πολιτική απεικονιστική δομή που εμπεριέχει θεσμικά δίκτυα, πολιτικές δράσεις και κοινωνικά υποκείμενα.

6. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της αξιολόγησης προϋποθέτει μεταβολή λόγων για την παραγωγή νέων σχέσεων, κυρίως μέσα στο μικρο-περιβάλλον των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε να επιτευχθεί η

---

49. Ο Α. Δημαράς (1932-2012) διετέλεσε πρόεδρος του Κ.Ε.Ε. και πρόεδρος του Ι.Ε.Π.

50. Βλ. (Ενδεικτικά) Την πολιτική για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012).

51. Με το Ν. 4142/2013 ιδρύεται η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., που «αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού στη βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση […]».

52. Με το Π.Δ.152/2013 ποσοτικοποιείται η διαδικασία της αξιολόγησης με αναλυτική αναφορά σε αξιολόγηση χαρακτηριστικών που αντιστοιχούν σε βαθμολογία. Τόσο για το διοικητικό όσο και για το διδακτικό τομέα: i) 0-30 ελλιπής, ii) 31-60 επαρκής, iii) 61-80 πολύ καλός και iv)81-100 εξαιρετικός. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν κυρίως οι απόψεις της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ). Με δελτίο τύπου στις 4-1-2013 επισημαίνει δυσλειτουργίες και με δεδομένη την αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων εκδηλώνουν την αντίδραση τους να λειτουργήσουν ως νέου τύπου επιθεωρητές.

αναγνώριση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γεγονότων ως επιστημονικών φαινομένων, σε μια διαφορετική διαπολιτική αλυσίδα σχέσεων και καταστάσεων, όπου ο χρόνος στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών φαινομένων να έχει αξία, ώστε σταδιακά να μπορούμε να μιλάμε για εκπαιδευτικό πεδίο αρχικά ως αυτόνομο εκπαιδευτικό τομέα σε ένα εξελισσόμενο στόχο με τη δράση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας με έμφαση στο δίκτυο σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, όπου μέσα στα εκπαιδευτικά συμβάντα θα αναδεικνύονται οι διαφορετικοί εκπαιδευτικοί λόγοι ως δομικό λειτουργικό στοιχείο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η αξιολόγηση επαναφέρει τη συζήτηση στις πολιτικές – κοινωνικές αδυναμίες των συστημάτων που ενθυλακώνονται σε αυτό που προβάλλεται ως κρίση της Δημοκρατίας, δηλαδή την αναίρεση των λειτουργικών προϋποθέσεων δομικής συγκρότησης των συλλογικοτήτων με ταυτόχρονη απομείωση των διαλεκτικών τους σχέσεων. Μέσα από τη λειτουργία των ομάδων στο μικρο-επίπεδο των εκπαιδευτικών χώρων ίσως διαμορφωθούν διαδικασίες υποδειγματισμού σε έναν ευρύτερο αναστοχασμό για το ρόλο της εκπαίδευσης σε μεταβαλλόμενες συνθήκες που φαίνεται ως εξωτερικό πλαίσιο και συμβολικός χώρος να επικαθορίζουν ρητά ή υπόρρητα την εκπαίδευση.

Για να δοθεί ένα νόημα στην αξιολόγηση πρέπει να δοθεί έμφαση στις ερμηνείες των κοινωνικών υποκειμένων, δηλαδή των εκπαιδευτικών, σε όλα τα μετέωρα σημαίνοντα για τις αναπαραστάσεις της αξιολόγησης που εμπεριέχουν αποκλεισμό και περιθωριοποίηση.

Οι όποιες παρεμβάσεις προς την αξιολόγηση θα πρέπει να απωθήσουν αντιθετικά κεφάλαια που διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές, διότι εφαρμογή ενός συστήματος χωρίς εμπιστοσύνη στο θεσμό θα ενταχθεί σε μια ακόμη κειμενική εκδοχή η οποία μη επενδυμένη με πολιτικό νόημα δεν θα εφαρμοστεί. Στην προκειμένη περίπτωση οι πολιτικές στιγματισμού των εκπαιδευτικών για την απόδοση ευθυνών στην αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση εκτιμήσεις διεθνών οικονομικών οργανισμών, μάλλον στιγματίζουν τους εκπαιδευτικούς παρά συντελούν στην παραγωγή αποδοτικού εκπαιδευτικού λόγου. Ίσως η έντονη αγοραιοποίηση του λόγου αναφορικά με την εκπαίδευση, δηλαδή η επικέντρωση στους λόγους της αγοράς δεν αρθρώνει μια δημοκρατική ουμανιστική διαρηματικότητα πολιτικής και πρακτικών για μια κατασκευή νοήματος για αλλαγή του εκπαιδευτικού μοντέλου.

Φαίνεται αυτοί οι προβληματισμοί να απασχολούν και το Υπουργείο Παιδείας της Κυβέρνησης ΣΥ.ΡΙΖ.Α. – ΑΝ.ΕΛ., όπου τελικά αυτό που καταγράφεται ως πολιτική αφήγησης αναίρεσης της αξιολόγησης να είναι μια ευκαιρία για τη θεσμοποίηση ενός μοντέλου αξιολόγησης που να συνδέεται με έλλογες πρακτικές εμπλοκής των ατόμων στη διαδικασία, εμμένοντας στα ιδεολογικά στοιχεία της αξιολόγησης και στο συμβολικό πολιτικό κεφάλαιο των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Αλτουσέρ, Λ. (1988). Μάης «φοιτητικός» ή «εργατικός». *Ο Πολίτης,* 91, 34-41.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Λιβάνη.

Αρσένης, Γ. (2015). *Γιατί δεν έκατσα καλά*. Αθήνα: Gutenberg.

Βέικος, Θ. (1988). Η εξέγερση των σπουδαστών του ’68. *Αντί*, 373, 38-40.

Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bollington, R., Hopkins, D. & West, M. (1990). *An Introduction to Teacher Appraisal.* London: Cassell.

Bourg, J. (2017). *From Revolution to Ethics*. Second Edition: May 1968 and Contemporary French Thought. London: McGill-Queen’s University Press.

Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and Society: A Sociological Analysis.* Buckingham: Open University Press.

Clarke, A. & Dawson, R. (1999). *Evaluation Research: An Introduction to Principles Methods and Practice.* London-Thousand Oaks-New Delhi: SAGE.

Γράβαρης, Δ., Ζαμπαρλούκου, Στ, Ιωακείμογλου, Η., Λυριντζής, Χρ. & Μαλούτας, Θ. (1998). *ΠΑΣΟΚ: Κόμμα, κράτος, κοινωνία*. Αθήνα: Πατάκη.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία: Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
Δραβαλιάρης, Τ. & Παππάς, Τ. (2008). *Το τέλος του δικομματισμού;* Αθήνα: Πόλις.
Earley, P., Fidler, B. & Ouston, J. (1996). *Improvement Through Inspection: Contemporary Approaches to School Development.* London: D. Fulton
Ελευθερίου, Μ. & Νιάρχος, Θ. (2005). *Η δεκαετία του '60*. Αθήνα: Καστανιώτη.
Farber, D. (2012). *The Sixties: From Memory to History.* USA: The University of North Carolina Press.
Καλεράντε, Ε. (2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Η νεωτερική πρόταση της κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου και τα συστήματα των κλειστών ομαδοποιήσεων σε ένα ανοιχτό σύστημα παιδείας. Στο: Άλκης Ρήγος, Σεραφείμ Ι. Σεφεριάδης, Ευάνθης Χατζηβασιλείου. *(Επιμ.) Η Σύντομη Δεκαετία του '60*, (σς. 389 – 404). Αθήνα: Καστανιώτης.
Καλεράντε, Ε. & Χάρης, Κ. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική 1974-1976: Η δημοτική γλώσσα στα Αναλυτικά Προγράμματα της Α΄ και Β΄ Δημοτικού.* Επετειακό-Επιστημονικό Συνέδριο, 1976-2011: 35 Χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Πρακτικά, http://ins.web.auth.gr
Καραμπελιάς, Γ. (2016). *Πέραν της αριστερά και της δεξιάς η υπέρβαση*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 1-2, 43-75.
Κ.Ε.Ε. (2006). *PISA 2006: Έκθεση Αποτελεσμάτων για την Ελλάδα*.
Kornetis, K. (2013). *Children of the Dictatorship, Student Resistance, Cultural Politics, and the "Long 1960s" In Greece.* New York: Berghahn Books.
Koulaidis,V. & Kotsira, A. (2004). "Quality Assurance in Education: Self-evaluation process at the level of the school unit". In Quality of Education: Teachers professional training and development, Conference Proceedings, Education Research Centre of Greece.
Κιτίδη, Α. (Συλλογικός τόμος) (2008). 1968. Αθήνα: Πολύτροπον.
Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
Λάμνιας, Κ. (2004). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
Meyer, H.D. & Benavot, A. (2013). *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance.* Oxford: Oxford Studies.
Mitchell, P. (2015). *The Coup at Catholic University: The 1968 Revolution in American Catholic Education.* San Francisco: Ignatius Press.
Μουζέλης, Ν. (2002). *Από την αλλαγή στον εκσυγχρονισμό.* Αθήνα: Θεμέλιο.
Μπουζάκης, Σ. (1999). *Γεώργιος Α. Παπανδρέου 1888-1968.* Αθήνα: Gutenberg.
Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα* (τομ. Α΄). Αθήνα: Gutenberg.
OECD (1997). *Reviews of National Policies for Education: Greece.* OECD.
OECD (2003a). *Education At A Glance: OECD Indicators 2002*. OECD.
OECD (2003b). *Financing Education, Investments and Returns: Analysis of World Education Indicators, 2002.* OECD.
OECD (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators.* OECD.
OECD (2011). *Greece: Review of the Central Administration.* OECD.
OECD (2012). *Strong Performers and Successful Reformers in Education Education Policy Advice for Greece.* OECD.
Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής.* Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης. Αθήνα: Ίων.
Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.
Reichert, S. & Wächter, B. (2000). *The Globalization of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union.* Academic Cooperation Association (ACA), European Council, September 2000, 32.
Sakonidis, H., Tsatsaroni, A. & Lamnias, C. (2002). Pedagogic Models, Teachers' Frames of Interpretation and Assessment Practices.*European Journal of Teacher Education,* 25 (2 & 3): 171-186.

Schratz, M. (1997). *Initiating Change through Self-evaluation: Methodological Implications for School Development.* CIDREE Collaborative Project 'Self-evaluation in School Development', Dundee.
Singer, D. (2013). *Prelude to Revolution: France in May 1968.* Cambridge: Haymarket Book.
Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
Sotiropoulos, D. (1996). *Populism and Bureaucracy: The Case of Greece Under Pasok, 1981-1989.* Paris: University of Notre Dame.
Stoll, L. & Mortimore, P. (1997). *School Effectiveness and School Improvement.* In White, J. and Barber, M. (Eds), Perspectives on School Effectiveness and School Improvement. London: Institute of Education University of London.
Συλλογικό Έργο (2008). Η σύντομη δεκαετία του '60. Αθήνα Καστανιώτη.
Tariq, A. (2008). 1968. (μτφρ. Μιχαήλ, Σ. & Ηλιόπουλος, Κ.). Αθήνα: Άγρα.
Vryonis, S. (1991). *Greece on the Road to Democracy: From the Junta to PASOK, 1974-1986.* Aristide D. Caratzas.
Υπουργείο Παιδείας Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων & Κ.Ε.Ε. (2011). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα.*
Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα.* Αθήνα.
Φράγκος, Χρ. (1986). Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. *Νεοελληνική Παιδεία*, 1 (3), 5-46.

Η ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΣΤΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ευαγγελία Καραγιάννη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ανθρώπινος παράγοντας μέσα στη σχολική μονάδα αποτελεί επικερδή επένδυση, η οποία μακροχρόνια αποδίδει στη σχολική μονάδα ή στην ολότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Βέβαια, στη χώρα μας η εκπαιδευτική μονάδα είναι ο τελικός αποδέκτης των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Τα διοικητικά στελέχη και οι εκπαιδευτικοί είναι οι εφαρμοστές των αποφάσεων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Γεγονός που οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν εργασιακό στρες σύμφωνα με διεθνείς και ελληνικές έρευνες. Η παρούσα εργασία σκοπεύει να διερευνήσει τη συμπεριφορά των μαθητών, ως παράγοντα στρες. Για αυτό τον λόγο πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα (με ερωτηματολόγιο σε 1.988 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου 2015-Ιανουαρίου 2016. Διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο Πηγών Συναισθηματικής Έντασης, που πρωτοχρησιμοποιήθηκε στη χώρα μας από τη Μούζουρα το 2005.Τα ευρήματα φανερώνουν την ύπαρξη στρες, σε μεγάλο βαθμό, αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, ως παράγοντα στρες.

Λέξεις-κλειδιά: *στρες, συμπεριφορά μαθητών, επιμόρφωση, παρεμβάσεις*

SUMMARY

The human factor within the school unit is a lucrative investment, which it yields for a long time to the school unit or to the totality of the education system. Of course, in our country, the educational unit is the ultimate recipient of educational policy decisions, as our education system is centralized. Executives and teachers are the implementers of the decisions of the Ministry of the Interior. A fact that often leads educators to feel work stress in international and Greek surveys. The present study aims to explore the behavior of students as a stress factor. For this reason, a quantitative survey (with a questionnaire of 1.988 primary school teachers) was carried out between November 2015 and January 2016. The Emotional Power Sources Questionnaire, which was first used in our country by Mouzura in 2005, was distributed. The findings reveal a great deal of stress about student behavior as a stress factor.

Keywords: *stress, student behavior, training, interventions*

1. Εισαγωγή

Οι άνθρωποι μέσα από το επάγγελμά τους ικανοποιούν τις βιοτικές τους ανάγκες, αποκτούν οικονομική και κοινωνική ανεξαρτησία, αυτοπεποίθηση, ηθική ικανοποίηση και προσωπική ολοκλήρωση. Η εργασία όμως, εκτός των άλλων, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχολογία του ατόμου. Ο εργασιακός φόρτος, σύμφωνα με έρευνες, μπορεί να προκαλέσει από τη μία πλευρά μείωση της ικανότητας συγκέντρωσης, της μνημονικής λειτουργίας, της ταχύτητας αντίδρασης, αλλά και από την άλλη αύξηση των σφαλμάτων και των ατυχημάτων (Reason et al., 1998). Αναφορικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, αξίζει να σημειωθεί, ότι κατατάχθηκε στα έξι περισσότερο στρεσογόνα επαγγέλματα και σε αυτά που παρέχουν τη λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Taylor, 1995).

Ειδικότερα, οι μακροχρόνιες συνέπειες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν είτε τη μορφή συναισθηματικών εκδηλώσεων (απογοήτευση, κατάθλιψη, μειωμένο αυτοσυναίσθημα), είτε τη μορφή συμπεριφορικών εκδηλώσεων (διαταραχές του ύπνου, διατροφικές διαταραχές, αύξηση καπνίσματος, αλκοόλ, αύξηση απουσιών) και τέλος ψυχοσωματικών εκδηλώσεων και ασθενειών (Κάντας, 2001). Συνεπώς οι εκδηλώσεις του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να συνίστανται «*σε σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυ-*

1. Η Ε.Κ. είναι Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου. Μ.Α. στη Διοίκηση και Διαχείριση Εκπ/κών Μονάδων. Μ.Α. στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α. Επικοινωνία: evaggeliakaragianni@gmail.com

ξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών» (Παππά, 2006:136). Το εκπαιδευτικό στρες ορίζεται ως κατάσταση αρνητικών αντιδράσεων (π.χ θυμός), που συνοδεύεται από ενδεχόμενες παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές (π.χ ταχυπαλμία) οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα κάποιων απαιτήσεων από τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα όταν οι απαιτήσεις αυτές γίνονται αντιληπτές ως απειλή για την ψυχολογική και σωματική ευεξία του (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Εκτός από τις επιπτώσεις του στρες στη σωματική και ψυχική υγεία, φαίνεται, ότι και η απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται εξαιτίας του. Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στρες βιώνουν έλλειψη δημιουργικότητας, αδυνατούν να διαχειριστούν την τάξη και είναι ανεπιτυχείς στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους. Το στρες επιπροσθέτως επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά και τη σχέση που οι εκπαιδευτικοί έχουν με τους μαθητές τους και γενικότερα τη δέσμευση με το επάγγελμά τους (Kyriacou, 1987). Στη διεθνή βιβλιογραφία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως ένα από τα πιο στρεσογόνα και απαιτητικά επαγγέλματα της σύγχρονης κοινωνίας (Παππά, 2006). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μια σειρά από προκλήσεις που πιθανόν να τους οδηγήσουν στην επαγγελματική τους εξουθένωση (O 'Donell & Wang, 2009).

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις ειδικών επιστημόνων το 50% με το 80% των ασθενειών που προσβάλλουν τον ανθρώπινο οργανισμό κατά κάποιον τρόπο συνδέονται με το στρες (Cooper & Quick, 1999). Το Βρετανικό Καρδιολογικό Ίδρυμα το έτος 1993 ανακοίνωσε, ότι το 21% των απουσιών από την εργασία των ανδρών οφειλόταν σε καρδιακή νόσο ή πάθηση και ότι το 45% των πρόωρων θανάτων των εργαζομένων από 35 έως 64 ετών οφειλόταν σε καρδιοπάθεια. Επιπλέον έχει εδραιωθεί η άποψη, ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες επηρεάζουν την παθογένεση σωματικών νόσων, προκαλώντας αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως άγχος και κατάθλιψη, που με τη σειρά τους ασκούν άμεσες επιδράσεις στις βιολογικές διαδικασίες ή συμπεριφορές και αυξάνουν τον κίνδυνο νόσου (Cohen & Williamson, 1991). Το στρες παίρνει διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος, αφού οι αρνητικές του συνέπειες απειλούν όχι μόνο την ποιότητα ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, αλλά πλήττουν και την οικονομία με τη μορφή κόστους ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, νοσηλείας, έλλειψη παραγωγικότητας, χαμηλής ποιότητας παρεχομένων υπηρεσιών και οδηγεί σε διάφορες δυσάρεστες συνέπειες (Μούζουρα, 2005).

Προφανώς λόγω των σωματικών και ψυχικών επιδράσεων που έχει το στρες στους εκπαιδευτικούς, το θέμα, απασχολεί τους ερευνητές κατά το τελευταίο μισό του 20ου αιώνα με σκοπό την αποτελεσματική διαχείρισή του (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002). Η καταγραφή της υποκειμενικής αντίληψης των εργαζομένων ως προς τους παράγοντες στρες, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείρισή του (Cox et al., 2000; LaMontagne et al., 2007).

2. Στρες εκπαιδευτικών

Στην καθημερινή ζωή συνηθίζεται η χρήση των όρων στρες και άγχος, οι έννοιες που δηλώνουν δεν είναι ταυτόσημες, αλλά ανήκουν σε ομόκεντρους κύκλους σημασιολογικά (Αργυροπούλου, 1998).

Το άγχος εμφανίζεται ως μια εσωτερική κατάσταση ανησυχίας και αγωνίας, που μπορεί να προέρχεται από το έργο, τον ρόλο ή από το φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον ή και από τον ίδιο τον οργανισμό και τη στάση του προς αυτό το περιβάλλον (Μαρούδας, 1996). Η Καλαντζή, 2007 υποστηρίζει, πως το άγχος είναι μια φυσιολογική εκδήλωση κάθε ανώτερου οργανισμού και ορίζεται ως μια ειδική ανταλλαγή ανάμεσα στα μέρη του κάθε συστήματος π.χ. άτομο-κοινωνία, και στο περιβάλλον. Η ένταση και η φύση του άγχους, προκαλούν αρνητικά συναισθήματα (π.χ. πανικό, αγωνία και θυμό) και μπορεί το άγχος να προκαλέσει έμμονες σκέψεις, ανησυχία, αδυναμία συγκέντρωσης κ.α. Η ένταση του άγχους εξαρτάται από εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά και από ενδογενείς παράγοντες όπως είναι η προσωπικότητα, μια προγενέστερη αγχωτική εμπειρία, η αντίληψη εξωτερικού ερεθίσματος (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992).

Το στρες, αναφέρεται στους τρόπους που αντιδρούν οι άνθρωποι στις εξωτερικές συνθήκες (Μαρούδας, 1996) και ορίζεται ως η ψυχολογική δυσφορία ή ένταση, που προέρχεται από την έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες, οι οποίοι θέτουν υπερβολικές απαιτήσεις σε ένα άτομο

(Cullent et al., 1985). Σε αυτή τη φάση, ενεργοποιείται μία αντίδραση του οργανισμού για να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Η φύση της αντίδρασης εξαρτάται από τον συνδυασμό διαφόρων επιπέδων και συμπεριλαμβάνει την έκταση των απαιτήσεων, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τους πόρους που διαθέτει το άτομο προκειμένου να αντιμετωπίσει τους περιορισμούς (Roxas, 2009). Το στρες δηλαδή, προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου και του περιβάλλοντος. Όταν το άτομο αντιληφθεί μία ασυμφωνία ή αντίφαση πραγματική ή φανταστική ανάμεσα στις απαιτήσεις που προβάλλει το περιβάλλον και στα αποθέματά του βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά, τότε το άτομο βιώνει το στρες (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992). Το στρες διακρίνεται σε δυσλειτουργικό, όταν προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα (απογοήτευσης, θυμού, ανεπάρκειας κτλ.) τα οποία εμποδίζουν το άτομο να συνεχίζει τη δράση του και σε δημιουργικό, όταν κρατά το άτομο σε εγρήγορση και το κινητοποιεί για επίτευξη των στόχων του.

Οι Lazarus & Folkman, 1984 περιγράφουν το στρες ως τη σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, η οποία αποτιμάται (appraised) από το άτομο, ότι υπερβαίνει ή θέτει σε δοκιμασία τους διαθέσιμους πόρους του και βάζει σε κίνδυνο την υγεία του. Η διαδικασία της αποτίμησης πραγματοποιείται σε δυο γνωστικά στάδια: στο πρωταρχικό, κατά το οποίο το άτομο εκτιμά το βαθμό που τα ερεθίσματα αποτελούν απειλή και στο δευτερεύον, κατά το οποίο το άτομο προβαίνει σε ανασκόπηση των επιλογών του εφόσον αντιλαμβάνεται την απειλή.

Η έρευνα σε διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια δείχνει, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανάμεσα σε εκείνους τους επαγγελματίες που δοκιμάζουν υψηλά επίπεδα στρες στην εργασία τους. Το στρες αποτελεί κοινό τόπο σε πολλά επαγγέλματα και αποτελεί σημαντικό πρόβλημα της εποχής μας που πλήττει συνολικά στον κόσμο της εργασίας. Ανάμεσα σε 26 διαφορετικά επαγγέλματα το επάγγελμα των εκπαιδευτικών κατατάχθηκε στα έξι (6) περισσότερο στρεσογόνα και σε αυτά που παρέχουν τη λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Taylor, 1995).

Το ενδιαφέρον για το στρες των εκπαιδευτικών ξεκίνησε από τις μελέτες των Kyriacou & Sutcliffe, 1978, όταν ο ερευνητής διορίστηκε καθηγητής μαθηματικών σε σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε μειονεκτική γειτονιά του Λονδίνου. Αφού διαπίστωσε το ερευνητικό κενό που υπήρχε σε σχέση με το εκπαιδευτικό στρες, άρχισε να το μελετά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως πριν το 1972 δε γινόταν αναφορά στο στρες των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 ο αριθμός των μελετών που αναφέρονται στο στρες των εκπαιδευτικών αυξήθηκε ραγδαία (Kyriacou, 1987) και μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1990 η ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με το στρες των εκπαιδευτικών έγινε ογκώδης (Travers & Cooper, 1996).

Στις μέρες μας, το στρες έγινε σημαντικό θέμα της έρευνας παγκοσμίως και ο επικρατέστερος ορισμός του στρες είναι αυτός των Kyriacou & Sutcliffe,1977. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, το στρες των εκπαιδευτικών είναι η εμπειρία δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων (π.χ. ο θυμός, η αγωνία, η ένταση, η απογοήτευση, η κατάθλιψη που προκύπτουν από τις απαιτήσεις που εγείρει ο ρόλος τους ως δασκάλων). Ο ορισμός συνδέθηκε με το μοντέλο του στρες των εκπαιδευτικών που ανέπτυξαν αργότερα οι Kyriacou & Sutcliffe,1979a, στο οποίο το άγχος προσεγγίζεται από την οπτική μιας αρνητικής συναισθηματικής εμπειρίας, η οποία προκαλείται από την αντίληψη των εκπαιδευτικών, ότι η επαγγελματική τους κατάσταση αποτελεί απειλή για την αυτοεκτίμησή τους ή την ευεξία τους (Kyriacou, 2001).

2.1 Οι πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Οι πηγές που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς αποκαλούνται στρεσογόνοι παράγοντες. Με τον όρο αυτό εννοούμε αντικειμενικά περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά ή γεγονότα που λειτουργούν ως ερεθίσματα σωματικού ή ψυχολογικού χαρακτήρα και επιφέρουν ένταση στο άτομο (Antoniou et al., 2000).

Ο Kyriacou, 2001 αναφέρει, ότι η αξιολόγηση της σημαντικότητας των πηγών στρες δεν συμβαίνει με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς βιώνονται ιδιαίτερα από κάθε εκπαιδευτικό και εξαρτώνται από την ακριβή σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ της προσωπικότητάς τους, των αξιών τους και των περιστάσεων. Ο Kyriacou τονίζει, ότι για την αξιολόγηση των κυριότερων στρεσογόνων παραγόντων μεταξύ των εκπαιδευτικών, πέρα από τις διατομικές

διαφορές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι διακρατικές διαφορές των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών συστημάτων,καθώς και των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών συνθηκών που επικρατούν στα σχολεία της κάθε χώρας.

Ο Betoret, 2009, ισχυρίζεται, ότι δεν υπάρχει συναίνεση ως προς την επιλογή των κύριων στρεσογόνων παραγόντων, επειδή οι στρεσογόνοι παράγοντες είναι δυναμικές μεταβλητές που υπόκεινται στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολικό πλαίσιο. Η πολυφωνία όσων ερευνούν το στρες των εκπαιδευτικών υπάρχει και στις απόπειρες κατηγοριοποίησης των πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών.

Στους Antoniou et al., 2006 οι πηγές στρες των εκπαιδευτικών διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: α) στους παράγοντες που αφορούν τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (π.χ. προβλήματα πειθαρχίας, ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού) β) στους παράγοντες που αφορούν τις ατομικές διαφορές οι οποίες επηρεάζουν την ευαισθησία απέναντι στο στρες και εντοπίζονται στο φύλο και στην ηλικία και γ) στους διοικητικούς παράγοντες που αναφέρονται στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων (π.χ. η περιορισμένη κυβερνητική υποστήριξη, η ανεπαρκής εκπαίδευση, η έλλειψη πληροφόρησης στα σύγχρονα εκπαιδευτικά θέματα, οι υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση του σχολείου), αποτελούν σοβαρές πηγές άγχους και εξάντλησης των εκπαιδευτικών.

Ο Betoret, 2009 διακρίνει τους στρεσογόνους παράγοντες του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών σε δυο κατηγορίες, στους στρεσογόνους παράγοντες «πρώτης τάξης», που παρεμβαίνουν άμεσα στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών απαιτώντας χρόνο και κατανάλωση ενέργειας και αφορούν στην επίτευξη των αποτελεσμάτων στους ίδιους τους μαθητές, όπως η πειθαρχία των μαθητών. Και επίσης διακρίνει τους στρεσογόνους παράγοντες «δεύτερης τάξης», που επηρεάζουν έμμεσα την προσπάθεια των εκπαιδευτικών (π.χ. ο χαμηλός μισθός, οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος, η κοινωνική αντίληψη για τον ρόλο των εκπαιδευτικών κ.ά).

Οι Kyriacou & Sutclife, 1979a διακρίνουν τους στρεσογόνους παράγοντες σε δυνητικούς και πραγματικούς. Οι πρώτοι αποτελούν χαρακτηριστικά της εργασίας τους, με τη σειρά τους διακρίνονται σε φυσικούς (π.χ. ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στις τάξεις, ο θόρυβος κ.ά), και σε ψυχολογικούς (π.χ. οι φτωχές σχέσεις με τους συναδέλφους και είναι αυτοί που γίνονται αντιληπτοί από το άτομο ως απειλή για την αυτοεκτίμησή του). Οι δυνητικοί στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να μετατραπούν σε πραγματικούς στρεσογόνους παράγοντες με δυο τρόπους. Εάν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται, ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί ή να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις προς αυτόν και η αποτυχία θα έχει σημαντικές συνέπειες για τον ίδιο ή εάν οι απαιτήσεις προς τον εκπαιδευτικό έρχονται σε σύγκρουση με ανώτερης τάξης ανάγκες του (Beehr et al., 1995).

Τη συστηματοποίηση των κυριότερων πηγών στρες επιχείρησαν οι Kyriacou & Sutclife, το 1977 συγκεντρώνοντας τα ευρήματα ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν από το 1960 έως το 1976 και αναφέρονταν στις πηγές δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών. Οι πηγές δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών οι οποίες θεωρήθηκαν εννοιολογικά ταυτόσημες με τις επαγγελματικές πηγές στρες καταγράφηκαν στην πρώτη έρευνα των Kyriacou & Sutclife, 1977, και αναφέρονταν στην υπερβολική γραφική εργασία, στα καθήκοντα εποπτείας των μαθητών στο σχολείο, στον ανεπαρκή μισθό, στα μειωμένα κίνητρα για μάθηση από μέρους των μαθητών, στις φτωχές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, στις ελλείψεις στα κτίρια και στην υλικοτεχνική υποδομή, στον εργασιακό φόρτο, στη βασική εκπαίδευση των δασκάλων, στο μεγάλο μέγεθος των τάξεων, στα αισθήματα ανεπάρκειας ως δασκάλων, στη χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος, στις πιέσεις του χρόνου, στους δύσκολους μαθητές, στην απειθαρχία των μαθητών, στη διαχείριση της τάξης και στη σύγκρουση των ρόλων. Οι ίδιοι ερευνητές προσέθεσαν ως επιπλέον στρεσογόνους παράγοντες την αναπλήρωση μαθήματος λόγω απουσίας εκπαιδευτικού, τις μεγάλες αλλαγές, την αξιολόγηση από τους άλλους και γενικά τις κακές συνθήκες εργασίας (Kyriacou, 2001).

2.2 Οι συνέπειες του εργασιακού άγχους

Σε αρκετές χώρες του κόσμου διαπιστώνονται ανησυχητικά επίπεδα στις απουσίες των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, τον ταχύ ρυθμό εγκατάλειψης του επαγγέλματος από τους

νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, την πρόωρη συνταξιοδότηση και εγκατάλειψη του επαγγέλματος από έμπειρους εκπαιδευτικούς καθώς και χαμηλό ενδιαφέρον για την είσοδο νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Το φαινόμενο της ολοκληρωτικής εγκατάλειψης του επαγγέλματος ή της αλλαγής της σχολικής μονάδας, στη διεθνή βιβλιογραφία ορίζεται ως κύκλος εργασιών (Boe,et al., 2008) που στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών έχει λάβει επιδημικές διαστάσεις, ιδιαίτερα, σε χώρες όπως οι ΗΠΑ. Συγχρόνως η έρευνα έδειξε, ότι η χρήση αναρρωτικών αδειών λόγω ιογενών λοιμώξεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η δυσφορία, η κατάθλιψη, οι διαταραχές του πεπτικού συστήματος σχετίζονται κυρίως με το εργασιακό στρες (Montgomery et al., 2006).

Εκτός από τις επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία, φαίνεται ότι και η απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται εξαιτίας του στρες. Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα στρες βιώνουν έλλειψη δημιουργικότητας, αδυνατούν να διαχειριστούν την τάξη και είναι ανεπιτυχείς στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους. Το στρες ακόμη επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας αλλά και τη σχέση που οι εκπαιδευτικοί έχουν με τους μαθητές τους καθώς και τη δέσμευση με το επάγγελμά τους (Kyriacou, 1987).

Το στρες παίρνει διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος, αφού οι αρνητικές του συνέπειες απειλούν όχι μόνο την ποιότητα ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, αλλά πλήττουν και την οικονομία με τη μορφή κόστους ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, νοσηλείας, έλλειψη παραγωγικότητας, χαμηλής ποιότητας παρεχομένων υπηρεσιών και οδηγεί σε διάφορες δυσάρεστες συνέπειες (Μούζουρα, 2005).

2.3 Πηγές επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Οι πηγές στρες στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι πιθανόν να διαφέρουν μεταξύ των χωρών, επειδή επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων της κάθε χώρας αλλά και των συνθηκών που επικρατούν στις σχολικές μονάδες (Kyriacou, 2001).

Στη χώρα μας επιπροσθέτως πηγές που προκαλούν ένταση στους εκπαιδευτικούς και επιβεβαιώθηκαν ερευνητικά είναι οι καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων, η έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης ή συμπεριφοράς (Μούζουρα, 2005).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα των Antoniou et al., 2006 οι συχνότερα αναφερόμενοι στρεσογόνοι παράγοντες από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αναφέρονται σε προβλήματα που δημιουργούνται στη σχολική αίθουσα. Τα προβλήματα αυτά είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν και ιδιαίτερα οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών,η έλλειψη κινήτρων,η χαμηλή επίδοση και τα πειθαρχικά προβλήματα των μαθητών.

2.4 Μέτρηση του εργασιακού άγχους

Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς είναι η συνήθης μέθοδος υπολογισμού του στρες των εκπαιδευτικών και μπορεί να γίνει με δυο τρόπους. Αρχικά και μέσα από ένα μονοδιάστατο μοντέλο υπολογισμού ερωτώνται οι εκπαιδευτικοί να βαθμολογήσουν το συνολικό τους στρες (σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το μηδενικά στρεσογόνο μέχρι το υπερβολικά στρεσογόνο).

3. Σκοπός της έρευνας

Η εργασία αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει το στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από τη φύση του ίδιου του επαγγέλματος.

4. Η έρευνα

Στην έρευνά μας ο ευρύτερος πληθυσμός (ομάδα ατόμων με τα ίδια χαρακτηριστικά) νοείται το σύνολο των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ως πληθυσμός στόχος (ομάδα ατόμων με συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία θα μελετήσει ο ερευνητής) νοούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ως δείγμα (υποομάδα του πληθυσμού στόχου την οποία η ερευνήτρια θα μελετήσει για να οδηγηθεί σε γενικεύσεις) αποτελούν οι 1.989 εκπαιδευτικοί των νομών: Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Φθιώτιδας, Καρδίτσας, Λάρισας, Τρικάλων, Δωδεκανήσου και Ηρακλείου Κρήτης.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η συστηματική δειγματοληψία (systematic sampling) που αποτελεί μια ικανοποιητική προσέγγιση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, εφόσον υπήρχε διαθέσιμος ο πλήρης κατάλογος των μελών του πληθυσμού.

Για τη διερεύνηση του στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1.989 συνολικά εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους νομούς Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Φθιώτιδας, Καρδίτσας, Λάρισας, Τρικάλων, Δωδεκανήσου και Ηρακλείου Κρήτης.

Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων ο αριθμός των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν μέχρι 31-12-2015, στις περιοχές – νομούς όπου διενεργήθηκε η έρευνα ήταν συνολικά 16.920. Από αυτούς τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια για την έρευνα αντιστοίχως ανήλθαν στα 1.988 σε ποσοστό 11,8% του συνόλου των εν ενεργεία εκπαιδευτικών των ανωτέρω περιοχών.

4.1 Ερωτηματολόγιο

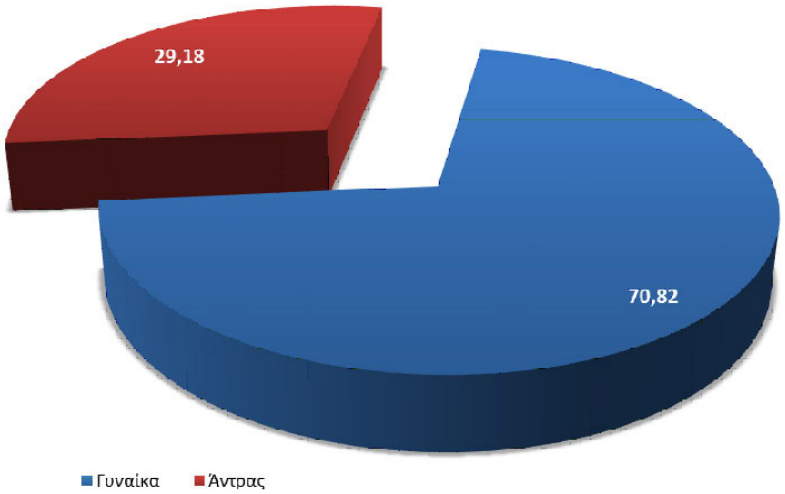
Για τη μέτρηση των πηγών συναισθηματικής έντασης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το αντίστοιχο συνώνυμο ερωτηματολόγιο. Για να εντοπιστούν οι παράγοντες που προκαλούν στρες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιήθηκε σαν βάση, το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών, το οποίο κατασκεύασε η Μούζουρα το 2005. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου αναφέρει η Μούζουρα, είναι βασισμένο στη διεθνή βιβλιογραφία (Kyriacou & Satcliffe, 1978; Κάντας, 1996; Kantas &Vasilaki, 1997).

4.2 Γενικά περιγραφικά στοιχεία του δείγματος

Διάγραμμα 1.1: Νομός

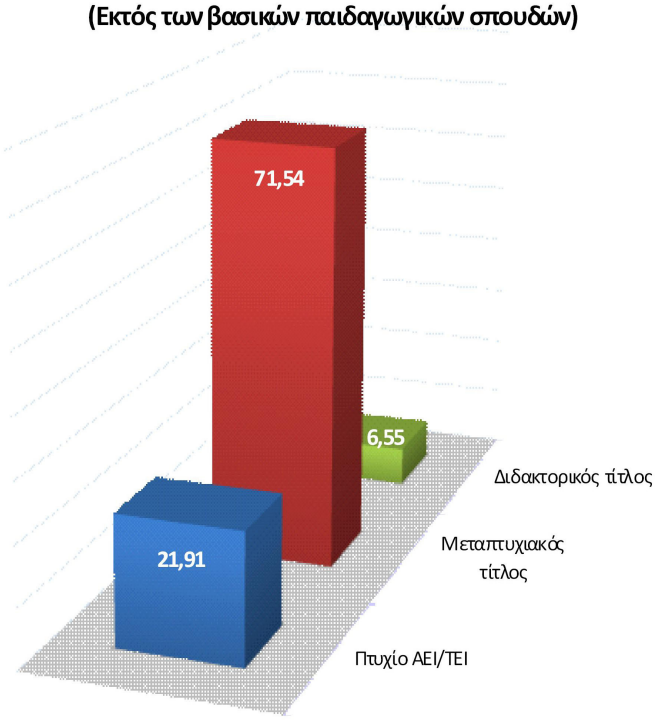
Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται, ότι το 52,36% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προέρχεται από το νομό Αττικής, 7,90% από το νομό Ηρακλείου Κρήτης, 7,85% από το νομό Λάρισας, 7,44% από το νομό Δωδεκανήσου, 7,24% από το νομό Τρικάλων, 6,39% από το νομό Αιτωλοακαρνανίας, 5,63% από το νομό Φθιώτιδας και 5,18% από το νομό Καρδίτσας.

Διάγραμμα 2.1: Φύλο



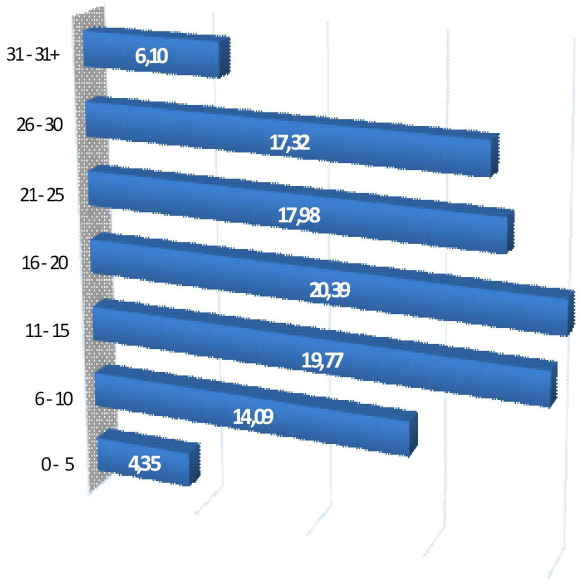
Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται, ότι το 70,82% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματός μας είναι γυναίκες, ενώ το 29,18% είναι άνδρες ποσοστά αντιπροσωπευτικά αναφορικά με το φύλο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

Διάγραμμα 2.9: Τίτλοι Σπουδών/Επίπεδο Γνώσεων (Εκτός των βασικών παιδαγωγικών σπουδών)



Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι ποσοστό της τάξης του 71,54% αυτών που απάντησαν δήλωσαν, ότι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ σε μικρότερα ποσοστά της τάξης του 21,91% εμφανίζονται οι πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και σε ποσοστό 6,55% διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Διάγραμμα 2.3: Συνολικά Έτη Υπηρεσίας (Τάξεις)

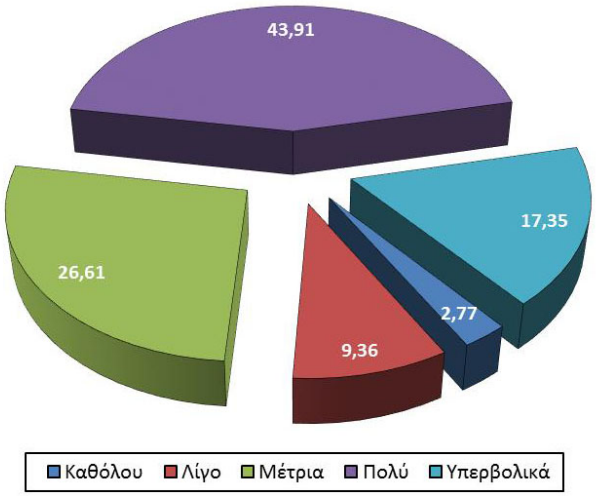


Φαίνεται, ότι ποσοστό της τάξης του 4,35% των ερωτηθέντων έχει προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη, ποσοστό 14,09%, έχει προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη, μεγάλο ποσοστό της τάξης του 19,77% εμφανίζει προϋπηρεσία 11- 15 έτη και ποσοστό 20,39% όπου και η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη. Επίσης έχει προϋπηρεσία 26 έως 30 έτη, μεγάλο ποσοστό της τάξης του 17,32% και μόλις το 6,10% εμφανίζει προϋπηρεσία 31 έτη και άνω.

4.3 Επτά δηλώσεις

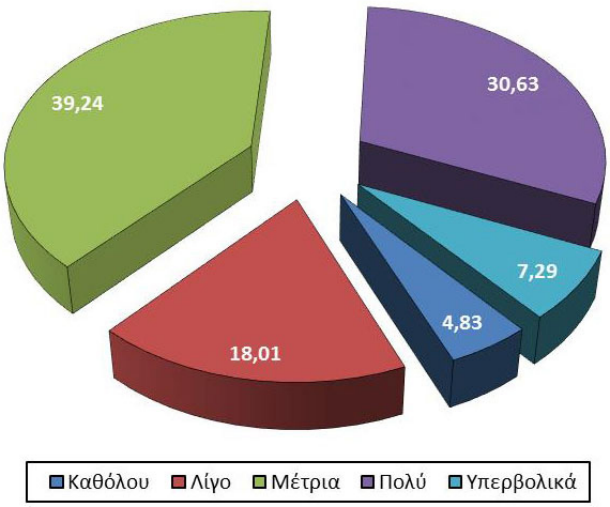
Ο παράγοντας στρες: συμπεριφορά των μαθητών, αποτελείται από επτά δηλώσεις: προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τιμωρία/πειθαρχία μαθητών, μαθησιακά προβλήματα μαθητών, τάξεις ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο, έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, έλλειψη γνώσεων για το χειρισμό γνώσεων/συμπεριφοράς, πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς.

Διάγραμμα C_SE1. Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κ.τ.λ.)



Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας με ένα πολύ υψηλό ποσοστό 43,91% θεωρούν, ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια κ.τ.λ.) αποτελούν για αυτούς μεγάλη πηγή συναισθηματικής έντασης (στρες), αρκετά υψηλό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών 17,35% που θεωρεί ότι βιώνει υπερβολικά, ενώ το 26,61% μέτρια, ενώ το 9,36% δηλώνει λίγο και μόλις το 2,77% καθόλου. Παρατηρούμε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς και βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής καθημερινότητας.

Διάγραμμα C_SE3. Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας απάντησαν σε ποσοστό 39,24%, ότι βιώνουν στρες σε μέτριο επίπεδο αναφορικά με την τιμωρία – πειθαρχία των μαθητών ως γενεσιουργού παράγοντα εκδήλωσης του στρες επιπροσθέτως 30,63% «στρεσάρονται» πολύ, 7,29% υπερβολικά από τον εν λόγω παράγοντα, ενώ το 18,01% λίγο και μόλις 4,83% καθόλου. Φαίνεται, ότι η τιμωρία-πειθαρχία των μαθητών απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και τους αγχώνει, αφού έχει να κάνει με τη διεκπεραίωση της μαθησιακής και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πίνακας: Μαθησιακά προβλήματα μαθητών					
	Πλήθος (N)	**Ποσοστό (%)**	**Έγκυρο Ποσοστο (%)**	**Αθροιστικό Ποσοστό(%)**	**Διαφορά από την Προσδοκόμενη Τιμή**
Καθόλου	80	4,02	4,02	4,02	-317,6
Λίγο	306	15,39	15,39	19,42	-91,6
Μέτρια	674	33,90	33,90	53,32	276,4
Πολύ	706	35,51	35,51	88,83	308,4
Υπερβολικά	222	11,17	11,17	100,00	-175,6
Σύνολο	**1988**	**100,00**	**100,00**		
Μέση τιμή =	3,34	Τυπική Απόκλιση =			1,00
Τιμή Στατιστικής X^2=	783,71	β.ε.= 4		Τιμή *p*=	0,000
Απόφαση Ελέγχου:	Αφού Τιμή-p=0<0,05 Απορρίπτουμε την Ho Υπόθεση, επομένως η κατανομή δεν είναι Ομοιόμορφη				

Αναφορικά με τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών ως πηγή στρες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε ποσοστό 35,51% πολύ καθώς θεωρούν αυτόν τον παράγοντα, ότι τους οδηγεί στο στρες, σε ποσοστό 33,90% μέτρια, 11,17% υπερβολικά, ενώ 15,39% λίγο και 4,02% καθόλου. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται, ότι αγχώνονται από τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών τους, καθώς θεωρούν ότι το μαθησιακό αποτέλεσμα «φανερώνει» τη δουλειά τους.

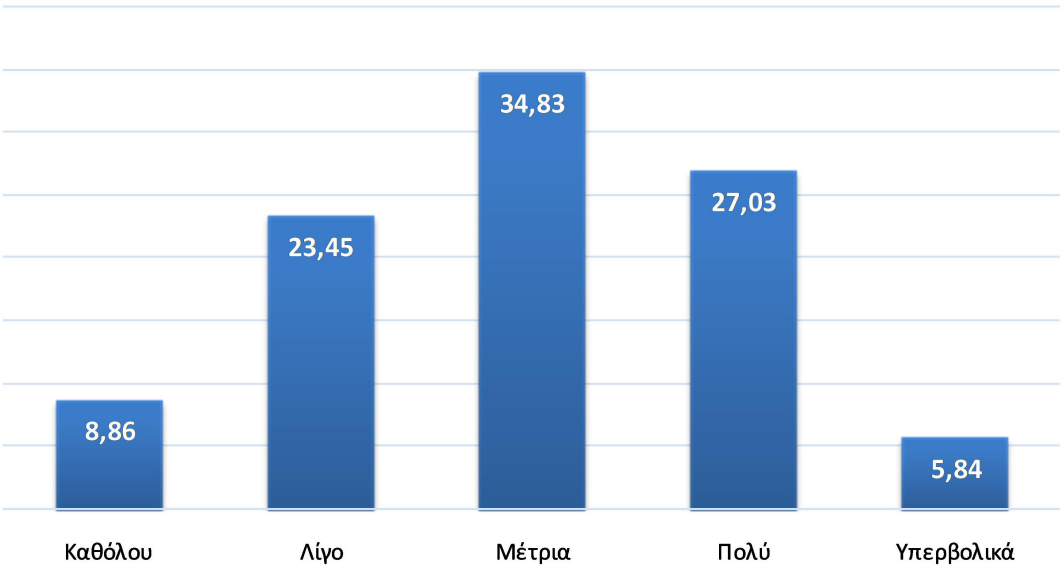
Πίνακας: Τάξεις ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο					
	Πλήθος (N)	**Ποσοστό (%)**	**Έγκυρο Ποσο-στο (%)**	**Αθροιστικό Ποσοστό(%)**	**Διαφορά από την Προσδοκόμενη Τιμή**
Καθόλου	84	4,23	4,23	4,23	-313,6
Λίγο	358	18,01	18,01	22,23	-39,6
Μέτρια	791	39,79	39,79	62,02	393,4
Πολύ	603	30,33	30,33	92,35	205,4
Υπερβολικά	152	7,65	7,65	100,00	-245,6
Σύνολο	**1988**	**100,00**	**100,00**		
Μέση τιμή =	3,19	Τυπική Απόκλιση =			0,96
Τιμή Στατιστικής X^2=	898,35	β.ε.= 4		Τιμή *p*=	0,000
Απόφαση Ελέγχου:	Αφού Τιμή-p=0<0,05 Απορρίπτουμε την Ho Υπόθεση, επομένως η κατανομή δεν είναι Ομοιόμορφη				

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν, ότι σε ποσοστό 39,79% μέτρια βιώνουν στρες λόγω των ανομοιογενών τάξεων ως προς το επίπεδό τους, ένα μεγάλο ποσοστό 30,33% θεωρεί, ότι αυτός ο παράγοντας τους «στρεσάρει» πολύ και 7,65% υπερβολικά, ενώ 18,01% λίγο και 4,23% καθόλου.

Πίνακας: Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές					
	Πλήθος (N)	**Ποσοστό (%)**	**Έγκυρο Ποσοστο (%)**	**Αθροιστικό Ποσοστό(%)**	**Διαφορά από την Προσδοκόμενη Τιμή**
Καθόλου	59	2,97	2,97	2,97	-338,6
Λίγο	241	12,12	12,12	15,09	-156,6
Μέτρια	666	33,50	33,50	48,59	268,4
Πολύ	788	39,64	39,64	88,23	390,4
Υπερβολικά	234	11,77	11,77	100,00	-163,6
Σύνολο	**1988**	**100,00**	**100,00**		
Μέση τιμή =	3,45	Τυπική Απόκλιση =			0,95
Τιμή Στατιστικής X^2=	981,86	β.ε.= 4		Τιμή *p*=	0,000
Απόφαση Ελέγχου:	Αφού Τιμή-p=0<0,05 Απορρίπτουμε την Ho Υπόθεση, επομένως η κατανομή δεν είναι Ομοιόμορφη				

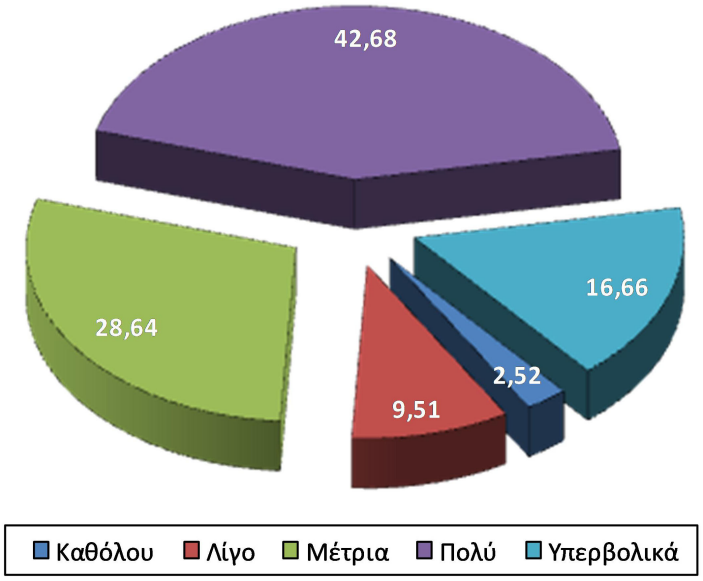
Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας με ένα πολύ υψηλό ποσοστό 39,64% θεωρούν την έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές ως πηγή στρες και το 11,77% υπερβολικά, το 33,50% θεωρεί μέτρια, το 12,12% λίγο και μόλις το 2,97% καθόλου. Φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στην έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές τους αφού, οι μισοί και πλέον θεωρούν την έλλειψη κινήτρων για τη μάθηση απαξίωση ίσως και των ίδιων.

Διάγραμμα C_SE8. Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς



Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας δηλώνουν, ότι η πηγή στρες, έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς τους οδηγεί στο στρες σε ποσοστό 34,83% μέτρια, 27,03% πολύ, 8,86% καθόλου και υπερβολικά σε ποσοστό 5,84%.

Διάγραμμα C_SE27. Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμεριφοράς



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν ότι η πηγή στρες πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς οδηγεί στο στρες ως εξής: με ποσοστό 42,68% πολύ, 16,66% υπερβολικά, 28,64% μέτρια, 9,51% λίγο και 2,52% καθόλου. Φαίνεται, ότι τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς αγχώνονται από το πλήθος των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα ή συμπεριφοράς.

5. Θέματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών

5.1 Φύλο

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών (έλεγχος Chi-Square) δείχνουν, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.τ.λ.), την τιμωρία/πειθαρχία των μαθητών, τις ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο, την έλλειψη γνώσεων στο χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς και για το πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών (έλεγχος ANOVA) δείχνουν, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.τ.λ), την τιμωρία/πειθαρχία μαθητών, τις ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο, την έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, την έλλειψη γνώσεων στο χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς και πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει μεν επίδραση του φύλου στην εμφάνιση του στρες των εκπαιδευτικών, αλλά δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα μεγάλη/ουσιαστική η διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα και άλλων μελετών όπως των Lemkau et al., 1987; Pretty et al., 1992. Αναφορικά με τον παράγοντα στρες: προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια) παρατηρείται, ότι προβλέπεται το στρες των εκπαιδευτικών και κυρίως των γυναικών από τα καθημερινά στρεσογόνα γεγονότα και ερεθίσματα όπως είναι κυρίως η ανυπακοή και η αυθάδεια των μαθητών.

5.2 Ηλικία

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών (έλεγχος Chi-Square) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.τ.λ.), τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, την έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές και για το πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών (έλεγχος ANOVA) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από την τιμωρία/πειθαρχία μαθητών, τα μαθησιακά προβλήματα μαθητών και τις ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο. Κυρίως οι μεγαλύτεροι χρονολογικά εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται από τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς που επιδρούν στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, πριν 15 χρόνια το 54,6% των εκπαιδευτικών δήλωνε ότι παρεμποδίζεται από τα προβλήματα ανυπακοής των μαθητών (Πυργιωτάκης, 1992), ενώ στην παρούσα έρευνα το 64,5% δηλώνει, ότι παρεμποδίζεται από τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Από τη συνεξέταση των συνθηκών εργασίας 'αριθμός μαθητών', 'πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού' και 'προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών' διαπιστώνεται, ότι η βελτίωση της αναλογίας των μαθητών ανά εκπαιδευτικό δεν είναι αρκετή για να 'απορροφήσει' την επιβάρυνση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τις άλλες δύο συνθήκες.

Τα μαθησιακά προβλήματα είναι εργασιακός παράγοντας βαρύνουσας σημασίας καθώς η μαθησιακή διαδικασία είναι το κέντρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και οι παράγοντες - πηγές στρες από τη συμπεριφορά των μαθητών βρίσκονται σε συμφωνία και με τα ευρήματα άλλων ερευνητών (Cooper et al.,2005;Antoniou et al., 2006) που ισχυρίζονται, ότι οι εσωτερικοί παράγοντες στρες του σχολείου και της τάξης είναι αυτοί που έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στους εκπαιδευτικούς.

5.3 Χρόνια υπηρεσίας

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (έλεγχος Chi-Square) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.τ.λ.), τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, τις ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο και την έλλειψη γνώσεων στο χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (έλεγχος ANOVA) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισ-

σότερο από την τιμωρία/πειθαρχία μαθητών, τα μαθησιακά προβλήματα μαθητών και τις ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει επίδραση των συνολικών χρόνων υπηρεσίας του εκπαιδευτικού στην εμφάνιση του στρες των εκπαιδευτικών, κυρίως επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί με συνολικά έτη υπηρεσίας 25 και άνω επηρεάζονται από τα μαθησιακά και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Αυτό το εύρημα μπορεί να σχετίζεται με την κούραση και την εξάντληση των πολλών ετών υπηρεσίας ή από την πιθανή απόσταση από την ανανέωση των γνώσεων και τη μη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν εργασιακό στρες όπως αναφέρεται και σε άλλες έρευνες (Travers & Cooper, 1996;Antoniou et al., 2006), λόγω της ανεπάρκειάς τους σε διδακτικά - παιδαγωγικά ζητήματα.

5.4 Χρόνια υπηρεσίας-διδακτικά έτη (τάξεις)

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τα χρόνια υπηρεσίας-διδακτικά έτη των εκπαιδευτικών (έλεγχος Chi-Square) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν από 25 διδακτικά έτη και πάνω επηρεάζονται περισσότερο από τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.τ.λ.), τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, τις ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο και την έλλειψη γνώσεων στο χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει επίδραση των διδακτικών ετών στην εμφάνιση του στρες των εκπαιδευτικών, κυρίως βιώνουν στρες οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρεσία από 25 διδακτικά έτη και άνω. Αναφορικά με τις ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο των μαθητών οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια αγχώνονται περισσότερο καθώς θα υπηρετούν και την επόμενη σχολική χρονιά στο ίδιο σχολείο και θα αντιμετωπίζουν το ίδιο μαθητικό δυναμικό και τα ίδια προβλήματα. Αυτή η καθημερινή, χρόνια συναναστροφή με τους μαθητές και τους γονείς κουράζει τους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια διδακτικής υπηρεσίας και τους αποδιοργανώνει. Γενικότερα, όμως, όλοι οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν σε ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο των μαθητών αντιμετωπίζουν ποικίλες και πολλές δυσκολίες στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της σύνθεσης των τάξεων και της πολυπολιτισμικότητας. Σε άλλες έρευνες (Λεονταρή κ.ά., 2000) αναφέρονται παρόμοια ερευνητικά δεδομένα και μάλιστα η Λεονταρή επισημαίνει ότι το 15% των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει προβλήματα λόγω της ετερογένειας των σχολικών τάξεων, αντίστοιχα είναι τα ευρήματα και σε διεθνείς έρευνες (Roxas,2009;Chan et al.,2006).

5.5 Θέση στο σχολείο

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τη θέση του εκπαιδευτικού στο σχολείο (έλεγχος Chi-Square) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από την τιμωρία/πειθαρχία μαθητών, τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, τις ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο, την έλλειψη γνώσεων στο χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς και πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τη θέση του εκπαιδευτικού στο σχολείο (έλεγχος ANOVA) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση στο σχολείο, επηρεάζονται περισσότερο από την τιμωρία/ πειθαρχία μαθητών, τα μαθησιακά προβλήματα μαθητών και τις ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει μεν επίδραση της θέσης στο σχολείο στην εμφάνιση του στρες των εκπαιδευτικών, αλλά δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα μεγάλη/ουσιαστική η διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Ίσως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του σχολείου, περισσότερο, παρά οι αναπληρωτές να επηρεάζονται από τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών που θα έχουν και τις επόμενες σχολικές χρονιές. Τα προβλήματα αυτού του τύπου βρίσκονται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελούν τη συνέπεια των ανομοιογενών τάξεων ως προς το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, καθώς διαφορετικά επίπεδα αναφέρονται και σε ποικιλία μαθησιακών προβλημάτων. Αντίστοιχα ευρήματα απαντώνται και σε άλλες έρευνες (Antoniou et al., 2000; Μούζουρα, 2005).

5.6 Τίτλοι σπουδών

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τους τίτλους σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί (έλεγχος Chi-Square) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι βασικών παιδαγωγικών τίτλων επη-

ρεάζονται περισσότερο από τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.τ.λ.), τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, τις ανομοιογενείς τάξεις και την έλλειψη γνώσεων στο χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τους τίτλους σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί (έλεγχος ANOVA) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μόνο των βασικών παιδαγωγικών σπουδών επηρεάζονται περισσότερο από τα μαθησιακά προβλήματα μαθητών, τις ανομοιογενείς τάξεις ως προς το επίπεδο, την έλλειψη γνώσεων στο χειρισμό προβλημάτων μάθησης/συμπεριφοράς και πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο γνώσεων πιθανόν να διαθέτουν τις δεξιότητες και την εξειδίκευση ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, που αποτελούν έναν από τους πρώτους παράγοντες δημιουργίας στρες στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας έχουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται στις επαγγελματικές απαιτήσεις καθώς επισημαίνεται, ότι οι παραδοσιακοί μηχανισμοί μετάδοσης και διάχυσης της γνώσης στο σχολείο αποδομούνται και ο δάσκαλος μετατρέπεται σε κριτικό παραγωγό της γνώσης μέσα από στρατηγικές της δια βίου εκπαίδευσης. Αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε άλλες έρευνες (Παράσχου, 2012).

5.7 Πρόληψη και παρέμβαση

Ένα σχέδιο παρέμβασης θα μπορούσε να στηριχτεί στη βελτίωση της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στον χώρο που εργάζονται και να αλλάξει το ισχύον καθεστώς, όπου οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν γίνονται με τους εκπαιδευτικούς ή από τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999:95), «*η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός, που προσφέρεται για το συνεχή και δυναμικό προσδιορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη*».

Ο Δημητρόπουλος (1999:199) ορίζει την συμβουλευτική ως «*τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία είτε κατά τρόπο ατομικό είτε κατά τρόπο ομαδικό ένας ειδικός, που υπό ορισμένες προϋποθέσεις λέγεται σύμβουλος, συνεξετάζει με το άτομο ή τα άτομα θέματα ή προβλήματα που απασχολούν το άτομο ή τα άτομα και διευκολύνει τη λύση τους*». Και οι λειτουργίες της συμβουλευτικής παρέμβασης, όπως τις αναφέρει πάλι ο Δημητρόπουλος (1999:31), είναι: «*η επίλυση προβλημάτων, η αυτογνωσία και περιβαλλοντογνωσία, η τοποθέτηση, η παραπομπή, η πληροφόρηση, η παρακολούθηση και η παρέμβαση, η λήψη αποφάσεων, η προσαρμογή, η αυτοπραγμάτωση, η ψυχολογική στήριξη, η διευκόλυνση ή ανάπτυξη υγιών σχέσεων, η διατήρηση της ψυχικής υγείας, η θεραπεία, η απόκτηση δεξιοτήτων καθημερινής ζωής, η σωστή επικοινωνία, η ανάπτυξη αποτελεσματικών ανθρώπινων σχέσεων, η επιτυχής μετάβαση κτλ.*». Έτσι, όπως αναφέρουν και οι Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος (1986), οι εκπαιδευτικοί θα βοηθηθούν να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις ικανότητές τους για επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στο χώρο εργασίας.

Οι Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος (1999) προτείνουν παρεμβάσεις σε οργανωτικό διοικητικό επίπεδο, δηλαδή αποσαφήνιση των ρόλων και των καθηκόντων. Είναι σημαντικό, ο κάθε επαγγελματίας να έχει σαφείς αρμοδιότητες, οι οποίες να τηρούνται κατά τις ώρες εργασίας του, γεγονός που οδηγεί στην μείωση του επαγγελματικού άγχους. Αρχικά η συμμετοχή του επαγγελματία στην λήψη αποφάσεων σε συνάρτηση με την αποσαφήνιση ρόλων οδηγούν στον αυτοέλεγχο και την υπευθυνότητα του εργαζόμενου, ενώ παράλληλα τον καθιστούν λιγότερο ευάλωτο σε στρεσογόνες συνθήκες στον χώρο εργασίας. Η τοποθέτηση του κατάλληλου επαγγελματία στην κατάλληλη θέση, θεωρείται σημαντικό μέτρο για την ποιοτική παροχή υπηρεσιών καθώς η σωστή τοποθέτηση επηρεάζει την προσαρμογή, την απόδοση καθώς και το αυτοσυναίσθημα του εργαζόμενου. Επίσης, όσο περισσότερα και σπουδαιότερα είναι τα κίνητρα και όσο πιο ενδιαφέρον το αντικείμενο εργασίας, για τον εργαζόμενο, τόσο πιο αποδοτικός και με λιγότερο άγχος θα είναι.

Επιπροσθέτως η δυνατότητα διαλειμμάτων από την εργασία και ειδικών αδειών δίνει τη δυνατότητα στους επαγγελματίες να αποστασιοποιηθούν για λίγο από τον χώρο εργασίας. Συνιστάται η ανάπτυξη μιας ποικιλίας καθηκόντων στην υπηρεσία όπως η συμμετοχή σε ερευνητικά

προγράμματα, η δυνατότητα επιμόρφωσης, η ενασχόληση και με άλλα θέματα εκτός από τη διδασκαλία, που μπορούν να αποβούν χρήσιμες διέξοδοι εκτόνωσης και πηγές ανατροφοδότησης. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλο (1999) πρέπει να ενισχύεται η επικοινωνία και η αλληλοστήριξη μεταξύ των μελών του προσωπικού και να μειώνεται η αποξένωση μεταξύ των εργαζομένων, στοιχείο που συμβάλλει στο εργασιακό στρες. Η συνεργασία και με άλλες ειδικότητες απαιτεί σεβασμό και γνώση της κάθε ειδικότητας από τους λοιπούς συνεργάτες και υιοθέτηση της ολιστικής προσέγγισης στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, που προκύπτουν σε σχέση με τους μαθητές.

Ταυτόχρονα, η συλλογική διεπιστημονική αντιμετώπιση και προσέγγιση έχει θετικό αντίκτυπο και στους εξυπηρετούμενους και δημιουργείται έτσι, ένας κύκλος ανατροφοδότησης και θετικής ενέργειας. Ως τελευταίο από τα μέτρα που αναφέρουν οι συγγραφείς, προτείνουν την εκπαίδευση και επιμόρφωση του προσωπικού σε θέματα όπως η αναγνώριση των συμπτωμάτων του άγχους, η εκμάθηση τρόπων αντιμετώπισης και διαχείρισης του άγχους αλλά και η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και ειδικών δεξιοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο βοηθούνται στην κατανόηση των αντιδράσεων των εξυπηρετούμενων, στην καλύτερη σχέση με τους συναδέλφους αλλά και στην απόκτηση καλύτερης αυτοεικόνας. Αυξάνεται και ο προσωπικός έλεγχος και μαθαίνει ο εργαζόμενος να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων και δυσκολιών που πλέον ερμηνεύονται περισσότερο ως προκλήσεις παρά ως απειλές.

Ο Murphy (2003) προτείνει, Προγράμματα Διαχείρισης του Άγχους, τα οποία εφαρμόζονται συχνά και στοχεύουν στην αναγνώριση των συμπτωμάτων του στρες από του ίδιους τους επαγγελματίες, τη διατήρηση της καλής τους υγείας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την μείωση του άγχους. Ακόμη προτείνει Παρεμβάσεις για Μείωση των Αγχογόνων Παραγόντων, που θεωρούνται ως άμεσες προς τους αγχογόνους παράγοντες στον χώρο εργασίας και αφορούν παρεμβάσεις και αλλαγές στην δομή και λειτουργία του οργανισμού (π.χ. συμμετοχή των εργαζομένων στην λήψη αποφάσεων, αυτονομία στην εργασία του, ευέλικτα σχήματα εργασίας κλπ.).

Συμπερασματικά ο επαγγελματίας οφείλει να είναι ρεαλιστής και να κάνει ενδοσκόπηση, ώστε να διερευνήσει τα προσωπικά κίνητρα, που τον ώθησαν να επιλέξει το συγκεκριμένο αντικείμενο εργασίας. Πρέπει να αξιολογήσει τη λειτουργία της υπηρεσίας, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και εξυπηρετούμενους από αυτή, ώστε να επανατοποθετήσει τον εαυτό του στον χώρο της εργασίας με γνώμονα μια πραγματικά ολιστική εικόνα της υπηρεσίας και όχι την ιδεώδη που είχε αρχικά κατά νου. Επίσης, η γνώση των στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους βοηθάει καίρια καθώς και η ενασχόληση με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες, που παρέχει την ευκαιρία για έκφραση της δημιουργικότητας του ατόμου και εκτόνωσή του. Αξίζει να σημειωθεί πως μεγάλης σημασίας είναι η κατανομή χρόνου και ενέργειας στους τέσσερις τομείς της ζωής ενός ατόμου, στην εργασία, στις σχέσεις με την οικογένεια και τους φίλους, στη σχέση με τον εαυτό του και τη διασκέδαση. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να επιτευχθεί η ψυχική ισορροπία και να προληφθούν πολλά προβλήματα.

Επιπλέον, η διατήρηση της καλής φυσικής κατάστασης (σωματική άσκηση, διατροφή) συμβάλλει, καθώς τα δυναμικά του επαγγελματία θα ενισχυθούν σημαντικά και η σωματική κόπωση θα καταπολεμηθεί. Τέλος, καθοριστικό θεωρείται το «μοίρασμα», είτε με τους συναδέλφους, είτε με μέλη του οικογενειακού ή του ευρύτερου φιλικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με την Αδαλή (1999), μέσα από το χιούμορ, τα αστεία, τις ομάδες υποστήριξης, τη συναισθηματική υποστήριξη και την επιβράβευση από συναδέλφους. Σε άμεση συνάρτηση με την ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου από συγγενείς, φίλους και συναδέλφους έρχεται και η υποστήριξη από ειδικούς. Για να συμβεί αυτό, πρέπει ο επαγγελματίας να πείσει τον εαυτό του πως και αυτός μπορεί να δεχτεί να μιλήσει για τα προβλήματά του.

6. Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μια επαγγελματική ομάδα που βρίσκεται αντιμέτωπη με το εργασιακό στρες και απαιτούνται παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή του. Προτείνεται η υιοθέτηση συνδυασμού παρεμβάσεων πάνω στην ορ-

γάνωση της υπηρεσίας και του εργασιακού περιβάλλοντος, αλλά και ταυτόχρονα παρεμβάσεων πάνω στην προσωπική θεώρηση και στη στάση του ανθρώπου σε καθημερινές καταστάσεις. Η παρέμβαση προτείνεται να είναι πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη.

Σε προσωπικό επίπεδο, οι νέοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες από τον φορέα που θα απασχοληθούν, ενώ οι παλαιότεροι θα μπορούν να επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο τους καθώς και τις απαιτήσεις, που έχουν από το επάγγελμά τους. Στη συνέχεια οι εργαζόμενοι πρέπει να αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους, έτσι ώστε να αποφορτίζονται από τα προβλήματα της δουλειάς τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην περιχαρακωθούν στο άτομό τους, αλλά να επιδιώξουν κοινωνικές επαφές, που θα αποτελέσουν το απαραίτητο στήριγμα στο ψυχοφθόρο επάγγελμα που ασκούν.

Σε υπηρεσιακό επίπεδο, η υπηρεσία οφείλει να προετοιμάζει τους επαγγελματίες με ειδικά σεμινάρια και με πρακτική εξάσκηση πριν τοποθετηθούν στα σχολεία. Παράλληλα, πρέπει να καθιερωθεί και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, ώστε να αυξηθούν οι θεωρητικές και οι τεχνικές γνώσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να γίνει με την μορφή σεμιναρίων, συνεδρίων κλπ. Τα προγράμματα της επιμόρφωσης θα πρέπει να γίνονται τακτικά και να καλύπτουν ανάγκες και ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης να ενθαρρύνεται η επιθυμία για συμμετοχή σε αυτά.

Βιβλιογραφία

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and highschool teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology,* 21(7), 682 -690.

Beehr, T. A., Walsh, J. T. & Taber, T. D. (1995). Relationship of stress to individually and organizationally valued states: higher order needs as a moderator, *Journal of Applied Psychology,* 61, pp. 41-47.

Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology,* 29(1), 45-68.

Boe, E., Bobbit, S. A., & Cook, Lynne, H. (2008). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *Journal of Special Education,* 30, 371-389.

Chan, D.W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education,* 22, 1042-1054.

Cohen, S. & Williamson, G. M. (1991). Stress and infectious disease in humans. *Psychological Bulletin*, 1095-24.

Cooper, C. L, Dewe, P. J and O'Driscoll, M.P (2005). *Organisational Stress: A Review and Critique of Theory, Research, and Applications.* Sage: London.

Cooper, C. L. & Quick, J. (1999). *Stress and Strain.* Oxford: Press.

Cullent, F.T., Link, B.G., Wolfe, N.T. & Frank, J. (1985). The social dimensions of correctional officer stress. *Justice Q,* 2, 505-533.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979a). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research,* 29, 146-152.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Lamontagne, A.D., Keegel, T., Louie, A. M., Ostry, A., Landsbergis, P. A. (2007). A Systematic Review of the Job-stress Intervention Evaluation Literature, 1990-2005. *www.ijoeh.com,* 13(3).

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Lemkau J., (1987). Resident physicians in family practice: Who 's burned out and who knows? *Fam Med. 1987 May-June*; 19(3): 203-208.

Montgomery, A. J., Panagopolou, E., & Benos, A. (2006). Work-family interference as a mediator between job demands and job burnout among doctors. *Stress and Health,* 22, 203-212.

Murphy, L.R. (2003). Stress Management at Work: Secondary Prevention of Stress, Στο: M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst, C.L. Cooper (επιμ.), *Hanbook of Work and Health Psychology* (2nd ed),West Sussex: John Willey & Sons Ltd, p.p. 533-548.

O' Donnell Wang (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the schools,46,*973-988.

Pretty, G., Mc Carthy, M., Catano, V. (1992). Physiological environments and burnout: Gender considerations within the corporation. *Journal of Organizational Behavior*, V.13, p. 701-711.

Reason, J., Parker, D., Lawton, R. (1998). Organizational controls and safety: the varieties of rule-related behaviour. *Occup Organizational Psychol,* 71:289-304.

Roxas, C.C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras,* 1(4), 86-108.

Taylor, S. E. (1995). *Health psychology* (3rd ed.). New York: Mc Graw-Hill Inc.

Travers, C. J., &. Cooper, C. L. (1996). *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. London, Routledge.

Αδαλή, Ε, (1999). «Συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωση νοσηλευτών σε παθολογικά τμήματα ΜΕΘ και τμήματα επειγόντων περιστατικών», Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα νοσηλευτικής.

Αναγνωστόπουλος, Φ. & Παπαδάτου, Δ. (1992). *Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών.* Ψυχολογικά Θέματα, 5, 183-202.

Αργυροπούλου, Κ. (1998). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. Η προσέγγιση του όρου και η ανάγκη άμεσης παρέμβασης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 106, 101-104.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Καλαντζή, Φ. (2007). *Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρία ελληνικά νοσοκομεία.* Αθήνα: Διπλωματική εργασία στο ΠΜΣ: Οργανωτική και οικονομική ψυχολογία, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Καλαντζή, Φ. (2007). *Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρία ελληνικά νοσοκομεία.* Αθήνα: Διπλωματική εργασία στο ΠΜΣ: Οργανωτική και οικονομική ψυχολογία, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπαζεβέγκη. *Το στρες, το άγχος και αντιμετώπισή του.* Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 217-229.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., Γιαλαμάς, Β. (2000). Εκπαιδευτικό στρες. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7, 139-152.

Μαρούδας, Η. (1996). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά,* 73-74, 166-178.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα Ρέππα, Σ. Ανθόπουλου & Σ. Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού,* τ. Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 93-134.

Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης.* Θεσσαλονίκη Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Παπαδάτου, Δ, Αναγνωστόπουλος, Φ. (1986). «Επαγγελματική κόπωση: Κατανόηση, πρόληψη και αντιμετώπιση» στο Παπαδάτου, Δ., Αναγνωστόπουλος, Φ. (επιμέλεια), Ψυχολογική προσέγγιση ατόμων με καρκίνο, Αθήνα: Ζήτα.

Παπαδάτου, Δ., Αναγνωστόπουλος, Φ. (1999). Η ψυχολογία στο χώρο της Υγείας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 11, 141-158.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας,* Γρηγόρη, Αθήνα.

Τσιάκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων. Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 33, 195-210.

Ο ΤΡΙΤΟΣ ΔΡΟΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Αθανασία Στρίφα[1], Μαρία Βλαχοπούλου[2] & Αθανάσιος Βέρδης[3]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην Ελλάδα, όταν γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επιλέγεται συνήθως είτε ένα «επιστημονικό» - «τεχνοκρατικό» είτε ένα «μαρξιστικό» - «κοινωνιοκεντρικό» μοντέλο. Αμφότερες οι προαναφερθείσες επιλογές έχουν δοκιμαστεί στην χώρα μας είτε σε επίπεδο εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Προεδρικό Διάταγμα 152, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου) είτε σε επίπεδο επιστημονικού (αντι) λόγου προς την αξιολόγηση. Η παρούσα εργασία προτείνει έναν τρίτο «δρόμο» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την «αναπτυξιακή αξιολόγηση» (developmental evaluation) του ειδικού σε θέματα αξιολόγησης Michael Quinn Patton. Παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της νέας πρότασης καθώς και παράδειγμα εφαρμογής της σε εκπαιδευτικό περιβάλλον από το διεθνή χώρο. Τέλος, αναλύονται οι λόγοι για τους οποίους η «αναπτυξιακή αξιολόγηση» θεωρείται από τη συγγραφική ομάδα η καταλληλότερη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-κλειδιά: *Αναπτυξιακή αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου*

ABSTRACT

When the issue of educational assessment is discussed in Greece, people opt for either a "scientific" – "technocratic" model of assessment or a "marxist" – "sociocentric" model. Both choices have been tested in our country, the first applied as an educational policy, the latter as a scientific argument against educational assessment. This paper proposes an alternative "way" for educational assessment, called developmental evaluation, introduced by an expert in evaluation, Michael Quinn Patton. We present the theoretical framework of this approach as well as an example of its implementation in an international educational context. Furthermore, the authors present arguments to support its suitability as a model for educational assessment.

1. Εισαγωγή

Στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα, δύο είναι οι κυρίαρχες τάσεις. Η πρώτη, η οποία προσδιορίζεται ως «επιστημονική» ή «τεχνοκρατική» ή «(νεο)φιλελεύθερη» προτείνει κατά βάση τον επιστημονικό σχεδιασμό και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους στη βάση προγράμματος, σχεδίου, οράματος για βελτίωση, άμιλλας, ανταγωνισμού, «κουλτούρας αξιολόγησης», αλλά και συγκριμένων δεικτών και μετρήσιμων στοιχείων. Βασίζεται, δηλαδή, στον αυστηρό σχεδιασμό και θέτει μετρήσιμους στόχους. Κυρίως δε, προωθεί την καθιέρωση δεικτών ανταγωνιστικότητας, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα απόδοσης λόγου στους «καταναλωτές» των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Danielson 2013, Isoré 2009, Marzano 2012, OECD 2013, Santiago & Benivades 2009).

Η δεύτερη τάση, η οποία προσδιορίζεται ως «μαρξιστική», «ενδυναμωτική», «κοινωνιοκεντρική» ή «κριτική» αντιτίθεται στην αξιολόγηση συλλήβδην. Στοχεύει στην ανάδειξη των ανισοτήτων (κοινωνικών, γλωσσικών, εκπαιδευτικών, οικονομικών), τις οποίες η αξιολόγηση παραγνωρίζει (Apple 2006, Baltodano 2012, Davies & Bansel 2007, Hill & Kumar 2012, Olssen

1. Η Α.Σ. είναι Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κλάδου ΠΕ02, ΕΠΑΛ Αναβρύτων. Επικοινωνία: athanstrifa@gmail.com

2. Η Μ.Β. είναι Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κλάδου ΠΕ06, ΔΔΕ Δυτικής Αττικής. Επικοινωνία: vlachopoulou_mar@yahoo.gr

3. Ο Α.Β. είναι Επίκουρος καθηγητής του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ. Επικοινωνία: averdis@ppp.uoa.gr

2004). Η αντίθεση αυτή εδράζεται στο επιχείρημα, ότι η εκπαίδευση δεν έχει ενιαίο χαρακτήρα, αλλά αντιθέτως υπάρχουν ανισότητες και επομένως μαθητές, εκπαιδευτικοί και σχολικές μονάδες είναι αδύνατον να αξιολογηθούν επί ίσοις όροις.

Τα τελευταία χρόνια στις Η.Π.Α προωθείται μια νέα τάση στο χώρο της αξιολόγησης, η «αναπτυξιακή» αξιολόγηση. Εισηγητής της νεωτερικής αυτής προσέγγισης υπήρξε ο κορυφαίος ειδικός στην αξιολόγηση Michael Quinn Patton, ο οποίος διέγνωσε την ανάγκη για ποιοτικές προσεγγίσεις στην έρευνα και εφήρμοσε ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους (Patton, 1987, 1990). Σήμερα, προτείνει την «αναπτυξιακή» ως την αποτελεσματικότερη μέθοδο αξιολόγησης (Patton, 2011) βάσει της εμπειρίας του.

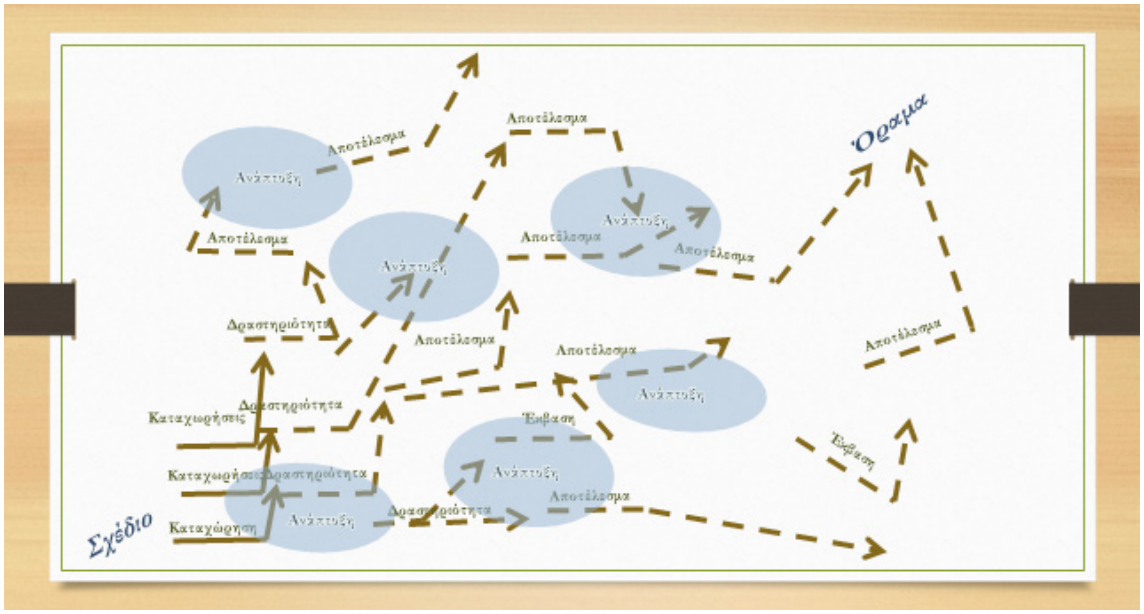
2. Αναπτυξιακή αξιολόγηση (Developmental Evaluation)

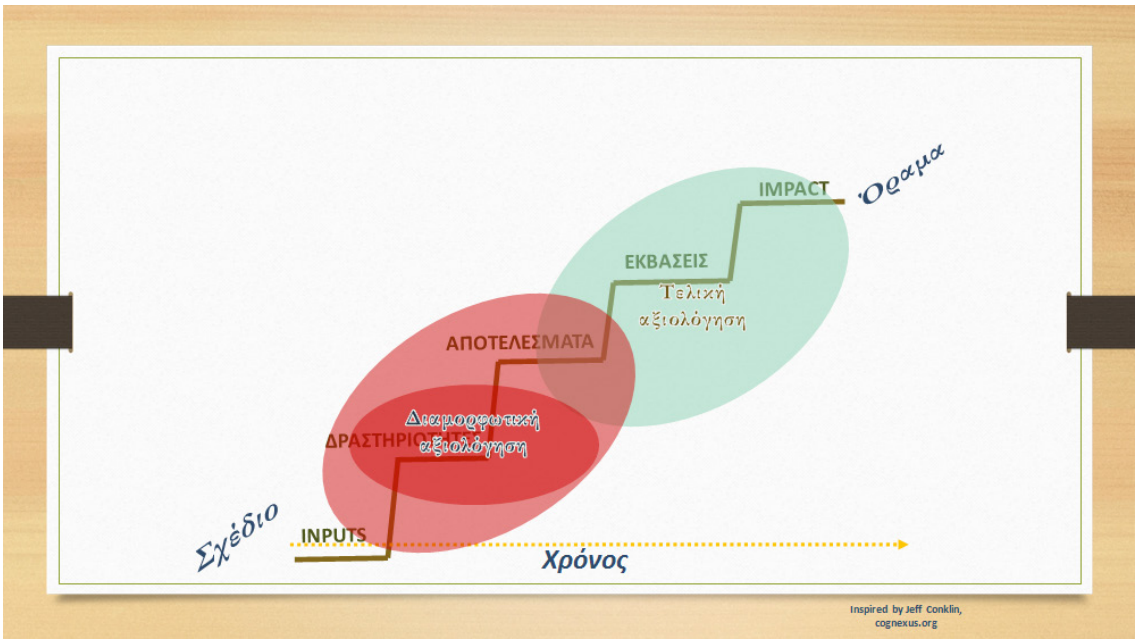
Τι είναι όμως η «αναπτυξιακή» αξιολόγηση; Ο ίδιος ο Michael Quinn Patton την ορίζει ως διαδικασίες και δραστηριότητες που υποστηρίζουν και προωθούν την ανάπτυξη σε επίπεδο προγράμματος, παραγόμενου έργου, προσωπικού ή/και οργάνωσης.

Ο αξιολογητής αποτελεί μέρος της ομάδας, της οποίας τα μέλη συνεργάζονται για να μορφοποιήσουν, να σχεδιάσουν και να δοκιμάσουν νέες προσεγγίσεις σε μια μακροπρόθεσμη, συνεχιζόμενη διαδικασία διαρκούς βελτίωσης, προσαρμογής και σκόπιμης αλλαγής. Η πρωταρχική εργασία του αξιολογητή μέσα στην ομάδα είναι να διασαφηνίσει και να διαφωτίσει τις ομαδικές συζητήσεις με αξιολογικά δεδομένα και λογική, καθώς και να διευκολύνει τη –βασιζόμενη σε στοιχεία- λήψη αποφάσεων στην αναπτυξιακή διαδικασία (Patton, 1994).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής αξιολόγησης συνοψίζονται στα εξής: εφαρμόζει καινοτόμες τεχνικές σε πολύπλοκα συστήματα, τα οποία αξιολογεί χωρίς να λαμβάνει υπ΄όψιν της προκαθορισμένους στόχους, γεγονός που παρέχει στους αξιολογητές την ευελιξία να επαναπρογραμμματίζουν τους στόχους τους, όταν αυτό απαιτείται και να ανατροφοδοτούν συνεχώς την έρευνά τους με νέα δεδομένα, όταν αυτά προκύπτουν.

Ως προς αυτό άλλωστε διαφοροποιείται κυρίως από την παραδοσιακή αξιολόγηση. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της αξιολόγησης δεν ελέγχεται αυστηρά από τον αξιολογητή, αλλά αναθεωρείται διαρκώς ανάλογα με τα αποτελέσματα για να ανταποκριθεί κατά περίπτωση στις ανάγκες των υποκειμένων. Μάλιστα, ο αξιολογητής συμμετέχει ενεργά σε όλη τη διαδικασία συνεργαζόμενος στενά με τους αξιολογούμενους. Εάν ήθελε κάποιος να αναπαραστήσει σχηματικά πώς εξελίσσεται μια σύνθετη αξιολογική διαδικασία, όπως είναι η αναπτυξιακή, σε αντίθεση με την παραδοσιακή τότε θα μπορούσε να την αποδώσει σύμφωνα με την κάτωθι απεικόνιση.





Η παραδοσιακή αξιολόγηση ακολουθεί σταθερά, οργανωμένα βήματα ξεκινώντας από τη διαγνωστική για να καταλήξει στην αθροιστική αξιολόγηση, ενώ η αναπτυξιακή αξιολόγηση προχωρεί ελεύθερα, χωρίς σχεδιασμό προωθώντας όμως την ανάπτυξη μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης.

Οι κυριότερες διαφορές μεταξύ της παραδοσιακής και της «αναπτυξιακής» αξιολόγησης συνοψίζονται και στον ακόλουθο πίνακα.

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
Σκοπός: Υποστηρίζει τη βελτίωση, αθροιστικά / τελικά τεστ και απολογισμικότητα.	**Σκοπός:** Υποστηρίζει την ανάπτυξη της καινοτομίας και την προσαρμογή σε δυναμικά περιβάλλοντα.
Ρόλοι & σχέσεις: Εξωτερικός αξιολογητής για να διασφαλιστεί η ανεξαρτησία του και η αντικειμενικότητα.	**Ρόλοι & σχέσεις:** Ο αξιολογητής είναι μέλος της ομάδας και αποτελεί κομμάτι της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, της περιγραφής ζητημάτων και της δοκιμής μοντέλων ανάπτυξης.
Απολογισμικότητα: Εξωτερική εξουσία και σε χρηματοδότηση που βασίζεται σε ξεκάθαρα και προκαθορισμένα κριτήρια.	**Απολογισμικότητα:** Έχει ως κέντρο τις αρχές των ατόμων που επιθυμούν να εισάγουν την καινοτομία και δεσμεύεται να προσφέρει κάτι διαφορετικό.
Μέτρηση: Μετρά την απόδοση και την επιτυχία βασιζόμενη σε προκαθορισμένους στόχους και αποτελέσματα.	**Μέτρηση:** Αναπτύσσει μηχανισμούς μέτρησης παράλληλα με τα αποτελέσματα, οι μετρήσεις είναι πιθανό να αλλάξουν καθώς προχωρά η διαδικασία.
Αποτελέσματα της αξιολόγησης: Λεπτομερείς επίσημες αναφορές, πρακτικές που θεωρούνται δοκιμασμένες και μπορούν να γενικευθούν. Μπορεί να προκαλέσει φοβία σε περίπτωση πιθανής αποτυχίας.	**Αποτελέσματα της αξιολόγησης:** Ταχεία, σε πραγματικό χρόνο ανατροφοδότηση, ποικίλες, φιλικές στο χρήστη μορφές ανατροφοδότησης. Η αξιολόγηση στοχεύει στο να καλλιεργήσει τη μάθηση.
Πολυπλοκότητα & αβεβαιότητα: Ο αξιολογητής προσπαθεί να ελέγξει το σχεδιασμό και τη διαδικασία της αξιολόγησης.	**Πολυπλοκότητα & αβεβαιότητα:** Μαθαίνει κανείς να ανταποκρίνεται στην έλλειψη ελέγχου, έρχεται σε επαφή με αυτό που συμβαίνει εκείνη τη στιγμή και ανταποκρίνεται κατά περίπτωση.

Επιδιωκόμενα στάνταρντς: Μεθοδολογική ικανότητα και αφοσίωση στην αυστηρότητα. Αξιοπιστία βασισμένη σε εξωτερικούς παράγοντες και χρηματοδότηση. Αναλυτική και κριτική σκέψη.	**Επιδιωκόμενα στάνταρντς:** Μεθοδολογική ευελιξία, εκλεκτικότητα και προσαρμοστικότητα. Ισορροπία μεταξύ δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Ανοχή στην ασάφεια και ευστροφία. Ομαδική εργασία και κοινωνικές δεξιότητες.

(Πηγή: Πίνακας προσαρμοσμένος από Gamble, 2008)

Δεδομένου, βέβαια, ότι η αναπτυξιακή αξιολόγηση είναι μια νέα προσέγγιση που δοκιμάζεται αναμένει κανείς και την αμφισβήτηση της αξίας και της αποτελεσματικότητάς της. Ο αντίλογος, λοιπόν, εδράζεται σε επιχειρήματα, όπως:

- ✓ Η «αναπτυξιακή» αξιολόγηση δε θεμελιώνεται σε σαφείς στρατηγικές.
- ✓ Εφαρμόζεται σε μεμονωμένες περιπτώσεις.
- ✓ Χρησιμοποιεί μόνο ποιοτικές μεθόδους έρευνας.
- ✓ Τα αποτελέσματά της δεν είναι γενικεύσιμα.
- ✓ Άρα, δεν είναι αξιόπιστη.

Σ' ό,τι αφορά ειδικά στο τρίτο επιχείρημα έχει αποδειχθεί αναληθές, αφού στην πράξη η «αναπτυξιακή» αξιολόγηση αξιοποιεί συνδυαστικά ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους έρευνας. Η αξιοπιστία, επίσης, σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και οι κατά περίπτωση εμπλεκόμενοι σε αξιολογήσεις, οι οποίες έχουν ολοκληρωθεί, ομολογούν την ικανοποίησή τους από την εξέλιξή τους. Η έλλειψη σαφούς στρατηγικής είναι σκόπιμη και προσιδιάζει στο πνεύμα της «αναπτυξιακής» αξιολόγησης. Τέλος, προφανώς τα αποτελέσματά της δεν είναι γενικεύσιμα, αφού προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες των εκάστοτε αξιολογουμένων.

Λόγω των αυτοπεριορισμών της παρούσας εργασίας θ' αναφερθούμε, κατ' επιλογήν, σ' ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα «αναπτυξιακής» αξιολόγησης με εκπαιδευτικό χαρακτήρα, όπως αυτό περιγράφεται και αναλύεται από τον Michael Quinn Patton (2016) στο βιβλίο του "Developmental Evaluation Exemplars", με την πεποίθηση ότι η πραγματικότητα θα διαψεύσει τις αμφιβολίες των σκεπτικιστών.

3. Το παράδειγμα *"Challenge Scholars"*

Πρόκειται για μια προσπάθεια ενθάρρυνσης και ενίσχυσης μαθητών δημόσιων σχολείων του Grand Rapids στο Michigan των Η.Π.Α. να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο και να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο κολλέγιο. Στις φτωχογειτονιές του Grand Rapids το 2009 τα ποσοστά φοίτησης στα δημόσια σχολεία ήταν ανησυχητικά χαμηλά. Το 80% των μαθητών ήταν οικονομικά μειονεκτούντες και τα ποσοστά αποφοίτησης κυμαίνονταν κάτω από το 50% επί του συνόλου των μαθητών. Από αυτούς μόλις οι μισοί συνέχιζαν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με τα υψηλότατα ποσοστά ανεργίας των νέων στην ευρύτερη περιοχή, που κατά βάση οφειλόταν στην έλλειψη εκπαίδευσης και τυπικών προσόντων, υπήρξαν η αφορμή για αλλαγή. Το Ίδρυμα Grand Rapids Community Foundation, το οποίο επένδυε οικονομικά στην εκπαίδευση μέσω δωρεών σε σχολεία της περιοχής χωρίς, όμως, ανταποδοτικά οφέλη ηγήθηκε ενός καινοτόμου εγχειρήματος, ώστε να αναστρέψει την κατάσταση. Οι επενδυτές έθεσαν έναν βασικό στόχο: οι χαμηλού εισοδήματος, πρώτης γενιάς μαθητές που φοιτούν στην τελευταία τάξη του δημοτικού ή στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου να συνεχίσουν τη φοίτηση τους με σκοπό ν' αποκτήσουν ένα πτυχίο ή τουλάχιστον ένα πιστοποιητικό υψηλών προσόντων.

Το Ίδρυμα σε συνεργασία με τρία δημόσια σχολεία των Δυτικών συνοικιών του Grand Rapids σχεδίασαν και ανέπτυξαν το πρόγραμμα με τίτλο *«Challenge Scholars»,* το οποίο προέβλεπε τη σύναψη ενός «συμβολαίου» με τους μαθητές και τους γονείς τους με κίνητρο παροχές (οικονομικές και άλλες), ώστε να διευκολυνθεί υπό προϋποθέσεις η φοίτησή τους στο Γυμνάσιο πρώτα και ύστερα στο Κολλέγιο. Είναι ενδεικτικό, ότι στην περιοχή το 25% των ενηλίκων δεν είχαν απολυτήριο Γυμνασίου και το 53% δεν είχαν άλλη εκπαίδευση πλην της Γυμνασιακής.

Επρόκειτο για ένα πολύπλοκο κοινωνικό εγχείρημα, που ενέπλεξε πολλούς συνεργαζόμενους φορείς και αναπτύχθηκε σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπως είναι τα δημόσια σχολεία, με δεκαετή χρονικό ορίζοντα εφαρμογής. Και φυσικά ήταν μια σημαντική οικονομική επένδυση. Λόγω της πολυπλοκότητας του εγχειρήματος, το ίδρυμα προέκρινε μια καινοτόμο μορφή αξιολόγησής του απορρίπτοντας την παραδοσιακή. Οι συνθήκες απαιτούσαν μια νέα αξιολογική προσέγγιση, που δεν θα έκρινε απλώς την επιτυχία ή την αποτυχία του εγχειρήματος, αλλά που θα συνέβαλλε στη βελτίωση και την ανάπτυξή του. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκε η «αναπτυξιακή» αξιολόγηση.

Η εφαρμογή άρχισε τον Ιούλιο του 2013. Οι αξιολογητές συνεργάστηκαν στενά με όλους τους συνεργαζόμενους φορείς για την υλοποίηση του κοινού πλέον οράματός τους, ανατροφοδοτώντας έτσι συνεχώς και την εφαρμογή του προγράμματος αλλά και το έργο τους. Η μεθοδολογία συλλογής ποιοτικών δεδομένων της αξιολόγησης περιελάμβανε συνεντεύξεις και focus groups με περισσότερα από 70 άτομα και 3 έρευνες με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών από γονείς, εκπαιδευτικό προσωπικό και τελειόφοιτους μαθητές του Δημοτικού.

Συχνά χρειάστηκε να αναθεωρηθεί η αρχική στοχοθεσία και να επανασχεδιαστεί το πρόγραμμα. Για παράδειγμα, τέσσερις μήνες από την έναρξη της αξιολόγησης, μετά από εστιασμένες συζητήσεις και συνεντεύξεις με τους γονείς, οι αξιολογητές διαπίστωσαν, ότι η έλλειψη ενημέρωσης των γονιών για το πρόγραμμα λειτουργούσε ανασταλτικά για την επιτυχία του. Δεδομένου, όμως, ότι η ευελιξία είναι θεμελιώδης αρχή της «αναπτυξιακής» αξιολόγησης αξιοποίησαν αυτή τη –σε πραγματικό χρόνο- ανατροφοδότηση ως ευκαιρία για να δράσουν ταχύτατα. Ενημέρωσαν τους συνεργαζόμενους φορείς για τα αποτελέσματα της έρευνάς τους κι εκείνοι αμέσως εφήρμοσαν από κοινού μια νέα επικοινωνιακή τακτική. Μεταξύ άλλων, δύο εβδομάδες μετά σε κάθε ενδιαφερόμενη οικογένεια είχε ταχυδρομηθεί ένα ενημερωτικό δελτίο στα Αγγλικά και στα Ισπανικά, που υπογράμμιζε τα οφέλη της συμμετοχής στο πρόγραμμα και απαριθμούσε ποικίλους τρόπους με τους οποίους μπορούσε κανείς να εγγραφεί. Με τη λήξη του χρονοδιαγράμματος το 84% των φοιτησάντων στην έκτη τάξη μαθητών και των γονιών τους είχαν εγγραφεί στο πρόγραμμα.

Συχνά, επίσης, τα αποτελέσματα της αξιολογικής έρευνας φώτισαν άγνωστες ή θολές παραμέτρους, που επιδρούσαν αρνητικά στη στάση γονιών και μαθητών απέναντι στην εκπαίδευση. Λόγου χάρη, το φόβο και την ανησυχία των γονιών για την ικανότητα ή την ανικανότητά τους να στηρίξουν τα παιδιά τους σ' αυτό τους το «ταξίδι», που θα τα οδηγούσε στο Κολλέγιο. Συγχρόνως, όμως, η αξιολόγηση υποδείκνυε και τη λύση στο πρόβλημα. Εν προκειμένω, η στενότερη συνεργασία του οικογενειακού συμβούλου του Ιδρύματος και των δασκάλων με τους γονείς συνέβαλε στην οικοδόμηση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Οι γονείς κατανόησαν, επίσης, τη σπουδαιότητα του προγράμματος και την αξία της γονικής ενθάρρυνσης για την πρόοδο των παιδιών τους.

Κατά το πρώτο έτος της εφαρμογής 140 μαθητές και οι οικογένειές τους υπέγραψαν το «συμβόλαιο» και το πρόγραμμα δημοσιοποιήθηκε με κάθε πρόσφορο μέσο. Οι προσδοκίες για το μέλλον ήταν υψηλές. Εν κατακλείδι, το μεν εγχείρημα ήταν οπωσδήποτε επιτυχές ως προς το βασικό του στόχο, που ήταν να καλλιεργήσει ακαδημαϊκή και επαγγελματική «κουλτούρα» στους μαθητές και τους γονείς τους. Η δε αξιολόγηση ήταν επιτυχής, διότι φώτισε και ενσάρκωσε το όραμα.

4. Η αξία της «αναπτυξιακής» αξιολόγησης

Η αξία της αναπτυξιακής αξιολόγησης, κατά την άποψή μας, έγκειται αφ' ενός σε παραμέτρους που πλαισιώνουν τον νεωτερικό χαρακτήρα της και αφ' ετέρου στην αποτελεσματικότητά της. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται ότι:

- ✓ Βασίζεται σε αρχές και αξίες.
- ✓ Εμπνέει την αφοσίωση στον κοινό σκοπό.
- ✓ Καθιστά τους εμπλεκομένους συν-δημιουργούς της λύσης.
- ✓ Ευνοεί την αλλαγή.
- ✓ Ενσαρκώνει το όραμα.

5. Γιατί είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;

Η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου είναι καθ' ομολογίαν μια διαδικασία ψυχοδυναμική. Οπωσδήποτε, δεν είναι τεχνοκρατική. Δε στοχεύει αποκλειστικά στην παραγωγή ή στη μετάδοση μετρήσιμης γνώσης, αλλά και στην ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Συγχρόνως, προϋποθέτει τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων, η ποιότητα των οποίων επιδρά στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, απαιτεί τη λήψη ηθικών αποφάσεων που διαμορφώνουν το ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου. Η διαμόρφωση θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος εγγυάται την αποτελεσματική μάθηση και αντιθέτως.

Είναι, λοιπόν, το εκπαιδευτικό έργο ένα πολύπλοκο έργο. Ως εκ τούτου, αντενδείκνυται η αξιολόγησή του σύμφωνα με προεδρικά διατάγματα, ερμηνευτικές εγκυκλίους, κλίμακες Likert και πιστοποιήσεις ISO. Η αξιολόγηση ενός τέτοιου έργου επιβάλλεται να προωθεί εκ παραλλήλου και την ανάπτυξή του.

Διαπιστώνει, λοιπόν, κανείς ότι η «αναπτυξιακή» αξιολόγηση είναι ίσως η προσφορότερη επιλογή για την εκπαίδευση δεδομένου ότι έχει μακροπρόθεσμη στόχευση, δεν επιβάλλεται εξωτερικά, δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, προωθεί τη μάθηση μέσω της ανάπτυξης, ενισχύει θετικά το ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου και ανταποκρίνεται στις πολύπλοκες ανάγκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Τελικώς, είναι μια εναλλακτική προσέγγιση, την οποία κρίνουμε σκόπιμο να θεωρήσει κανείς κριτικά.

6. Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες τάσεις στο πεδίο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κατευθύνονται στην ανάπτυξη του σχολείου κατά τρόπο, ώστε να ικανοποιούνται οι προσωπικές ανάγκες των υποκειμένων παράλληλα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί ως άτομα, αλλά και τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης καλούνται να μετασχηματίζουν τις πρακτικές τους, ώστε να προσαρμόζονται στα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα. Η «αναπτυξιακή» αξιολόγηση δύναται να συμβάλει στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ενισχύοντας το διδακτικό τους έργο καθώς και στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, προωθώντας την καινοτομία και την αλλαγή.

Σ' ένα «αναπτυξιακό» αξιολογικό πλαίσιο οι συμμετέχοντες στη διαδικασία αποκτούν οι ίδιοι, και όχι άλλοι εξωτερικοί παράγοντες, τις γνώσεις που τους χρειάζονται. Καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη και η δημιουργικότητά τους. Παράγονται ιδέες και μέσω της συνεργασίας διαμορφώνεται πνεύμα συλλογικότητας. Κυρίως, όμως, η αφοσίωση στον κοινό σκοπό δεσμεύει τους συμμετέχοντες στην υλοποίηση του οράματός τους. *«Η αναπτυξιακή αξιολόγηση δεν είναι ένα μοντέλο. Είναι μια σχέση θεμελιωμένη σ' έναν κοινό σκοπό: την ανάπτυξη»* (Patton, 1994:313).

Βιβλιογραφία

Apple, M. W. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 21-26.

Baltodano, M. (2012). Neoliberalism and the demise of public education: The corporatization of schools of education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(4), 487-507.

Danielson, C. (2013). *Framework for teaching evaluation instrument*. Princeton NJ.

Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education.*

Dozois, E., Langlois, M., & Blanchet-Cohen, N. (2010). *A practitioner 's guide to developmental evaluation.* The J.W. McConnell Family Foundation and the International Institute for Child Rights and Development. Canada.

Gamble, J. (2008). *A developmental evaluation primer*. Report, 1-38.

Hill, D., & Kumar, R. (2012). Global neoliberalism and education and its consequences. Ανακτήθηκε στις 18/11/2018 από την ιστοσελίδα: http://doi.org/10.4324/9780203891858

Isoré, M. (2009). Teacher evaluation : Current practices in OECD countries and a literature review. Education, (23). Ανακτήθηκε στις 18/11/2018 από την ιστοσελίδα: http://doi.org/10.1787/223283631428

Marzano, R. J. (2012). The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*, 70(3), 14-19.

OECD. (2013a). *PISA 2012 results : what makes schools successful? Resources, policies and practices* (Volume IV) (Vol. IV). Ανακτήθηκε στις 18/11/2018 από την ιστοσελίδα: http://doi.org/10.1787/9789264201156-en

Olssen, M. (2004). Neoliberalism, globalisation, democracy: challenges for education. Globalisation, *Societies and Education*, 2(2), 231-275.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research design*. Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (1994). Developmental evaluation. *American Journal of Evaluation*, 15(3), 311-319.

Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY: Guilford Press.

Patton, M. Q., McKegg, K., Wehipeihana, N. (Eds.) (2016). *Developmental evaluation exemplars: Principles in Practice.* New York, NY: Guilford Press.

Santiago, P., & Benivades, F. (2009). *Teacher Evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. OECD.

Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Υ.Α. 30972/Γ1. (2009).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ Δ/ΝΤΩΝ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΗΨΗ ΤΗΣ ΘΕΣΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ

Καλομοίρα Γιαννούλη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά στον καθορισμό και στη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής τους σύμφωνα με το Ν. 3848/2010 καθώς και η διατύπωση της άποψής τους για την αντικατάσταση της συνέντευξης από το Σύλλογο των διδασκόντων σύμφωνα με το Ν. 4327/2015. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη εργασία, δεκαπέντε Διευθυντές σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής α) παραθέτουν την άποψή τους και αξιολογούν τον καθορισμό και τη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής τους κατά τη διαδικασία της κρίσης τους σύμφωνα με το Ν. 3848/2010, β) διαμορφώνουν άποψη για την αντικατάσταση της συνέντευξης από το Σύλλογο των διδασκόντων. Κατά την ερμηνεία των ευρημάτων διαπιστώνεται ότι το δείγμα της έρευνάς μας δίνει έμφαση στη μοριοδότηση των αυξημένων επιστημονικών προσόντων έναντι των άλλων κριτηρίων, ενώ εκφράζει προβληματισμό, επισημαίνοντας θετικά και αρνητικά σημεία της διαδικασίας της ψηφοφορίας από το σύλλογο των διδασκόντων.

***Λέξεις-κλειδιά**: Διευθυντής/ντρια σχολικών μονάδων, επιστημονικά προσόντα, κριτήρια επιλογής διευθυντών/ντριων, διαδικασία επιλογής, σύστημα επιλογής.*

EVALUATION OF THE SELECTION CRITERIA FOR BUDGETARY EDUCATION IN RELATION TO THE ACCEPTANCE OF THE BOARD OF DIRECTOR'S RESPONSIBILITY.

Kalomira Giannouli

ABSTRACT

The aim of the present research is to investigate the views of the Secondary School headmasters/mistresses regarding the definition and selection of their selection criteria according to Law 3848/2010 as well as their opinion on the replacement of the interview by the Association of Teachers according to Law 4327/2015. More specifically, in this work, fifteen Secondary Education School headmasters/mistresses of the Prefecture of Attica a) give their opinion and evaluate the definition and the allocation of the criteria for their selection in the process of their judgment according to Law 3848/2010, b) view of the replacement of the interview by the Teachers' Association. In interpreting the findings, it is clear that the sample of our research emphasizes the graduation of the higher scientific qualifications against the other criteria, while expressing concern, highlighting the positive and negative points of the voting process by the teachers' club.

***Keywords**: headmaster/headmistress of school units, scientific qualifications, selection criteria for headmaster/headmistress, selection procedure, selection system.*

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα τις τελευταίες δεκαετίες επηρεάζεται από την εξέλιξη της διοικητικής επιστήμης η οποία εστιάζει στη σωστή διοίκηση ενός οργανισμού και στην έμφαση που πρέπει να δοθεί στο ανθρώπινο δυναμικό του. Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια όταν μιλάμε για προσπάθεια αναβάθμισης της εκπαίδευσης, εννοούμε οτιδήποτε έχει σχέση και αναπτύσσεται σε σχέση με την Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση στην εκπαίδευση (Τσόνιας, 2005). Επίσης, σε

1. Η Κ.Γ. είναι Μ. Ed. στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικός, ΠΕ 02 Φιλόλογος. Επικοινωνία: egiann07@gmail.com

όλη αυτή την προσπάθεια αναβάθμισης της εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, γεγονός που έχει εντείνει και αναπτύξει δράση και στρατηγικές για τη σωστή επιλογή εκπαιδευτικών στελεχών.

Οι Αναστασίου και Παπακωνσταντίνου (2013) επισημαίνουν ότι σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο των νόμων στην Ελλάδα ο Διευθυντής είναι αυτός που συντονίζει όλες τις ενέργειες στη σχολική μονάδα (τήρηση νόμων, εγκυκλίων, υπηρεσιακών μεταβολών), όπως και όποιες ενέργειες πρέπει να διεκπεραιωθούν σε συνεργασία με εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται. Ως εκ τούτου, οι Everard και Morris (1996)· Χατζηπαναγιώτου (2005) τονίζουν ότι η σχολική μονάδα έχει κάποιες ιδιαιτερότητες σε σχέση με τη διοίκηση άλλων οργανισμών, αφού ο ηγέτης της καλείται να διαχειριστεί ορθολογικά οτιδήποτε αφορά στην τυπική λειτουργία του, καθώς και να διαχειριστεί ως επί το πλείστον τις σχέσεις αλληλεπίδρασης του ανθρώπινου δυναμικού του.

Επιπλέον, ο Καλογιάννης (2013) τονίζει ότι τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου, έχει εστιάσει στον τρόπο και τις διαδικασίες επιλογής των στελεχών. Προτείνει, λοιπόν, τη δημιουργία ενός αδιάβλητου συστήματος επιλογής, όπως την επιλογή στελεχών με κατοχή αυξημένων επιστημονικών προσόντων συνδυασμένη με τη σχετική εμπειρία και ικανότητα τους να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες και προκλήσεις που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

1.0. **Κριτήρια κοινώς αποδεκτά και εφαρμόσιμα για την επιλογή στελεχών.**

Ο Τσόνιας (2005) αναφέρει ότι με το το Π.Δ. 398/1995 και Π.Δ. 25/2002 καθιερώνονται *αντικειμενικά, διαφανή και μετρήσιμα* κριτήρια τα οποία αποτιμώνται με συγκεκριμένες αξιολογικές μονάδες και διαχωρίζονται σε τέσσερεις κατηγορίες:

- Υπηρεσιακή κατάσταση – διδακτική εμπειρία.
- Επιστημονική – Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση.
- Γενική συγκρότηση του υποψηφίου (συνέντευξη).
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικού (προϊόν αξιολόγησης).

Επιπλέον, οι Αναστασίου και Παπακωνσταντίνου (2013) αναφέρουν ότι η προσέλκυση των υποψήφιων στελεχών στην εκπαίδευση στην Ελλάδα γίνεται με τη δημοσιοποίηση από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας εσωτερικών προκηρύξεων με τα απαιτούμενα προσόντα για την επιλογή των διάφορων κατηγοριών στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, η επιλογή και η τοποθέτηση των στελεχών στη Δημόσια Εκπαίδευση σε κενές θέσεις, γίνεται για τετραετή θητεία σύμφωνα με τους Ν. 3467/2006 και Ν. 3848/2010 με εξαίρεση το Ν. 4327/2015 όπου η τοποθέτηση των στελεχών έγινε για διετή θητεία.

Ωστόσο, σύμφωνα με το Μαδεμλή (2014) προβληματισμός και ανησυχία έχει εκφραστεί από την εκπαιδευτική κοινότητα τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο για τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της. Όταν επιχειρούμε να ορίσουμε τη διαδικασία επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, είναι επιβεβλημένο να ορίσουμε κριτήρια κοινώς αποδεκτά και εφαρμόσιμα για όλα τα υποψήφια στελέχη, λαμβάνοντας υπόψη εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες που συντελούν στη διαδικασία επιλογής των «καλύτερων» για την κατάληψη της συγκεκριμένης θέσης ευθύνης.

Τα κριτήρια αυτά θα πρέπει να ορίζουν με ακρίβεια *τα απαραίτητα προσόντα* και τα *χαρακτηριστικά* που θα πρέπει να έχει ο κάθε υποψήφιος. Επειδή πολλές φορές είναι δύσκολο να αξιολογείται ένας υποψήφιος για τη θέση του Διευθυντή, αν δεν έχει δοκιμαστεί στην πράξη, για να διαπιστωθεί, αν διαθέτει την ικανότητα να διοικήσει μια σχολική μονάδα, πολλές χώρες έχουν επιλέξει διάφορα εργαλεία και μεθόδους επιλογής στελεχών για την όσο το δυνατόν αντικειμενική αξιολόγηση του έργου τους (Μαδεμλής, 2014).

2.1. Κοινές παραδοχές για τα κριτήρια και τις μεθόδους επιλογής των στελεχών

Ο Ιορδανίδης (2002) επισημαίνει ότι η αρχαιότητα και η εμπειρία για πολλά χρόνια αποτελούσαν τα βασικά και ασφαλή κριτήρια για την επιλογή των στελεχών στην εκπαίδευση όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε πολλές χώρες, παρά το γεγονός ότι ήταν γενικά παραδεκτό ότι ως αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης δεν είναι ούτε ο καλύτερος εκπαιδευτικός, ούτε ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί πολλά χρόνια στην εκπαίδευση. Επίσης, ο Κουτούζης (1999), προεκτείνοντας την παραπάνω επισήμανση τονίζει ότι η εμμονή στην αρχαιότητα σε σχέση με την ασάφεια που επικρατεί στα κριτήρια επιλογής προδίδουν μια τάση να επιλέγονται στελέχη «φιλικά» στην εκάστοτε κυβερνητική πολιτική που λόγω των πολλών χρόνων έχουν υποβληθεί στην απαραίτητη «οργανωσιακή κοινωνικοποίηση».

Επιπλέον, ο Τσόνιας (2005) τονίζει ότι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία δεν μπορεί από μόνη της να αποτελεί κριτήριο διοικητικής επάρκειας για την κατάληψη θέσης ευθύνης, γιατί με την υψηλή μοριοδότηση σε αυτό το κριτήριο αποκλείονται νεότεροι υποψήφιοι σε εκπαιδευτική προϋπηρεσία ακόμα και αν διαθέτουν αυξημένα επιστημονικά προσόντα τα οποία ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης ευθύνης. Επίσης, ο Κωτσαδάμ (1982) αναφέρει ότι υποβαθμίζοντας τα επιστημονικά προσόντα και δίνοντας έμφαση στα έτη υπηρεσίας, πολλές φορές στις θέσεις ευθύνης βρίσκονται άτομα τα οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν λόγω ειδικών προβλημάτων, συνήθως υγείας, στο έργο τους με αποτέλεσμα να δημιουργούν άθελα τους επιπρόσθετα προβλήματα στις σχολικές μονάδες των οποίων ηγούνται.

Οι Schlueter και Walker (2008)· Μαδεμλής (2014) αναφέρουν ότι τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο το θεσμικό πλαίσιο των τελευταίων νόμων επιχειρεί μια προσπάθεια να εμπλουτίσει τα κριτήρια επιλογής και να εστιάσει στην κατοχή αυξημένων επιστημονικών προσόντων (*κατοχή Μεταπτυχιακών, Διδακτορικών τίτλων σπουδών, κατοχή Μεταπτυχιακών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*) και στο πιστοποιημένο ταλέντο των υποψηφίων στη Διοίκηση σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα πολλές φορές τα αυξημένα επιστημονικά προσόντα να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα και μοριοδότηση στις κρίσεις των στελεχών της Εκπαίδευσης, όπως στο θεσμικό πλαίσιο του Ν. 3848/2010.

Την προαναφερθείσα άποψη έρχεται να ενισχύσει η έκθεση του ΟΟΣΑ (2008), τονίζοντας ιδιαίτερα ότι η επιλογή ικανών στελεχών αποτελεί αναμφισβήτητα έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που οδηγεί στην αποτελεσματικότητα σε μια σχολική μονάδα. Το 2008 οι εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ αναφέρονται σε κάθε πτυχή που αφορά στην προσέλκυση και επιλογή της σχολικής ηγεσίας (καθορισμός αποτελεσματικών, διαφανών και αντικειμενικών κριτηρίων και εργαλείων) για την όσο το δυνατόν εξασφάλιση αντικειμενικής επιλογής των σχολικών ηγετών.

2.2. Πιστοποιητικό Διοικητικής Επάρκειας

Οι Αναστασίου και Παπακωνσταντίνου (2013) επισημαίνουν ότι στο θεσμικό πλαίσιο του Ν. 3848/2010 προστίθεται η θέσπιση του *«Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας»* για τους υποψήφιους Σχολικούς Συμβούλους και η θέσπιση *«Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας»,* για τους υποψήφιους Διευθυντές Εκπαίδευσης, Προϊσταμένους και Διευθυντές Σχολικών μονάδων η οποία όμως τελικά δεν εφαρμόστηκε. Στόχος της εισαγωγής και μοριοδότησης του «Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας» ήταν να καταστήσουν τους συμμετέχοντες ικανούς να ασκήσουν αποτελεσματικότερα τα καθήκοντα τους στον οργανισμό του οποίου ηγούνταν (του διευθυντή Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, του Προϊσταμένου των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., του Διευθυντή σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Αυτός ο στόχος του προγράμματος επιτυγχάνονταν μέσα από μια θεωρητική εκπαίδευση διάρκειας ενενήντα έξι ωρών και από μια πρακτική άσκηση των συμμετεχόντων διάρκειας ογδόντα ωρών.

Σύμφωνα με την Υ.Α. 67927/Γ3, ΦΕΚ 1915, 15-6-2012, Τ.Α΄ το περιεχόμενο της θεωρητικής άσκησης περιελάμβανε τις εξής θεματικές ενότητες:

- Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση.
- Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης ως σύγχρονου οργανισμού.
- Αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

- Κανόνες νομιμότητας Διοικητικής Δράσης στο χώρο της Εκπαίδευσης.
- Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Εκπαιδευτική Πολιτική.

Οι συμμετέχοντες θα αξιολογούνταν από τους εκπαιδευτές σε α) τρεις γραπτές εργασίες, β) την πρακτική τους άσκηση, γ) τη γραπτή τους εργασία με θέμα σχετικό με την πρακτική τους άσκηση.

Γενικότερα, το πιστοποιητικό διοικητικής επάρκειας εντάσσεται στο κύμα καινοτομιών της διοικητικής παγκοσμιοποίησης το οποίο προβλέπει νέους ρόλους και αρμοδιότητες για τα στελέχη εκπαίδευσης, στοχεύει στην επαγγελματοποίηση της θέσης του σχολικού ηγέτη, καθιστώντας αυτόν ικανό να ανταπεξέλθει στις ραγδαίες εξελίξεις που συντελούνται στο εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό περιβάλλον (Παπαϊωάννου, 2010, Siminou, 2007).

2.3. Κριτήρια επιλογής Στελεχών Εκπαίδευσης Ν. 3848/2010 και 4327/2015

Σύμφωνα με το νόμο Ν. 3848/2010 κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν: Η γνώση του αντικειμένου του προς την άσκηση έργου η οποία συνάγεται από:

i. αα) Την επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία που αξιολογείται με 24 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

ββ) Την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου που αξιολογείται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

α) υπηρεσιακή κατάσταση: 8 μονάδες

β) διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 6 μονάδες κατ' ανώτατο όριο

ii. Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής που αξιολογείται με 15 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

iii. Η συμβολή του υποψήφιου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου που προβλέπονται από το νόμο που αξιολογείται με 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

Να σημειωθεί ότι το τελευταίο κριτήριο δε προσμετρήθηκε στη μοριοδότηση λόγω της μη εφαρμογής της αξιολόγησης.

2.4. Οι αλλαγές με το Ν. 3848/2010 για την επιλογή των στελεχών

Στο Ν. 3467/2006, *η απαιτούμενη εκπαιδευτική προϋπηρεσία* ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με το Ν. 3848/2010, εξισώνοντάς την με την προϋπηρεσία, που προβλεπόταν σε παλαιότερες νομοθετικές ρυθμίσεις (Π.Δ. 398/1995 & Π.Δ. 25/2002) για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. Σημαντικά σημεία του νέου συστήματος επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση (Ν. 3848/2010) είναι:

- η μείωση των αξιολογικών μονάδων για την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διδακτική εμπειρία των υποψηφίων.
- η αύξηση των αξιολογικών μονάδων για την επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση των υποψηφίων.
- η μείωση των αξιολογικών μονάδων για τη συνέντευξη.
- η κατάργηση της γραπτής δοκιμασίας.
- ο επαναπροσδιορισμός των αξιολογικών μονάδων, για τη συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου).
- η θέσπιση *«Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας»* για τους υποψήφιους Σχολικούς Συμβούλους και η θέσπιση *«Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας»,* για τους υποψήφιους Διευθυντές Εκπαίδευσης, Προϊσταμένους και Διευθυντές Σχολικών μονάδων η οποία όμως τελικά δεν εφαρμόστηκε (Αναστασίου & Παπακωνσταντίνου, 2013).

2.5. Οι αλλαγές με το Ν. 2347/2015 για την επιλογή των στελεχών

Στο Ν. 2347/2015 σε σχέση με το Ν. 3848/2010 παρατηρούνται οι εξής αλλαγές:

- Κατάργηση της συνέντευξης από το Συμβούλιο Επιλογής & αντικατάσταση της από το 33% της ψήφου του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Κατάργηση του Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής & Διοικητικής Επάρκειας.
- Κατάργηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
- Αύξηση των αξιολογικών μονάδων για την υπηρεσιακή - διδακτική εμπειρία των υποψηφίων.
- Μείωση των αξιολογικών μονάδων για την επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση.
- Περιορισμός της δυνατότητας προτίμησης των υποψήφιων σε τρεις μόνο σχολικές μονάδες.

3.0. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τον καθορισμό και τη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής τους σύμφωνα το Ν. 3848/2010. Επιπλέον, να διατυπώσουν την άποψή τους για την αντικατάσταση της συνέντευξης από το Σύλλογο διδασκόντων σύμφωνα με το Ν. 4327/2015 με τον οποίο επρόκειτο να επαναξιολογηθούν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν στον πληθυσμό-στόχο ήταν τα ακόλουθα:

- Σε ποιο βαθμό συμφωνούσαν με τον καθορισμό και τη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής τους σύμφωνα με το Ν. 3848/2010.
- Αν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μόνο η αρχαιότητα στη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής στελεχών και αν πρέπει να μοριοδοτείται τυχόν προηγούμενη διοικητική εμπειρία σε θέσεις ευθύνης άλλων οργανισμών ή φορέων.
- Αν το πιστοποιητικό γνώσης στη διοίκηση στην εκπαίδευση (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) πρέπει να μοριοδοτείται περισσότερο σε σχέση με το αντικείμενο του υποψήφιου.
- Ποια η γνώμη τους για την αντικατάσταση της συνέντευξης από το Σύλλογο διδασκόντων σύμφωνα με το νόμο 4327/2015 και επισήμανση από αυτούς για τα κύρια χαρακτηριστικά που συνόδευσαν τη συγκεκριμένη αντικατάσταση.

4.0. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2014-15. Ο πληθυσμός-στόχος ήταν 15 Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γυμνασίων και Λυκείων στο νομό Αττικής. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία, ενώ έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η *εγκυρότητα* και η *αξιοπιστία* των εργαλείων που θα χρησιμοποιούνταν. Θεωρήσαμε ότι οι 15 ερωτώμενοι είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα για την εξαγωγή κάποιων αντιπροσωπευτικών συμπερασμάτων, αφού δεν είναι ούτε ιδιαίτερα μεγάλο, ούτε ιδιαίτερα μικρό (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποιοτική έρευνα με το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, ως ένα από τα βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας (Creswell, 2011) η οποία χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία, θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο δε θα περιορίζαμε τις απόψεις των συμμετεχόντων της έρευνας. Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Kerlinger (1970, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008), στην ημιδομημένη συνέντευξη, παρά το γεγονός ότι οι ερευνητικοί σκοποί διαμορφώνουν τις ερωτήσεις που θα διατυπωθούν, το περιεχόμενο, η σειρά και η διατύπωση των ερωτήσεων βρίσκονται στα χέρια του ερευνητή, τροποποιώντας αυτές ανάλογα με την κρίση του σε σχέση με τον ερωτώμενο και θέλοντας κάθε φορά να διερευνά εις βάθος τις απόψεις του ερωτώμενου (Robson, 2010).

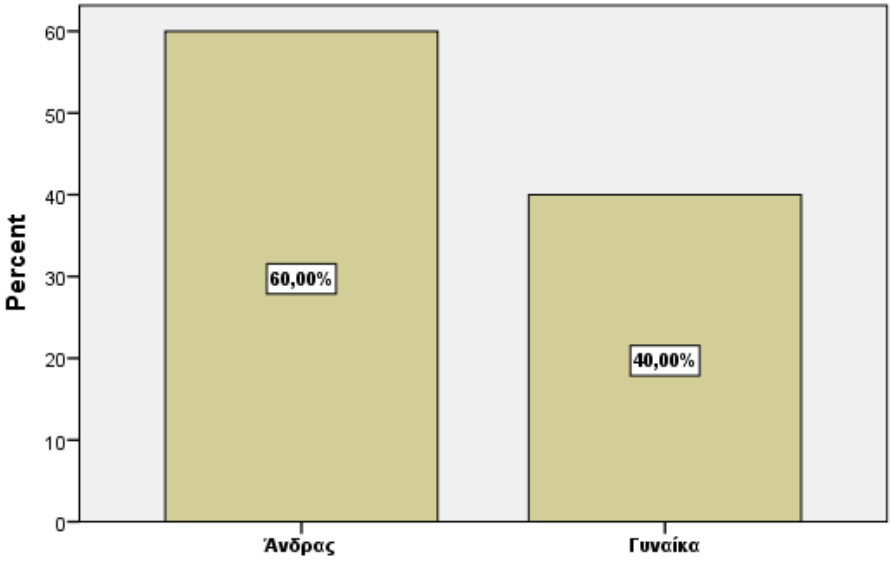
Επιπλέον, ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε *το ερωτηματολόγιο* για να εξάγουμε συμπεράσματα στον πρώτο άξονα της συνέντευξης σε ερωτήσεις που αφορούσαν στο επιστημονικό και εκπαιδευτικό προφίλ του πληθυσμού-στόχου. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 14 ερωτήσεις *κλειστού τύπου* με ερωτήσεις σχετικά α) με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούσε ο ερωτώμενος, β) δημογραφικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις προέλευσης, ώστε να αξιολογηθούν προσωπικά χαρακτηριστικά, γ) ερωτήσεις σε σχέση

με την υπηρεσιακή τους κατάσταση. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιώντας περιγραφική στατιστική με γραφήματα και πίνακες, έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS 22.0 για Windows, γιατί ήταν εύκολο στη χρήση του και μπορούσε να παράγει γραφήματα και πίνακες, τα στοιχεία των οποίων θα ήταν χρήσιμα στις αναφορές της έρευνας (Creswell, 2011).

4.1. Ο πληθυσμός και το δείγμα

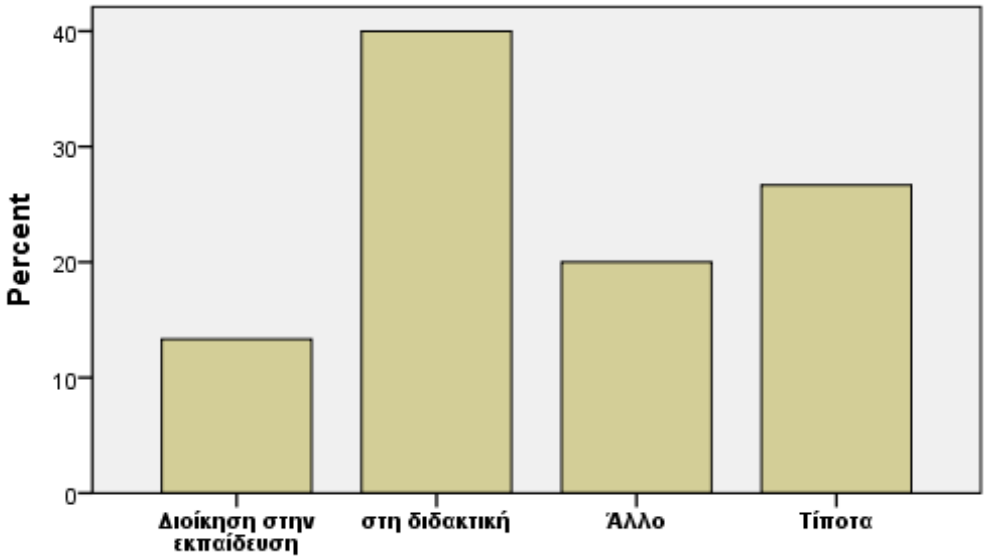
Ο πληθυσμός – στόχος διέθετε ένα τουλάχιστον χαρακτηριστικό, όσον αφορά στην ιδιότητά του, ήταν Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αττικής. Χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα με την προσέγγιση της χιονοστιβάδας, αφού επιλέχθηκαν υποκείμενα αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού (Διευθυντές σχολείων), τους οποίους δε γνωρίζαμε προσωπικά μεν, αλλά τα πρώτα ερωτώμενα υποκείμενα που παραχώρησαν συνέντευξη φάνηκαν διατεθειμένα να συστήσουν τα επόμενα ερωτώμενα της παρούσας έρευνας (επόμενους Διευθυντές) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

Το σύνολο του πληθυσμού-στόχου ήταν 15 Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, εκ των οποίων 9 (60,0%) άνδρες και 6 (40,0%) γυναίκες.



Διάγραμμα 1: Φύλο

Όσον αφορά στην επιμορφωτική τους δράση, που τυχόν είχαν παρακολουθήσει, εκτός από το βασικό πτυχίο στην ειδικότητά τους, 11 (73,3%) από τους συμμετέχοντες είχαν αποκτήσει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών ή δεύτερο πτυχίο σε άλλο αντικείμενο, ενώ 4 (26,7%) δεν είχαν κάνει περαιτέρω σπουδές. Επίσης, σε σχέση με αυτούς που είχαν αποκτήσει μετέπειτα σπουδές (μεταπτυχιακό –διδακτορικό - δεύτερο πτυχίο), 6 (40,0%) από τους συμμετέχοντες Διευθυντές είχαν παρακολουθήσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στη διδακτική του αντικειμένου της ειδικότητας τους, 3 (20,0%) είχαν παρακολουθήσει μεταπτυχιακό μη σχετικό με το αντικείμενο της διδακτικής τους, όπως για παράδειγμα μεταπτυχιακό στην Ψυχολογία, 2 (13,3%) είχαν παρακολουθήσει μεταπτυχιακό στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.



Διάγραμμα 3: Είδος Μεταπτυχιακού

5.0. Ανάλυση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τον Creswell (2011) η κύρια μορφή παρουσίασης σε μια ποιοτική έρευνα είναι η αφηγηματική συζήτηση (το γραπτό μέρος) στο οποίο οι συγγραφείς συνοψίζουν ενδελεχώς τα ευρήματα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων τους. Στην εν λόγω έρευνα, παραθέσαμε αποσπάσματα από τα δεδομένα των 15 συνεντεύξεων, προσδιορίζοντας εντάσεις και αντιφάσεις, με σκοπό να φανερωθούν συναισθήματα, στάσεις, αντιλήψεις και εμπειρίες των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Όσον αφορά στον καθορισμό και στη μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής η πλειοψηφία του πληθυσμού – στόχου κατατάσσει πρώτα την επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση κατάρτιση του υποψήφιου στελέχους, στη δεύτερη θέση το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, ενώ στην τρίτη θέση προβληματίζεται σε σχέση με τη διαδικασία της συνέντευξης και της διαβλητότητας που παρατήρησε σε αυτήν αναφέροντας *«Ο εξοπλισμός του καθηγητή στη δουλειά του είναι η επιστημονική του κατάρτιση. Η συνέντευξη να είναι ένα είδος σαν ασανσέρ που θα προσδιορίζει όλο το πακέτο το υπόλοιπο ή θα ενισχύσει ή θα αποδυναμώσει», «Η νοοτροπία που καλλιεργήθηκε ήταν ότι δίνουμε προσόντα και καλά κάνανε, αλλά από την άλλη όμως τα κομματικά στελέχη, μέσω των συνεντεύξεων, μας κόψανε τα πόδια. Μέσω της συνέντευξης τσακίσανε τη σκέψη μου», «Πρώτα η συνέντευξη, αν γινόταν διαφορετικά, μετά η επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση, μετά η υπηρεσιακή κα τέλος η καθοδηγητική. Άρα θεωρώ ότι η συνέντευξη δεν είναι αντικειμενική ως διαδικασία. Καταρχήν δεν θα έπρεπε να είναι αυτή η σύνθεση».*

Αναφορικά με την αρχαιότητα, η συντριπτική πλειοψηφία απαντά να μη λαμβάνεται υπόψη αναφέροντας «*Υπάρχουν και μπράβο σας νέοι συνάδελφοι με εξοπλισμό κατάλληλο, εννοώ εμπειρία και σπουδές και μάχιμοι καθαρά, γιατί κάποιος μπορεί να κάνει σπουδές, αλλά να είναι αποσπασμένος στο γραφείο. Όχι μόνο η αρχαιότητα. Είναι πακέτο τόσο πολύπλοκο και το ξαναλέω. Η δουλειά μας είναι στιγμές*», «*Δεν το θεωρώ σωστό. Όχι. Όχι. Έχει ένα στοιχείο ιεραρχίας, έχει ένα στοιχείο στρατού, δηλαδή ο παλιός είναι αλλιώς και στηρίζεται επίσης στην εμπειρία, ενώ η διοίκηση δεν είναι μόνο εμπειρία. Η διοίκηση θέλει και γνώσεις άλλου τύπου».*

Σε σχέση με την τυχόν προηγούμενη διοικητική εμπειρία σε μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σχεδόν ομόφωνα το δείγμα είναι αντίθετο με τη μοριοδότηση αυτού του κριτηρίου αναφέροντας

χαρακτηριστικά «*Αυτά είναι επικίνδυνα πράγματα. Ο αντινομάρχης και ο αιρετός του συμβουλίου είναι επικίνδυνοι για την κοινωνία. Αυτοί δεν έχουν άποψη, αυτοί πάνε με το αφεντικό. Καμία μοριοδότηση. Δεν πρέπει να παίρνουν μόρια. Τελεία... Θα το έβγαζα εντελώς έξω αυτό το κριτήριο».*

Ως προς την επιπρόσθετη μοριοδότηση των υποψήφιων που διαθέτουν μεταπτυχιακό στη διοίκηση της εκπαίδευσης η πλειοψηφία του δείγματος της έρευνας απαντά θετικά αναφέροντας «*το να έχει πάρει κάποιος παραπάνω κατάρτιση και εκπαίδευση και επιστημονικότητα στο κομμάτι το διοικητικό, νομίζω ότι είναι καλό, σίγουρα είναι κάτι το αδιαμφισβήτητο. Υπάρχουν θεωρίες, υπάρχει μια γνώση. Υπάρχει ένα background»,* ενώ αναφορικά με τη θητεία τους στις σχολικές μονάδες η πλειοψηφία τάσσεται υπέρ του ισχύοντος συστήματος, δηλαδή της συνεχούς αξιολόγησής τους στις εκάστοτε κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης τονίζοντας *«.... Για το εσαεί Διευθυντής; Το μόνιμο έχει και αρνητικά», «Με θητεία, να υπάρχει αξιολόγηση ασφαλώς και αν είναι θετική και το επιθυμεί και ο ίδιος ο Δ/ντης να συνεχίζει. Δεν μου ακούγεται κακό αυτό. Η αλλαγή και η ανανέωση από την άλλη δεν είναι κακή, δεν είναι κακή. Γιατί, αν εγώ είμαι 3 τετραετίες, είμαι εδώ Δ/ντρια, γίνομαι καθεστώς και καθετί που γίνεται έτσι, κάτι είναι. Είναι ανάγκη να υπάρχει ανανέωση. Τελικά θητεία, τελικά ναι».*

Όσον αφορά στην αντικατάσταση της συνέντευξης από το 33% του Συλλόγου των διδασκόντων οι απόψεις διΐστανται ανάμεσα στο σύλλογο των διδασκόντων και στη συνέντευξη, τονίζοντας «*Καταρχάς, θεωρώ ότι η αντικατάσταση της συνέντευξης είναι ένα θετικό πράγμα. Άρα η αντικατάσταση της συνέντευξης, έτσι όπως τουλάχιστον γινόταν η συνέντευξη, μάλλον είναι θετικό. Δηλαδή το βλέπω στα υπέρ του νέου τρόπου. Αν ξεπεραστούν αυτοί οι κίνδυνοι και δεν πάει πάλι παρεΐστικα, αυτό το σύστημα μου φαίνεται πιο καλό του 33%. Δηλαδή παίρνω ένα αναγκαίο μέτρο, ειδικά στην εκπαίδευση, όχι στου κασίδι το κεφάλι, αλλά παίρνω ένα μέτρο το δοκιμάζω, βλέπω ότι αποδίδει, το υιοθετώ και το ενισχύω».*

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος προβληματίζεται με την αντικατάσταση της συνέντευξης από το Σύλλογο διδασκόντων, λέγοντας «*Δεν μπορεί να απαντήσει κανείς με ένα ναι ή με ένα όχι, αν είναι καλή ή κακή. Θεωρώ ότι και αυτή η διαδικασία έχει τα υπέρ και τα κατά και θα έπρεπε να υπάρχει ένας συνδυασμός συνέντευξης & συλλόγου», «το άλλο είναι πιο θλιβερό να μπει κουκούλα. Και έχουμε το 33% με την κουκούλα. Να υπάρχει βεβαίως αλλά να είναι και ανοικτή και να μοριοδοτείται η γνώμη. Ο σύλλογος βεβαίως θα έχει γνώμη, η γνώση όμως χρειάζεται ένα επίπεδο».*

6.0. Συμπεράσματα

Επιχειρώντας να συνοψίσουμε τις απόψεις των υποκειμένων του δείγματός μας, καταλήγουμε σε ορισμένα συμπεράσματα σε σχέση με την παρούσα έρευνα. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των ερωτώμενων, καθίσταται εμφανές ότι:

- Η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί με τον καθορισμό και τη μοριοδότηση των κριτηρίων του Ν. 3848/2010, δίνοντας έμφαση στην κατοχή αυξημένων επιστημονικών προσόντων.
- Σχεδόν ομόφωνα ο πληθυσμός- στόχος της έρευνας επικροτεί την επιπρόσθετη μοριοδότηση του μεταπτυχιακού στη διοίκηση της Εκπαίδευσης ως απαραίτητο προσόν για την επιτέλεση του έργου του.
- Προτάσσεται η θητεία μετά από αξιολόγηση (ισχύον καθεστώς).
- Η συντριπτική πλειοψηφία προβληματίζεται με την αντικατάσταση της συνέντευξης από το 33% του Συλλόγου των διδασκόντων *«δεν είναι ακόμα ώριμος ο Σύλλογος για μια τέτοια διαδικασία».*
- Στα θετικά σημεία του Συλλόγου των διδασκόντων οι ερωτώμενοι προτάσσουν:
  - ✓ Τη δραστηριοποίηση του συλλόγου, αφού τους ανατίθεται μια ευθύνη.
  - ✓ Το γεγονός ότι λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του Συλλόγου των διδασκόντων.
  - ✓ Η δημιουργία μιας σύνθεσης, ενός διαλόγου με αποτέλεσμα την πιθανή αξιοκρατία.
- Στα αρνητικά σημεία του Συλλόγου των διδασκόντων οι ερωτώμενοι προτάσσουν:
  - ✓ τη διάλυση του συλλόγου (*δημιουργία κλικών*)
  - ✓ την ύπαρξη ιδιοτελούς ψήφου με προσωπο-κεντρική συμπεριφορά.

- ✓ την ενίσχυση δημιουργίας στρατηγικών προεκλογικού αγώνα.
- ✓ την πιθανή ύπαρξη πίεσης από συνδικαλιστικούς φορείς.την ενίσχυση της αρχαιότητας έναντι των επιστημονικών προσόντων των υποψήφιων.

- Το δείγμα της έρευνας προτείνει ως ένα εναλλακτικό σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης:
  - ✓ εφαρμογή αμιγώς του Ν. 3848/2010
  - ✓ η συνέντευξη να αλλάξει μορφή (ύπαρξη γραπτών εξετάσεων)
  - ✓ ύπαρξη συνδυασμού του Ν. 3848/2010 και του Ν. 4327/2015
  - ✓ δημιουργία σχολής δημόσιας Διοίκησης για τα στελέχη εκπαίδευσης.

6.1. Περιορισμοί Έρευνας – Προτάσεις

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990· Σαΐτης, 2008 (όπ. αναφ. στον Καλογιάννη, 2013) · Φρόση, 2017, μετά τη μεταπολίτευση κάθε αλλαγή στους κυβερνητικούς σχηματισμούς συνεπάγεται αλλαγή στο θεσμικό πλαίσιο των νόμων που αφορά στον καθορισμό και στις μεθόδους επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, συνοδευόμενη με ασάφειες και μεροληψία σε σχέση με τον προηγούμενο νόμο. Τα στελέχη εκπαίδευσης που καταλαμβάνουν θέσεις ευθύνης επί της ουσίας επιτελούν τις εκάστοτε κυβερνητικές πολιτικές επιδιώξεις.

Επιπλέον, οι αλλαγές που προτάσσονται, ενώ επικαλούνται το νέο και σύγχρονο, ουσιαστικά διατηρούν το παλιό και παραδοσιακό με στόχο τη διατήρηση της εκάστοτε πολιτικής γραμμής στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι διαδικασίες επιλογής των στελεχών δεν εκσυγχρονίζονται με αποτέλεσμα να μην οδηγούν σε αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως προς τα κριτήρια επιλογής καταγράφονται τέσσερεις κατηγορίες άσκησης μομφής:

- η ασάφεια των κριτηρίων
- η έμφαση στην αρχαιότητα
- η έλλειψη κριτηρίων διοικητικών γνώσεων και ικανοτήτων των στελεχών της εκπαίδευσης
- η ανυπαρξία αξιολόγησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών των υποψήφιων στελεχών (Κουτούζης, 1999· Λεμονή & Κολεζάκης, 2013· Κατσαρός, 2008).

Όπως γίνεται κατανοητό, η παρούσα έρευνα δε δίνει απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα που σχετίζονται με τον καθορισμό των κριτηρίων επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν ήταν στις προθέσεις μας, αφενός, γιατί το δείγμα της έρευνάς μας ήταν σχετικά μικρό (15 συνεντεύξεις Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), αφετέρου γιατί μια πλήρης και σε βάθος έρευνα του συγκεκριμένου θέματος απαιτεί α) έργο πολυπληθούς ερευνητικής ομάδας, β) μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού-στόχου (Διευθυντές σχολικών μονάδων) όχι μόνο της Δευτεροβάθμιας αλλά και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γ) δείγμα του πληθυσμού- στόχου σε περισσότερες Περιφερειακές Διευθύνσεις, δ) αφιέρωση περισσότερου χρόνου (Robson, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τα εν λόγω συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, καταλήγουμε ότι σε πολλά σημεία των θεμάτων που επιχειρήσαμε να θίξουμε, υπάρχει σύγκλιση των απόψεων του πληθυσμού-στόχου σε σχέση με τις θεωρητικές μας αναφορές. Επιπροσθέτως, μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις που ίσως αποτελέσουν εφαλτήριο για επόμενες έρευνες.

Η Φρόση (2017), επιχειρώντας μια σύγκριση των διαδικασιών επιλογής ως προς την επιλογή των στελεχών στην εκπαίδευση στο θεσμικό πλαίσιο των τελευταίων νόμων Ν. 3848/2010 και 4327/2015, εντοπίζει διαφορές ως προς την αυξομείωση των αξιολογικών μονάδων που αφορά στην επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση του υποψήφιου σε σχέση με την υπηρεσιακή - διδακτική εμπειρία του και στην αντικατάσταση της συνέντευξης από την ψήφο (33%) του Συλλόγου των διδασκόντων.

Σύμφωνα με τον Καλογιάννη (2013) η πολιτεία και όλοι οι αρμόδιοι φορείς που εμπλέκονται στη διαδικασία επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση θα πρέπει να κατευθύνονται στο σχεδιασμό ενός συστήματος επιλογής στελεχών, βελτιώνοντας τις διαδικασίες επιλογής και κατάρτισης των μελών που συμμετέχουν σε όλα τα στάδια αυτού του σχεδιασμού. Επίσης, χρειάζονται πολιτικές προσέλκυσης και αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης που θα βασίζονται και θα ενημερώνονται από τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας βασισμένα στη συνεργασία όλων των αρμόδιων φορέων δημόσιων και ιδιωτικών που σχετίζονται με αυτή.

Επιπροσθέτως, επιβεβλημένη θεωρείται η ύπαρξη ενός σταθερού πλαισίου επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, καθώς οι τρείς τελευταίες αξιολογήσεις των υποψήφιων στελεχών βασίστηκαν σε διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να αποδιοργανώνεται η προσπάθεια κάθε υποψήφιου ως προς την απόκτηση των ανάλογων πιστοποιητικών και δράσεων που θα διασφαλίζουν τη δυνατότητα κατάληψης της συγκεκριμένης θέσης (Μπακάλμπαση & Δημητρίου, 2016 · Πρίντζας, 2003· Φρόση, 2017).

Η Φρόση (2017) διατυπώνει την άποψη ότι δεν είναι απλή και μονοσήμαντη η απάντηση στο ερώτημα για το ποια κριτήρια θα πρέπει να αξιολογούνται – μοριοδοτούνται περισσότερο ανάμεσα στα επιστημονικά και την αρχαιότητα. Ο Γαλάνης (2015, όπ. αναφ. στη Φρόση, 2017), αναφέρει ότι μεγάλη σημασία πρέπει να δοθεί στο είδος των τυπικών προσόντων που διαθέτει ο υποψήφιος/α για τη θέση ευθύνης του σχολικού ηγέτη, εστιάζοντας στην κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου στη διοίκηση της εκπαίδευσης το οποίο να μοριοδοτείται περισσότερο από μεταπτυχιακό τίτλο στο γνωστικό αντικείμενο του υποψήφιου.

Οι Μακάλμπαση και Δημητρίου (2016) επισημαίνουν ότι το κύριο πρόβλημα στην αντικατάσταση της συνέντευξης από την ψήφο των διδασκόντων εντοπίζεται α) στην ψηφοφορία του Συλλόγου, β) στην άνιση αναλογία ανάμεσα στα μετρήσιμα και συνεκτιμώμενα κριτήρια, γ) στον περιορισμό επιλογής από τους υποψήφιους σε τρείς σχολικές μονάδες, δ) στη μειωμένη μοριοδότηση των επιστημονικών τίτλων έναντι στην πριμοδότηση της αρχαιότητας.

Οι προαναφερθέντες περιορισμοί υποδεικνύουν κατευθύνσεις και ζητήματα για μελλοντικές έρευνες, αφού αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας μας, αναδύονται ερωτήματα που χρήζουν διερεύνησης όπως:

- Πόσα από τα επιλεγέντα στελέχη εκπαίδευσης έχουν Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και πόσα από αυτά κατέχουν άσχετους τίτλους σε σχέση με την εκπαίδευση.
- Ποια κίνητρα πρέπει να δοθούν στους εκπ/κούς για να γίνουν Διευθυντές/ντριες, ώστε η πολιτεία να προσελκύσει αξιόλογα στελέχη εκπαίδευσης.
- Πόσο συμβάλλουν τα στελέχη εκπαίδευσης μέσω της δικής τους «φωνής» στη χάραξη μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής (*διαμόρφωση ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής*) (Καλογιάννης, 2014· Μαδεμλής, 2014· Μακάλμπαση & Δημητρίου, 2016· Φρόση, 2017).

Βιβλιογραφία

Αναστασίου, Σ., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ίων.

Everard, K., & Morris, G. (1996). *Effective School Management. London*: Paul Chapman Publishing L.t.d.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Καλογιάννης, Δ. (2013). *Η επιλογή της σχολικής ηγεσίας: Διαδικασίες, μέθοδοι και προκλήσεις.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον: Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτούζης, Μ. (1999). Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού. Στο Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών φορέων. Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. (τομ. Α΄, σελ. 95-135). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωτσαδάμ, Ι. (1982). Οργάνωση – Διοίκηση Μέσης Εκπαίδευσης: Διάγραμμα διοικητικού συστήματος της Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 7, 55-57.

Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Εκπαιδευτικός Κύκλος, 1*(3), 165-184.

Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπακάλμπαση, Ε., & Δημητρίου, Ι. (2016). Στάσεις και απόψεις των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το Νόμο 4327/2015. Προτάσεις αλλαγής του συστήματος. *Εκπαιδευτικός Κύκλος, 4*(1), 143-171.

OECD. (2008). *Improving School Leadership Project*. OECD: Paris.

Παπαϊωάννου, Μ. (2010). Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων: Παγκόσμιες τάσεις και ελληνική πραγματικότητα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 55-79.

Πρίντζας, Γ. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοιχτό σχολείο. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Π. Χατζηπαναγιώτου (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές* (σελ. 19-29). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Ι. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς τη χρήση του SPSS.* Αθήνα: Τόπος.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Siminou, P. (2007). Steps in Educational Decentralization in Greece between delegation and Deconcentration. In H. Daun (Ed.) *School Decentralization of Globalizing Governance. International Comparison of Grassroots Responses* (pp. 77-93). Dordrecht: Springer.

Schlueter, K., & Walker, J. (2008). Selection of School Leaders: A Critical Component for change. *NASSP Bulletin, 92* (5), 5-18.

Τσόνιας, Σ. (2005). *Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση: Συγκριτική προσέγγιση Νόμων και Π.Δ.* Αθήνα: Ομήγυρις.

Φρόση, Λ. (2017). Διαδικασίες και κριτήρια επιλογής διευθυντών και διευθυντριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτικός Κύκλος, 5*(1), 175-194.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σελ. 31-73). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Νόμοι - Προεδρικά Διατάγματα - Υπουργικές Αποφάσεις.

Π.Δ. 398/31.10.1995. *Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 223, Τ.Α΄.

Π.Δ. 25/07.02.2002. *Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών*. ΦΕΚ 20, Τ.Α΄.

Ν. 3467/21.06.2006. *Επιλογή των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 128, Τ.Α΄.

Ν. 3848/19.05.2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.* ΦΕΚ 71, Τ.Α΄.

Ν. 4327/14.05.2015. *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.* ΦΕΚ 50, Τ.Α΄.

Υ.Α. 67927/Γ3. *Ορισμός του περιεχομένου, τρόπου, διάρκειας, διαδικασίας παρακολούθησης του ειδικού προγράμματος για την απόκτηση Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας και την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών του Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71, Τ.Α΄). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 1915, 15-6-2012, Τ.Α΄.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΩΝ ΟΡΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη[1] & Γεώργιος Ιορδανίδης[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις οι απόψεις δέκα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της «σχολικής αυτονομίας» και το πώς αυτή συνδέεται με την αποτελεσματική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και το προφίλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σε γενικές γραμμές διαφαίνεται ότι ως επί των πλείστων οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις συνέπειες της έλλειψης σχολικής αυτονομίας ως μια απόρροια της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που τους επιβάλλει να διδάξουν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα και με ελάχιστη υλικοτεχνική υποδομή. Η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων και ο ρόλος του διευθυντή δεν προκύπτουν ως παράγοντες διεύρυνσης της σχολικής αυτονομίας.

Λέξεις-κλειδιά: *Σύλλογος Διδασκόντων, Διευθυντής, Σχολική Αυτονομία*

ABSTRACT

This study presents the role of the teachers' body and principal's role in internal policy making and in the present Greek bureaucratic education structure. We investigate teachers' beliefs about school autonomy and the correlation between school autonomy, the effective function of the teachers' body and the principals' profile. Data are collected from semi-structured interviews with class teachers, who work in primary schools of the prefecture of Magnesia in central mainland Greece. Qualitative data are analyzed with the support of MaxQda. The outcomes of the study shows that teachers define school autonomy differently. Moreover, a number of reasons that restrict school autonomy are mentioned, most of which are associated with bureaucratic consequences and the principal's misbehavior.

Keywords: *Teachers' body, Principal, School Autonomy*

1. Εισαγωγή

Η έννοια της σχολικής αυτονομίας μοιάζει πλέον ευρέως διαδεδομένη στους κόλπους της Ευρώπης. Οι συστηματικές προσπάθειες διεύρυνσής της έχουν ξεκινήσει στις αρχές της δεκαετίας του '80 και εντάθηκαν στη δεκαετία του '90 μέσα από σειρά μεταρρυθμιστικών μέτρων (Eurydice, 2007). Οι αποκεντρωτικές προσπάθειες που επιχειρήθηκαν ποικίλουν. Σε αυτές περιλαμβάνονται ο περιορισμός της κεντρικής εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας και η τροποποίηση των λειτουργιών της, η μετατόπιση τομέων διοίκησης και ευθύνης στην τοπική αυτοδιοίκηση και η ανάθεση οικονομικών αρμοδιοτήτων σε αυτήν.

Στην πλειονότητα των Ευρωπαϊκών χωρών, οι νέες αρμοδιότητες και ευθύνες που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ήταν αποτέλεσμα της ολοένα αυξανόμενης σχολικής αυτονομίας και γενικότερης αποκέντρωσης (Eurydice, 2007). Οι μεταρρυθμίσεις που συντελέστηκαν σε αυτόν τον τομέα και συνοδεύτηκαν με ανάλογα νομοθετικά μέτρα, ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και το καινοτόμο πνεύμα τους, να αποκτήσουν ενεργότερο συμμετοχή και περισσότερα κίνητρα προώθησης μίας διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής παροχής που ταιριάζει περισσότερο στην ετερογένεια του σημερινού σχολικού πληθυσμού.

Στην ελληνική πραγματικότητα ωστόσο δεν παρατηρούνται ανάλογες πρωτοβουλίες. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ακόμη από έντονο συγκεντρωτισμό, συντηρητισμό και συντεχνιασμό (Πασιαρδής, 2004) ενώ η δομή του είναι διαμορφωμένη σε πιστή εφαρμο-

1. Η Α.Στ. είναι Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Επικοινωνία: alexia_stavr89@yahoo.co.uk
2. Ο Γ.Ι. είναι Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Επικοινωνία: giordanidis@uowm.gr

γή του γραφειοκρατικού μοντέλου (Μπρίνια, 2009). Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής πραγματοποιείται στα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια του Υπουργείου κι από εκεί διοχετεύεται, με νόμους, προεδρικά διατάγματα, αποφάσεις και εγκυκλίους, προς εκτέλεση στα σχολεία της χώρας.

Ο ομοιόμορφος και κεντρικός σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής παρέχει ελάχιστες ευκαιρίες για εκπαιδευτική αποκέντρωση, λειτουργεί εξισωτικά και δεν μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από έντονες κοινωνικοπολιτικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Ωστόσο ακόμη και σε αυτό το πλαίσιο, περιλαμβάνονται ορισμένα θεσμικά όργανα που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην διεύρυνση των ορίων σχολικής αυτονομίας.

2. **Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

2.1 Σχολική Αυτονομία

Η σχολική αυτονομία ορίζεται ως η λειτουργική ενδυνάμωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, που προωθεί τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (CORE, 2010). Ο όρος σχετίζεται άμεσα με την αυτοδιαχείριση ζητημάτων όπως η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το αναλυτικό πρόγραμμα, η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας, οι σχολικές εγκαταστάσεις και οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτρέποντας στην εκάστοτε σχολική μονάδα την ανάπτυξη εργαλείων και διδακτικών πρακτικών που συνάδουν με την δική της φιλοσοφία και κουλτούρα (Agasisti et al., 2012).

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική αυτονομία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Γενικότερα, τα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από περισσότερη παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα καθώς έχουν απαλλαχτεί από το περιττό «γραφειοκρατικό βάρος (Bureaucratic burdens)» (Niskanen, 1991) και κατά συνέπεια χαίρουν περισσότερης ευελιξίας.

Η σχολική αυτονομία που παρέχεται στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα υποβοηθά ακόμη τις σχολικές μονάδες να ξεπεράσουν αποτελεσματικότερα τις καθημερινές δυσκολίες της εκπαιδευτικής πράξης και να βελτιώσουν σε βάθος χρόνου τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (CORE, 2010). Γι αυτό και παρατηρείται ότι σε χώρες όπου οι σχολικές μονάδες έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στον καθορισμό της διδακτέας ύλης και στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, οι επιδόσεις αυτών τείνουν να είναι καλύτερες (OECD, 2011).

Η ερευνητική βιβλιογραφία από το 1956, ήδη, είχε καταδείξει τη θετική επίδραση της ανάθεσης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού από τις τοπικές αρχές στην αποτελεσματική λειτουργία των τοπικών δημόσιων επιχειρήσεων όπως οι σχολικές μονάδες (Tiebout, 1956). Η συγκεκριμένη υπόθεση επιβεβαιώθηκε το 1999 και από το Hoxby (1999) που θέτει ωστόσο ως μια απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της αποκέντρωσης, τη δημοσιοποίηση των σχολικών αποτελεσμάτων.

Η επίδραση της αυτονομίας στις επιδόσεις των μαθητών διακρίνεται ευκολότερα μέσα από σταθμισμένα τεστ επιδόσεων (score-test). Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε charter schools της Νέας Υόρκης, σε σχολεία με σημαντικές ελευθερίες στον τρόπο διοίκησης, λήψης αποφάσεων και αυτοπροσδιορισμού, παρατηρήθηκε ότι η φοίτηση συνδέεται με βελτιωμένες επιδόσεις των μαθητών, ιδιαίτερα όσων προέρχονται από μη προνομιακό περιβάλλον στα μαθήματα της ανάγνωσης και των μαθηματικών (Hoxby & Murarka, 2009). Εντύπωση προκαλεί ότι ανάλογα ευρήματα που αφορούν στη βελτίωση μαθητών από μη προνομιακό περιβάλλον είχε και έρευνα που διενεργήθηκε ένα χρόνο αργότερα σε σχολεία με υψηλά επίπεδα σχολικής αυτονομίας στην περιοχή της Φλαμανδικής κοινότητας του Βελγίου (CORE, 2010).

Σε ότι αφορά στην εκχώρηση αυτονομίας στην κατανομή των πόρων, σπάνια σχετίζεται με βελτίωση των επιδόσεων σε εθνικό επίπεδο και αυτό γιατί η κατανομή των πόρων τείνει να ευνοεί μεμονωμένα σχολεία, χωρίς να επηρεάζει τη συνολική επίδοση των μαθητών μιας χώρας. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει αλληλένδετη σχέση μεταξύ της αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων και στην κατανομή πόρων (Gunnarsson et al., 2004) κατά συνέπεια

δεν μπορούμε να μιλάμε για διαχωρισμό του οφέλους σε εθνικής και σχολικής εμβέλειας. Σε γενικές γραμμές η αυτονομία της σχολικής μονάδας στον καταμερισμό πόρων τείνει να συνδέεται με καλές επιδόσεις μαθητών, ιδιαίτερα στα εκπαιδευτικά συστήματα όπου η πλειοψηφία των σχολείων ανακοινώνει δημοσίως τα αποτελέσματα των μαθητικών αξιολογήσεων (OECD, 2011).

2.2 Ιστορική Αναδρομή στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο

Η σχολική αυτονομία, άρχισε να διαμορφώνεται στον Ευρωπαϊκό χώρο ως μια μορφή αυτοδιοίκησης της σχολικής μονάδας (school based management) στο χρονικό διάστημα 1980-1990 (Eurydice, 2007). Ενώ στη δεκαετία του ’90, μέσα από τη διάδοση της στην πλειοψηφία των Βόρειων χωρών της Ευρώπης, η έννοια της σχολικής αυτονομίας ταυτίστηκε περισσότερο με τη γενικότερη αποκέντρωση του πολιτικού συστήματος. Γι αυτό και οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν στη δεκαετία του 90, ήταν στραμμένες στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των δημοσίων επενδύσεων μέσα από την υιοθέτηση νέων μοντέλων δημόσια διοίκησης (New Public Management) (Eurydice, 2007).

Σημεία σταθμός στην πορεία εκχώρησης αυτονομιών σε τοπικό επίπεδο αποτελούν οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που πραγματώθηκαν το 1998 στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφορούσαν στην εκχώρηση δικαιοδοσίας πρόσληψης εκπαιδευτικών στις αρμόδιες τοπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Παρότι η προσπάθεια αυτή είχε ελάχιστη πρακτική σημασία, καθόσον οι τοπικές υπηρεσίες λειτούργησαν ως παρακλάδια του Υπουργείου, άνοιξε ο δρόμος για ανάλογες μετατοπίσεις εξουσιών (OECD, 2011). Από το 2003 χώρες όπως Λιθουανία, το Λουξεμβούργο, η Ρουμανία και η Ισπανία ξεκίνησαν τις ενέργειες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού τους συστήματος, το 2003, 2004 και 2006 αντίστοιχα. Το 2006, η Ισπανία διεκδικεί μέσω της κίνησης Act on Education (LOE) το δικαίωμα των σχολικών μονάδων να αυτοκαθορίζουν τον παιδαγωγικό τους προγραμματισμό και την εσωτερική διοικητική λειτουργία τους (Eurydice, 2007).

Αναφορικά με το πλαίσιο εσωτερικής λειτουργία, η Τσεχία, η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η συνεργαζόμενη οικονομία Μακάο-Κίνα είναι οι χώρες που εκχωρούν τη μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία όχι μόνο στην κατανομή των πόρων αλλά και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και τους τρόπους αξιολόγησης. Ανάλογα ισχύουν και για την Ιαπωνία, την Κορέα και τη συνεργαζόμενη οικονομία Χόνγκ Κογκ-Κίνα, καθώς πέραν του 80% των μαθητών φοιτά σε σχολικές μονάδες που έχουν λόγο για την καθιέρωση των εφαρμοζόμενων πολιτικών αξιολόγησης, την επιλογή βιβλίων και προσφερόμενων μαθημάτων.

Στον αντίποδα η Βουλγαρία και η συνεργαζόμενη οικονομία Σαγκάη-Κίνα εκχωρούν σχετικά υψηλό επίπεδο αυτονομίας στα σχολεία για την κατανομή πόρων αλλά όχι για τον καθορισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των πρακτικών αξιολόγησης (OECD, 2011). Η Ελλάδα, η Τουρκία και οι συνεργαζόμενες χώρες Ιορδανία και Τυνησία, φαίνεται να εκχωρούν τη μικρότερη αυτονομία στα σχολεία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τους τρόπους αξιολόγησης αλλά και την κατανομή των πόρων.

2.3 Διαμόρφωση ορίων σχολικής αυτονομίας και πλαίσια λογοδότησης

Η σχολική αυτονομία, στην πράξη επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη λήψη αποφάσεων εντός των σχολικών μονάδων, η οποία αναλαμβάνεται πλέον από το διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό και τα σχολικά διοικητικά συλλογικά όργανα. Ένας από τους σημαντικότερους τομείς λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες είναι η διαχείριση τον οικονομικών κεφαλαίων αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού. Σε ότι αφορά στα οικονομικά κεφάλαια των σχολείων, συνήθως προέρχονται είτε από **δημόσια κεφάλαια (Public funds)** είτε από **ιδιωτικές επενδύσεις** (Eurydice, 2007). Χώρες όπως το Βέλγιο, η Λετονία και η Σουηδία, παρέχουν στις σχολικές μονάδες το νομικό πλαίσιο για την ελεύθερη διαχείριση των δημοσίων επενδύσεων. Δεν ισχύει το ίδιο για τα σχολεία της Βουλγαρίας, της Ιρλανδίας, της Κύπρου, της Ρουμανίας και της Ελλάδας.

Σε ότι αφορά στην **ανάπτυξη** και **διαχείριση ιδιωτικών επενδύσεων**, που προέρχονται κυρίως από δάνεια και δωρεές, στην πλειονότητα των σχολείων του Βελγίου και της Ιταλίας εκχωρείται σημαντική αυτονομία. Στο Βέλγιο συγκεκριμένα, η διαχείριση των επενδύσεων σε ορισμένες

περιοχές (Γερμανόφωνες και Γαλλόφωνες κοινωνίες) συναποφασίζεται από το σχολικό διοικητικό σώμα (school management body) και το διευθυντή (Eurydice, 2007).

Μια ακόμη πρακτική που εφαρμόζεται στο πλαίσιο συνδιαχείρισης των οικονομικών πόρων είναι η συνεργασία με τα σχολικά διοικητικά σώματα (school managing bodies). Το πλαίσιο συνεργασίας με τα σχολικά διοικητικά σώματα διαφέρει από χώρα σε χώρα συνεπώς δύναται να έχουν είτε αποφασιστικό είτε συμβουλευτικό χαρακτήρα. Ενώ στη Δανία για παράδειγμα, τα ΣΔΣ αποφασίζουν για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ζητημάτων, στο Βέλγιο έχουν κυρίως γνωμοδοτικό ρόλο. Η σύνθεση και ο ρόλος τους διαμορφώνεται μέσα από νομικές και διοικητικές ανακατατάξεις, που περιέχονται στο θεσμικό πλαίσιο εκχώρησης αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες. Τα ΣΔΣ αλληλεπιδρούν συχνά με εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης και, σπανιότερα, με κεντρικά διοικητικά στελέχη. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η σύσταση και η λειτουργία τους καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις τοπικές διοικητικές αρχές.

Η εποικοδομητική και αποτελεσματική διαχείριση οποιουδήποτε αποκεντρωτικού πλαισίου, συνδυάζεται στην Ευρώπη με τη παροχή αντίστοιχου πλαισίου λογοδότησης. Οι σχέσεις λογοδοσίας φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τη διαχείριση της σχολικής αυτονομίας τόσο σε ζητήματα διαχείρισης πόρων όσο και λήψης αποφάσεων (CORE, 2010).

2.4 Το ελληνικό παράδειγμα

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηρισθεί έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό (Μιχαλακόπουλος, 1987· Bush, 2003· Μπρίνια, 2009·) καθώς η πλειονότητα των αποφασιστικών, συντονιστικών και επιτελικών εξουσιών ασκούνται από το Υπουργείο. Από εκεί εκπορεύονται οι αποφάσεις που αφορούν στη θέσπιση νόμων, διατάξεων, κανονισμών και εγκυκλίων. Το Υπουργείο αναλαμβάνει ακόμη τη συνολική διαμόρφωση του εκπαιδευτικού οράματος, καθορίζοντας τα γενικά χαρακτηριστικά και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπρίνια, 2009).

Με το νόμο 2817/2000, όπως αυτός τροποποιήθηκε με το νόμο 2986/2002, καταβάλλεται προσπάθεια, ώστε να περιοριστεί ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχική διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε περιφερειακό επίπεδο. Μελετώντας την ελληνική περίπτωση και ανιχνεύοντας τα θεσμικά περιθώρια βελτίωσής της, θα σταθούμε στον ανθρώπινο παράγοντα και συγκεκριμένα στο ρόλο του συλλόγου διδασκόντων και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Με βάση το ισχύον από το 1985 θεσμικό πλαίσιο το εν λόγω πολυμελές όργανο, ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής αποτελούν το κύτταρο της σχολικής διοίκησης (Καρκανιά, 2013).

Ωστόσο οι έρευνες αποδεικνύουν ότι ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί ικανοποιητικά κυρίως προς την επίλυση τυπικών ζητημάτων (Σαΐτης, 2001, Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004). Οι συνεχείς αλλαγές των μελών του συλλόγου και η μη δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αποτελούν τις σημαντικότερες αδυναμίες του θεσμού (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005).

3. **Μεθοδολογική προσέγγιση-Σχεδιασμός**

Η εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου και κατ' επέκταση η ύπαρξη σχολικής αυτονομίας δεν αποτελούν τη λύση στο σύνολο των προβλημάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Ωστόσο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε συνδέεται με σειρά βελτιωτικών συνεπειών που πηγάζουν από την ύπαρξη σχολικής αυτονομίας. Συγκεκριμένα, η σχολική αυτονομία, είτε αφορά στη λήψη αποφάσεων είτε στη διαχείριση πόρων, τείνει να συνδέεται με τη βέλτιστη κάλυψη των μαθησιακών αναγκών, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και την καλλιέργεια αξιών εντός της σχολικής μονάδας. Συνδέεται, σε γενικές γραμμές με τη βέλτιστη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρείται η επιβεβαίωση ή η διάψευση των παραπάνω από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ο **ερευνητικός σκοπός** είναι η παρουσίαση της γενικής εικόνας λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων στο πλαίσιο της χάραξης εσωτερικής εκπαι-

δευτικής πολιτικής και εντός του ισχύοντος γραφειοκρατικού πλαισίου. Ενώ οι συγκεκριμένοι ερευνητικοί στόχοι, που αναλύονται, διαμορφώνονται ως εξής:

1. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της «σχολικής αυτονομίας» και το πώς αυτή συνδέεται με την αποτελεσματική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και το προφίλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας.
2. Η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν και κατά πόσο η σχολική αυτονομία επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της μονάδας και με ποιον τρόπο.

3.1 Ερευνητική διαδικασία - Επιλογή μεθόδου

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, επιλέχθηκε η **ποιοτική προσέγγιση** καθώς κρίθηκε καταλληλότερη για το σκοπό της παρούσας εργασίας, την ερμηνεία της πραγματικότητας των υποκειμένων. Η έρευνα στηρίζεται σε δεδομένα που συλλέχθησαν με τη μέθοδο της ερευνητικής ημιδομημένης συνέντευξης από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μια μέθοδο που χαρακτηρίζεται από ευελιξία και επιτρέπει στον συνεντευκτή να διεισδύσει στην πραγματικότητα των υποκειμένων (Cohen & Manion, 2004).

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο διάστημα από αρχές Νοεμβρίου, 2014 έως και μέσα Δεκεμβρίου του ίδιου έτους. Τα απομαγνητοφωνημένα αρχεία αποτελούν το πρωτογενές υλικό της έρευνας και τη βασική πηγή άντλησης πληροφοριών.

Ο κεντρικός άξονας της ημιδομημένης συνέντευξης, που σχεδιάστηκε, απαρτίζεται κυρίως από «ανοικτές ερωτήσεις», οι οποίες παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς χωρίς να περιορίζουν όμως τις απαντήσεις των ερωτώμενων (Kerlinger, 1970). Από τις «ανοικτές ερωτήσεις» αναμένονται μη αναμενόμενες απαντήσεις, που ενδεχομένως μας υποδείξουν σχέσεις που δεν είχαμε λάβει υπόψη (Cohen & Manion, 2004) και αποτελέσουν το εφαλτήριο έναυσμα νέας μελλοντικής έρευνας. Για τις ανάγκες της έρευνας θα αξιοποιηθούν και ερωτήσεις που θα υποβληθούν με τη μέθοδο του «χωνιού» (Kerlinger, 1970). Πρόκειται για ευρείες ερωτήσεις που περιορίζονται στην πορεία της συζήτησης.

Ο σκελετός της ημιδομημένης συνέντευξης, απαρτίζεται από τέσσερις θεματικούς άξονες. Οι δύο πρώτοι αφορούν στη λειτουργία του συλλόγου και στο αν και κατά πόσο αυτή καθιστά αυτόνομη τη σχολική μονάδα. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στο προφίλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς τη διεύρυνση των ορίων αυτονομίας. Τέλος, εξυπηρετώντας και τον ερευνητικό σκοπό της εργασίας, επιχειρείται η αποτύπωση της εικόνας των εκπαιδευτικών αναφορικά με το τι ορίζεται σχολική αυτονομία και αποτελεσματικότητα.

Παρατίθενται παρακάτω οι τομείς ερωτήσεων που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα που αναλύονται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας:

- Αυτονομία και Σύλλογος Διδασκόντων: Πιστεύετε πως μέσα από τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων ενισχύεται η σχολική αυτονομία της μονάδας που εργάζεστε; Συζητάτε και αποφασίζετε για εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η επιλογή διδακτικών μεθόδων ή μεθόδων αξιολόγησης; Μπορείτε να αναφέρετε εκπαιδευτικά ζητήματα για τα οποία λαμβάνετε αποφάσεις εντός του συλλόγου; Κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων αποφασίζετε για τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων της σχολικής μονάδας; Τι εμπόδια αντιμετωπίζετε στην αυτοδιαχείριση των πόρων;
- Ο ρόλος του διευθυντή: Πώς θα χαρακτηρίζατε το διευθυντή του σχολείου που εργάζεστε κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων; Ξεχωρίζει με κάποιον τρόπο από τα υπόλοιπα μέλη; Παρωθεί τα μέλη να πάρουν το λόγο; Τι θα περιμένατε επιπλέον από το διευθυντή σας; Τι επιπλέον θα επιδιώκατε κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων αν βρισκόσασταν στη θέση του;

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της σχολικής αυτονομίας, ερωτήθηκαν δέκα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερωτηθέντες προσεγγίστηκαν μέσα από ένα ερευνητικό ερωτηματολόγιο που στάλθηκε στα σχολεία που εργάζονται. Οι επτά από τους δέκα συμμετέχοντες ήταν γυναίκες και οι τρεις άνδρες. Όλοι είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί (veteran teachers) με ελάχιστη προϋπηρεσία τα δεκαπέντε έτη. Τρεις από τους συμμετέχοντες έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές και δύο από αυτούς διετέλεσαν επιστημονικοί συνεργάτες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ο περιορισμένος αριθμός των ερωτηθέντων δε μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρά μόνο να επιβεβαιώσουμε τα ευρήματα της βιβλιογραφίας. Στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν τονίστηκε ο προαιρετικός χαρακτήρας της συμμετοχής τους και εξασφαλίστηκε η διατήρηση της ανωνυμίας τους.

3.2 Μέθοδος Ανάλυσης - Κωδικοποίησης

Οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και το μεταγραμμένο υλικό μετά από μια πρώτη συμπύκνωση οργανώθηκε κατά περίπτωση και θεματική περιοχή. Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων που συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου και αξιοποιήθηκε το λογισμικό ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων MaxQda. Η χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού συμβάλει μόνο σε πρακτικό επίπεδο, αφού η δημιουργία θεματικών κατηγοριών από τα πρωτογενή δεδομένα, σχετίζεται άμεσα με το σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας και ως εκ τούτου δεν μπορεί να υποστηριχθεί από το λογισμικό (Hahn, 2008).

Η μέθοδος ανάλυσης που ακολουθήθηκε είναι η μέθοδος της «ανάλυσης περιεχομένου» και ειδικότερα η τεχνική της μικροανάλυσης, πρόκειται για «γραμμή-γραμμή» ανάλυση του περιεχομένου, ώστε να προκύψουν ευκολότερα οι αρχικές θεματικές κατηγορίες (Strauss & Corbin, 1996). Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν δυο ευρείες θεματικές κατηγορίες όπου η πρώτη αφορά στις γενικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αυτονομία και αποτελεσματικότητα της μονάδας όπου εργάζονται και η δεύτερη στη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων.

Επακολούθησε η φάση της κωδικοποίησης, η οποία σύμφωνα με τον Hahn (2008), είναι η διαδικασία που επικεντρώνεται σε μεγάλες ποσότητες ποιοτικών δεδομένων, με στόχο την εμπειρική ανάλυση των απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας. Η μέθοδος κωδικοποίησης που ακολουθήθηκε ήταν η **Θεματική κωδικοποίηση των δεδομένων** και πιο συγκεκριμένα η **Θεματική κωδικοποίηση καθοδηγούμενη από τα δεδομένα (data driven)** και όχι από τις κεντρικές έννοιες της έρευνας (concept driven) (Richards, 2005). Οι κωδικοί που δημιουργήθηκαν 'πατούν' στο περιεχόμενο των συνεντεύξεων και στηρίζονται εξολοκλήρου σε αυτές.

4. Αποτελέσματα

Η μεγαλύτερη μερίδα των ερωτηθέντων φαίνεται να θεωρεί, ότι η σχολική αυτονομία εκλείπει κατά κύριο λόγο από τις σχολικές μονάδες, γεγονός που επηρεάζει αναπόδραστα την αποτελεσματικότητα του σημερινού σχολείου. Το γεγονός αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στην ιεραρχική δόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα διευθυντικά στελέχη.

Σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, η πίεση που προκαλεί η υλοποίησή του περιορίζει τη δυνατότητα διεξαγωγής παράλληλων ή και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Κατά συνέπεια μειώνονται τα ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στάθηκε στο ζήτημα της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αυτό το πλαίσιο αναφέρθηκαν στις πιέσεις που ασκούνται για την κάλυψη της ύλης και περιέγραψαν δυσχερείς καταστάσεις που περιορίζουν ουσιαστικά τη δική τους αυτονομία. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού και αυτήν της σχολικής μονάδας, ωστόσο, δεν αποτελούν δύο εντελώς ξεχωριστά πεδία διερεύνησης και συχνά το ένα εμπλέκεται στους κόλπους του άλλου. Όπως υποστηρίχθηκε λοιπόν από μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων, το εκπαιδευτικό έργο τους επιβαρύνεται ιδιαίτερα από την πίεση της επίτευξης των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, που συχνά δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους.

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι παρότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν πίεση από το άγχος της υλοποίησης των διδακτικών στόχων όπως αυτοί διαμορφώνονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, εντούτοις αναγνωρίζουν τα βιβλία του δασκάλου ως διευκολυντικό παράγοντα στο έργο τους καθώς τους παρέχουν μιας μορφής ασφάλεια για την ορθότητα των ενεργειών τους. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί παρότι ψέγουν την ιεραρχική δόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος που τους «επιβάλλει» ένα εκ των άνωθεν ορισμένο λειτουργικό πλαίσιο, στην ουσία δεν είναι έτοιμοι

να ανεξαρτητοποιηθούν από το βιβλίο του δασκάλου και να λειτουργήσουν αυτόνομα αξιοποιώντας τη δυναμική των μαθητών τους.

4.1 Οι ευθύνες του συλλόγου διδασκόντων

Πέραν του γραφειοκρατικού πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως παράγοντα που πλήττει τη σχολική αυτονομία, τη δική τους «τυπική» και μη δημιουργική συμμετοχή στη διαδικασία των συνεδριάσεων. Το δυσχερές φαινόμενο προκύπτει αφενός ως απόρροια της έλλειψης συλλογικής κουλτούρας και της γενικότερης αδιαφορίας των εκπαιδευτικών για ζητήματα που ξεπερνούν τα σύνορα της τάξης τους, αφετέρου σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την εργασιακή σύμβαση ορισμένων εκπαιδευτικών που ανήκουν σε περισσότερα του ενός σχολεία και, κατ' επέκταση, ελάχιστα έως καθόλου μπορούν να ενταχθούν ουσιαστικά σε κάποιο από αυτά.

Επιπροσθέτως, συχνά οι αποφάσεις δε χαρακτηρίζονται από συλλογικότητα καθώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υποχωρούν και να παραγκωνίζουν τις απόψεις τους προς χάριν διατήρησης φιλικού κλίματος εντός του συλλόγου. Όπως αναφέρεται και από τη Β.Χ.: «*Το θέμα είναι να μη δημιουργούνται συγκρούσεις (...). Γίνεται κάποια εισήγηση που βλέπεις ότι δεν επιδέχεται πολλές αντιρρήσεις και διαφωνίες και από το να δημιουργηθεί ένα άσχημο κλίμα δεν εκφράζουμε όλοι την άποψη μας*».

Η διεκπεραιωτική λειτουργία του Συλλόγου διδασκόντων οφείλεται σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας και στην περιορισμένη θεματική των συζητήσεων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, προκύπτει ότι οι συζητήσεις αφορούν κυρίως στην διοργάνωση εκδηλώσεων και εκδρομών αλλά και στην διευθέτηση προβλημάτων αποκλίνουσας μαθητικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, σπάνια εκφράζονται πρωτοβουλίες και καινοτόμες ιδέες που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου. Το γεγονός αποδίδεται εν μέρει και στην ελλιπή χρηματοδότηση που περιορίζει τις οικονομικές δυνατότητες της μονάδας. Η υποχρηματοδότηση (underfunding), αναφέρθηκε κατά κόρον από τους εκπαιδευτικούς ως παράγοντας που τους αποτρέπει να αναφερθούν σε ζητήματα όπως η ανανέωση διδακτικών πρακτικών, ειδικά όταν αυτές συνδέονται με δαπανηρές υλικοτεχνικές υποδομές και αγορά υλικοτεχνικού εξοπλισμού.

Σύμφωνα ακόμη με κάποιους συμμετέχοντες η αυτονομία των σχολικών μονάδων πλήττεται και από τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της διεθνούς αγοράς. Οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθησαν σε αυτό το θέμα, θεωρούν ότι ο καταιγισμός μαθησιακών στόχων που επιβάλλεται μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν είναι τυχαία αλλά στοχευμένη επιλογή που προσανατολίζεται στη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων ενώ παράλληλα παραγκωνίζει την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη.

4.2 Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φαίνεται να αποδίδει την έλλειψη σχολικής αυτονομίας και στο διευθυντή της σχολικής μονάδας που συχνά λειτουργεί ως γραμματέας και όχι ως ηγέτης που αξιοποιώντας τα όρια του νόμου αλλά και τις δικές του ικανότητες δρα ωφελώντας τη σχολική μονάδα. Σε γενικές γραμμές προκύπτει ότι το περιεχόμενο της εργασίας του διευθυντή πλέον εξαντλείται στην περάτωση γραμματειακών υποθέσεων. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά: «*Από μια διευθύντρια ή ένα διευθυντή δεν περιμένω τίποτε πλέον και δεν περιμένουν ούτε οι ίδιοι από τον εαυτό τους. Ακούγεται κάπως αλλά δεν περιμένω γιατί απλώς εξυπηρετεί το γράμμα του νόμου*».

Μέσα από την ανάλυση των ευρημάτων σκιαγραφήθηκαν δύο πρότυπα διευθυντικών στελεχών που λειτουργούν ως διελκυστίνδες στη διεύρυνση των ορίων σχολικής αυτονομίας. Πρόκειται για τα μοντέλα του αυταρχικού ηγέτη (autocratic leader) και του επιφανειακά δημοκρατικού ηγέτη (superficially democratic leader).

Αναφορικά με τον αυταρχικό ηγέτη πρόκειται για ένα μοντέλο διευθυντή που επιβάλλει τη γνώμη του εκτοπίζοντας τις αντίθετες γνώμες. Προσπαθεί με μορφασμούς και τη γλώσσα του σώματος, να επιβάλει τη δική του γνώμη χωρίς να αφήνει περιθώρια αντιπαραθέσεων και διαφωνιών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων.

Ένα δεύτερο πρότυπο που σκιαγραφείται είναι αυτό του επιφανειακά δημοκρατικού ηγέτη (superficially democratic leader). Πρόκειται για έναν διευθυντή που προωθεί την εξωστρέφεια της

σχολικής μονάδας και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμα προγράμματα, σε διαδικασίες επαγγελματικής ενδυνάμωσης και λήψης αποφάσεων. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε η άποψη ότι στις μέρες μας επικροτείται από την κυβέρνηση η εξωστρέφεια των σχολικών μονάδων και η εμπλοκή τους σε επιμορφωτικά και άλλα προγράμματα. Προσπαθώντας να εναρμονιστούν με αυτό το πλαίσιο αρκετοί διευθυντές συχνά υποκρίνονται την επιθυμητή συμπεριφορά και οι ενέργειές τους προσανατολίζονται στην ωραιοποίηση της εικόνας του σχολείου προς τα έξω και όχι στη βέλτιστη λειτουργία του. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά από συμμετέχοντες της έρευνας:

«*Είναι στην ουσία μοντέλο του συντηρητικού εκπαιδευτικού που δίνει έμφαση στο φαίνεσθαι, είναι το μοντέλο αυτό που θέλει του Υπουργείο (...). Του αρέσει να έχει ανθρώπους που τον κολακεύουν, τον φοβούνται και τον κάνουν να νιώθει ότι αυτός είναι ο καθοδηγητής, ο κυρίαρχος του παιχνιδιού. Δεν έχει μεγάλες αποκλίσεις ψυχολογικές εννοώ, δε θυμώνει, δε χρησιμοποιεί αυταρχισμό φανερά*».

«*Θεωρώ ότι το φαίνεσθαι, γι αυτό και το τόνισα, είναι κυρίαρχο στοιχείο του σχολείου που θέλουν να φτιάξουν, να φαίνεται ότι ο δάσκαλος, ο διευθυντής της τάξης κάνει πέντε προγράμματα, διατροφολογικό, περιβαλλοντικό*».

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες επέλεξαν να αναφερθούν ακροθιγώς στον περιορισμένο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διεύρυνση των ορίων αυτονομίας καθώς τη δεδομένη χρονική στιγμή της διεξαγωγής των συνεντεύξεων επικρατούσε στα σχολεία ένα γενικότερο κλίμα άρνησης και επαγγελματικής ανασφάλειας.

Οι παραπάνω τύποι διευθυντικών στελεχών τείνουν να λειτουργούν ως διευθυντές μάνατζερ, επηρεάζοντας όχι μόνο τα περιθώρια ελευθερίας έκφρασης των εκπαιδευτικών αλλά και την αυτόνομη διαχείριση πόρων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες στο σύλλογο διδασκόντων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός σχετικά: «*είναι το μοντέλο διευθυντή-μάνατζερ που θέλει η κυβέρνηση και το χει περάσει (...)... κάποιον να δημιουργεί φόβο, να γίνουν οι διευθυντές κεχαγιάδες στα κεφάλια των εκπαιδευτικών και να κρίνουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους*».

Σκιαγραφώντας το προφίλ του διευθυντή μάνατζερ από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, προκύπτει ότι πρόκειται για ένα στέλεχος που προκαλεί φόβο και εργασιακή αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς, καθώς επιδιώκει την επιβολή της δικής του γνώμης, η οποία ταυτίζεται με τις επιταγές της κεντρικής πολιτικής. Σε αυτό το πλαίσιο, αντιλαμβάνεται κανείς ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας της μονάδας δεν καλλιεργείται γόνιμος διάλογος ούτε ενυπάρχουν σχέσεις συνεργασίας. Από αυτήν τη σχέση αναπόδραστα φθίνει η αυτονομία της σχολικής μονάδας καθώς οι στόχοι των εκπαιδευτικών απέχουν παρασάγγας από αυτούς των διευθυντικών στελεχών και οι ενέργειες τους δεν εναρμονίζονται.

Μόνο από μία συμμετέχουσα στην έρευνα σκιαγραφήθηκε ένα υγιές πρότυπο διευθυντικού στελέχους που χαρακτηρίζεται από δημοκρατικότητα και συγκαταβατικότητα:

«*…είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμη, δηλαδή δείχνει πολύ μεγάλη κατανόηση και συμμετέχει ενεργά και έτσι ότι πρόβλημα δημιουργείται το συζητάμε όλοι μαζί και λαμβάνουμε τις αποφάσεις*».

5. Συμπεράσματα

Η έλλειψη σχολικής αυτονομίας αποδίδεται, επίσης, σε μεγάλο βαθμό στην κεντρικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική δομή που δεν επιτρέπει στην εκάστοτε σχολική μονάδα να αυτονομείται στο πλαίσιο της διαμόρφωσης στόχων. Συγκεκριμένα, φαίνεται να αντιμετωπίζονται σημαντικές δυσκολίες στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων όπως ορίζονται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και στην παράλληλη εξυπηρέτηση των πραγματικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών τους. Το ζήτημα της κεντρικής στοχοθεσίας απασχολεί την πλειονότητα των ιεραρχικά δομημένων οργανισμών. Στην Ελλάδα, συγκεκριμένα, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό (Μιχαλακόπουλος, 1987• Bush, 2003• Μπρίνια, 2009) η πλειονότητα των αποφασιστικών, συντονιστικών και επιτελικών εξουσιών ασκούνται από το Υπουργείο.

Περιορίζεται με αυτόν τον τρόπο τρόπο σε μεγάλο βαθμό το θεματικό εύρος λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών και αντίστοιχα τα ζητήματα για τα οποία γνωμοδοτούν. Συνεπώς η θεμα-

τολογία των συνεδριάσεων είναι περιορισμένη και συχνά συζητούνται αποφάσεις την κεντρικής ηγεσίας που έχουν ήδη ληφθεί. Πέραν του ζητήματος της περιορισμένης θεματολογίας, μια ακόμη συνέπεια της γραφειοκρατίας που επηρεάζει την αυτονομία των σχολικών μονάδων είναι η ελλιπής χρηματοδότηση, που δυσχεραίνει την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Το φαινόμενο προβάλλει ως ένα ακόμη χαρακτηριστικό της γραφειοκρατίας του συστήματος που εκφράζεται μέσα από την έλλειψη ευέλικτου διοικητικού και χρηματοοικονομικού πλαισίου άμεσης εξυπηρέτησης των αναγκών του σχολείου (Gunnarsson et. al, 2004). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ τα χαμηλά επίπεδα αυτονομίας σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την κάλυψη πάγιων αναγκών με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (short term recruitment, substitute teachers) (OECD, 2018). Το συγκεκριμένο εργασιακό καθεστώς παρεμποδίζει την άντληση ακριβώς οικονομικών στοιχείων που θα οδηγούσαν σε βέλτιστη κάλυψη των μαθησιακών αναγκών.

Σε γενικές γραμμές μέσα από τα ευρήματα της έρευνας διαφαίνεται η απροθυμία και αδυναμία χάραξης εσωτερικής πολιτικής από πλευράς διευθυντών. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι οι διευθυντές στην πλειοψηφία τους, δίνουν έμφαση στο γραφειοκρατικό κομμάτι της δουλειάς τους, όπως επίσης και στην αντίληψη που διαμορφώνεται στην τοπική κοινωνία για το έργο που παράγεται σε αυτό (Τσέμπα, 2015).

Πέραν του ρόλου, όπως προαναφέρθηκε θεωρείται ότι η αυτονομία και κατ επέκταση η αποτελεσματικότητα της μονάδας επηρεάζεται και από την ίδια την προσωπικότητα του διευθυντή. Σε πολλές περιπτώσεις η ιδιοσυγκρασία του ηγέτη φαίνεται να λειτουργεί ως τροχοπέδη στην πορεία χάραξης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στον αντίποδα των παραπάνω, η έρευνα των Agasisti et al. (2012) που αφορά στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα, ανέδειξε την προσωπικότητα του διευθυντή ως ένα από τα άτυπα περιθώρια αυτονομίας των συγκεντρωτικά διοικούμενων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Πέραν τούτων, το γραφειοκρατικό πλέγμα περιλαμβάνει και άλλες δυσλειτουργίες που σχετίζονται με το ρόλο του διευθυντή όπως το σύνολο των γραφειοκρατικών εργασιών που οφείλει να φέρνεις εις πέρας καθημερινά. Επιπροσθέτως, μερίδα ερωτηθέντων αναφέρει ως τροχοπέδη τη συχνή αλλαγή του διευθυντή του σχολείου που εργάζονται. Πράγματι, και μέσα από τη μελετηθείσα βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι συνεχείς αλλαγές των μελών του συλλόγου αποτελούν μία από τις σημαντικότερες αδυναμίες του θεσμού (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004).

Σε ότι αφορά στη λειτουργία του συλλόγου, η πλειοψηφούσα άποψη περιγράφει μία περισσότερο διεκπεραιωτική και λιγότερο ουσιαστική λειτουργία του συλλόγου. Το φαινόμενο δεν προκαλεί έκπληξη καθώς στην πλειοψηφία των συγκεντρωτικά διοικούμενων εκπαιδευτικών συστημάτων, οι σχολικές μονάδες δεν έχουν αποφασιστική αρμοδιότητα για περισσότερο κρίσιμα εκπαιδευτικά ζητήματα. Συγκεκριμένα, η εξάρτηση από την κεντρική διοίκηση αντικατοπτρίζεται στους τομείς που επαφίενται στη δική της δικαιοδοσία. Η ίδρυση σχολικών μονάδων, οι ρυθμίσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα οικονομικά ζητήματα ακόμη και όσα σχετίζονται άμεσα με τους μαθητές απαιτούν έγκριση από τον εκάστοτε Υπουργό προκειμένου να διευθετηθούν εντός του Συλλόγου Διδασκόντων (Πούλης, 2011· Ιορδανίδης, 2002).

Τα τελευταία χρόνια και σύμφωνα με την πρόσφατη έκθεση του OECD (2018) για την Ελλάδα, φαίνεται να έχουν γίνει ορισμένα θετικά βήματα προς την κατεύθυνση της σχολικής μονάδας, όπως η καθιέρωση της θεματικής εβδομάδας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το νομοσχέδιο για τις εκπαιδευτικές δομές που αφορά και στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Οι παραπάνω πρωτοβουλίες λογίζονται μεν ως μια θετική εξέλιξη αλλά σε καμία περίπτωση δεν επαρκούν για την κινητοποίηση του «δυσκίνητου» μηχανισμού. Όπως αναφέρεται και στη σχετική έκθεση η ουσιαστική αλλαγή και βελτιστοποίηση των σχολικών μονάδων, όχι μόνο προς την κατεύθυνση διεύρυνσης της αυτονομίας, δε μπορεί παρά να σχετίζεται και την εγκαθίδρυση δομών αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου με βάση προκαθορισμένα προς ανίχνευση κριτήρια.

Στα θετικά συμπεράσματα που προκύπτουν μέσα από την παρούσα έρευνα συγκαταλέγεται η ύπαρξη ορισμένων υγιών προτύπων διευθυντικών στελεχών που επιδιώκουν το γόνιμο διάλογο ως μέσο διευθέτησης λειτουργικών ζητημάτων. Επιπροσθέτως αποτελεί αισιόδοξη προοπτική για το μέλλον το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι τα ισχύοντα επίπεδα

αυτονομίας επαρκούν για την διευθέτηση ζητημάτων όπως η αποκλίνουσα συμπεριφορά μαθητών αλλά και η διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανδρουλάκης, Ε., Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα. 10(9): 107-118.*

Ιορδανίδης, Γ., *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης,* Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2002, σελ. 202.

Καρκανιά, Γ. (2013). *Ο σύλλογος των διδασκόντων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής.* Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/2194/1/%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%AC,%20%CE%93%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B1.pdf.

Καψαλής, Α. (2005). Χαρακτηριστικό του καλού σχολείου. Στο Καψαλής Α., (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., Καμπουρίδης, Γ., Συμμετοχική Διοίκηση και Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.* Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/KOYSOULOS.pdf

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Ανακτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3897/1/mixalakopoulos_p149-p194_1987.pdf

Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά Στοιχεία Σχεδιασμού της Οργανωτικής Δομής του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Σπουδαί:* 59(1-2), 314-323.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πούλης, Π. (2011). Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Α.Ν. Σάκκουλα.

Σαΐτης, Χ. (2001), *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. και Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα της ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες της Αγωγής.* 4(43-56).

Τσέμπα, Χ. (2015). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους στόχους και τις συνέπειες της αξιολόγησης*, Ιωάννινα.

Ξενόγλωσση

Agasisti, T., Catalano, G., & Sibiano P. (2013). Can schools be autonomous in a centralized educational system? *International Journal of Educational Management* 27(3): 292-310.

Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2004). *Research Methods in Education.* Ανακτήθηκε από http://research-srttu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education_ertu.pdf.

CORE (2010). *School autonomy and educational performance: within-country evidence*. Belgium: Center for Operations Research and Econometrics.

Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe Policies and Measures* (Belgium).

Gunnarsson, V., Orazem, P., Sánchez., M., & Verdisco, A., (2004). Does School Decentralization Raise Student Outcomes? Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation.

Hahn, C. (2008). Doing Qualitative Research Using Your Computer. *A Practical Guide*. Thousand Oaks CA: Sage).

Hoxby, C.M. (1999). The productivity of schools and other local public goods producers, *Journal of Public Economics* 74(1): 1-30.

Hoxby, C. and S. Murarka (2009). Charter Schools in New York City: Who enrolls and How They Affect Student Achievement, NBER Working Paper 14852.

Kerlinger, F.N. (1970). *Foundations of behavioural research* (New York: Holt, Rinehart and Winston).

Niskanen, W. (1971). *Bureaucracy and Representative Government*. Chicago: Aldine-Atherton.

OECD (2011). Pisa in Focus, Αυτονομία της σχολικής μονάδας και λογοδότηση: Υπάρχει σχέση με την επίδοση των μαθητών;
Richards, L. (2005). Handling Qualitative Data: A Practical Guide. Thousand Oaks CA: Sage.
Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage.
Tiebout, C. (1956). A pure theory of local public expenditures. *Journal of Political Economy* (64), 416-424.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ (ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ). ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΟΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΒΑΣΙΣΜΕΝΟΥ ΣΕ ΚΡΙΤΗΡΙΑ, ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)

Χρήστος Π. Λάμπρου, Ph.D.[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αυτή η εργασία συνιστά ένα αυτοτελές μέρος της συνολικής ερευνητικής μελέτης η οποία παράχθηκε κατά την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής, με τίτλο «Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής Δημοτικού και Γυμνασίου και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κριτική και συγκριτική θεώρηση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008.» από τον Χρήστο Π. Λάμπρου, για το Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), κατά τον κύκλο διδακτορικών σπουδών του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να αξιολογήσει τη συσχέτιση ανάμεσα στα Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) των ελληνικών Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) και στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (για το Δημοτικό Σχολείο: ηλικία μαθητών/τριών 6-12 ετών) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (για το Γυμνάσιο: ηλικία μαθητών/τριών 13-15 ετών), τα οποία λειτουργούν στη χώρα. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι φοιτητές/τριες (οι οποίοι/ες προορίζονταν για Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής) ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες για να διδάξουν (μετά την αποφοίτησή τους) τα δεκατρία (13) κύρια αθλητικά διδακτέα αντικείμενα των Α.Π. Φ.Α. Χρήσιμα συμπεράσματα προέκυψαν αναφορικά με τις μέσες τιμές των κριτηρίων που παρουσιάστηκαν, την εφαρμογή της Πολυδιάστατης Γεωμετρικής Βαθμονόμησης Ομοιοτήτων με Τριγωνομετρική Μετατροπή (MDS-T), καθώς και από άλλα επιλεγμένα κριτήρια. Αν και είναι γνωστό ότι η υιοθέτηση μιας προϋπάρχουσας διαδικασίας προς εφαρμογή σε μια άλλη εκπαιδευτική «κουλτούρα» μπορεί να αποτελέσει μια δύσκολη προσπάθεια, εντούτοις οι μελλοντικοί ερευνητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο της παρούσας μελέτης, ακόμη και σε άλλα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και για άλλους σχετικούς στόχους αναφορικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μετά την εφαρμογή κατάλληλων τροποποιήσεων ή/και προσαρμογών.

***Λέξεις-κλειδιά**: αξιολόγηση, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών, Φυσική Αγωγή, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Οδηγοί Σπουδών.*

Evaluation of the effectiveness of Greek DPESS undergraduate programs (Higher Education). Creation and implementation of a criteria-based instrument related to the PE school curriculum (Primary and Secondary Education)

Chris P. Lamprou

ABSTRACT

This study constitutes a complete part of the overall research conducted during development of the Ph.D. thesis by Chris P. Lamprou in the National and Kapodistrian University of Athens. The purpose of this

1. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας. Ε.Κ.Π.Α., Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Ε.Φ.Α.Α.), Τμήμα ΕΦΑΑ. Επικοινωνία: chrisplamprou@gmail.com

work is to evaluate the correlation between the undergraduate programs (Higher Education) offered by the Greek Departments of Physical Education and Sport Sciences, and the Physical Education (PE) curriculum followed in Greek Primary (years 6-12) and Middle (years 13-15) school. More specifically, we aimed to investigate whether the then PE teachers were adequately prepared to teach the thirteen main athletic subjects of the PE school curriculum. Useful conclusions were drawn concerning the mean values of the criteria presented, the Trigonometric transformation of the Multidimensional Scaling solutions, and other selected criteria.
Keywords: *evaluation, higher education, undergraduate programs, Physical Education, Teacher Education, undergraduate catalogs.*

1. Εισαγωγή

Αυτή η εργασία συνιστά ένα αυτοτελές μέρος της συνολικής ερευνητικής μελέτης η οποία παράχθηκε κατά την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής (2006-2012), με τίτλο «Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.) Δημοτικού και Γυμνασίου και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κριτική και συγκριτική θεώρηση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008.» (Λάμπρου, 2012. Λάμπρου, 2016) από τον Χρήστο Π. Λάμπρου, για το Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), κατά τον κύκλο διδακτορικών σπουδών του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φ.Α. στην Ελλάδα πραγματοποιείται σε πέντε πανεπιστημιακά τμήματα (Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού – Τ.Ε.Φ.Α.Α.): στην Αθήνα, (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ε.Κ.Π.Α.), στη Θεσσαλονίκη (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Α.Π.Θ.), στην Κομοτηνή (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης – Δ.Π.Θ.), στις Σέρρες (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Α.Π.Θ.), στα Τρίκαλα (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Π.Θ.). Αυτά τα τμήματα δεν εκπαιδεύουν τους φοιτητές/τριές τους μόνο ως εκπαιδευτικούς Φ.Α., αλλά και σε άλλους κλάδους της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού (Φ.Α.Α.).

Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Φ.Α. στην Ελλάδα είναι ένα δύσκολο και πολύπλευρο ζήτημα. Μια από τις αποτελεσματικότερες προσεγγίσεις προκειμένου να προσδιορίσουμε κατά πόσο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φ.Α. είναι η κατάλληλη, κρίθηκε ότι είναι η σύγκριση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών των πέντε πανεπιστημιακών τμημάτων (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) τα οποία προαναφέρθηκαν, με τα δεκατρία (13) κύρια διδακτέα αντικείμενα (κινητικά/αθλητικά) τα οποία διδάσκονται στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Αυτά είναι: 1. Γυμναστική (Βασική, Παιδαγωγική), 2. Ενόργανη Γυμναστική, 3. Ρυθμική Γυμναστική, 4. Κλασικός Αθλητισμός, 5. Καλαθοσφαίριση, 6. Πετοσφαίριση, 7. Χειροσφαίριση, 8. Ποδόσφαιρο, 9. Ελληνικοί Παραδοσιακοί Χοροί, 10. Ψυχοκινητική Αγωγή, 11. Μουσικοκινητική Αγωγή, 12. Παιχνίδια και 13. Κολύμβηση.

Η παρούσα εργασία μελετά αυτά τα δεκατρία κύρια διδακτέα αντικείμενα προκειμένου να προσδιορισθεί εάν και κατά πόσον τα πέντε πανεπιστημιακά τμήματα προετοιμάζουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. Θα πρέπει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι δεν εντοπίσθηκε να διατίθενται μεθοδολογίες οι οποίες θα μας επέτρεπαν να αξιολογήσουμε τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών μέσω μιας άμεσης σύγκρισης με τα σχολικά Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.). Λόγω αυτού του γεγονότος, ήταν απαραίτητο να δημιουργήσουμε και να εφαρμόσουμε μια κριτηριο-βασισμένη διαδικασία προκειμένου να μετρήσουμε τη συσχέτιση ανάμεσα στα προαναφερθέντα δεκατρία (13) διδακτέα αντικείμενα, όπως εντοπίζονται να προσφέρονται προς εκπαίδευση-διδασκαλία στους επίσημους Οδηγούς Σπουδών (ΟΔ.ΣΠ ή Οδ.Σπ.) των πέντε πανεπιστημιακών τμημάτων, με τα δεκατρία (13) κύρια διδακτέα αντικείμενα (κινητικά/αθλητικά) τα οποία διδάσκονται στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, όπως εντοπίζονται να προσφέρονται προς εκπαίδευση-διδασκαλία στα επίσημα Α.Π.

Το υλικό της έρευνας καλύπτει τη χρονική περίοδο από το 1983 μέχρι το 2008 και περιλαμβάνει: α) τους ΟΔ.ΣΠ. των πέντε πανεπιστημιακών τμημάτων και β) τα Α.Π. Δημοτικού και Γυμνασίου. Αναφορικά με το υλικό της έρευνας θα πρέπει να επισημανθούν τα ακόλουθα:

1) Τα Α.Π. Φ.Α. Δημοτικού και Γυμνασίου για την περίοδο 1983-2008 εντοπίσθηκαν από πολλές διαφορετικές πηγές, με την κύρια πηγή να συνιστά το αρχείο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Α.Π. Δημοτικού 1977-2003. Α.Π. Γυμνασίου 1977-2003).

2) Αναφορικά με τα πέντε πανεπιστημιακά τμήματα, πραγματοποιήθηκε προσπάθεια να εντοπισθούν ΟΔ.ΣΠ. και πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών κάθε ακαδημαϊκού έτους και για όλη τη χρονική περίοδο που μελετάται. Μετά από τα αντίστοιχα αιτήματά μας προς τις γραμματείες των πέντε τμημάτων λάβαμε συνολικά πενήντατρεις (53) ΟΔ.ΣΠ. Επιπρόσθετα είχαμε πρόσβαση σε επιπλέον έξι (6) ΟΔ.ΣΠ. μέσω των ηλεκτρονικών ιστοσελίδων των τμημάτων (Ε.Κ.Π.Α.-Τ.Ε.Φ.Α.Α., 1983-2008. Α.Π.Θ.-Τ.Ε.Φ.Α.Α., 1984-2008. Δ.Π.Θ.-Τ.Ε.Φ.Α.Α., 1990-2008. Π.Θ.-Τ.Ε.Φ.Α.Α., 1994-2008). Με συνολικά πενήντα-εννέα (59) ΟΔ.ΣΠ. αποφασίσαμε ότι καλύψαμε την απαραίτητη πλειοψηφία των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών (Π.Π.Σ.) για την περίοδο μελέτης αποφεύγοντας ζητήματα εγκυρότητας της έρευνας. Εντούτοις, είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τους περιορισμούς που επιβάλλονται από το δείγμα των ληφθέντων ΟΔ.ΣΠ., εφόσον όπως είναι φυσικό ένα μεγαλύτερο δείγμα θα επέτρεπε στους υποψήφιους ερευνητές να λάβουν πιο ακριβείς εκτιμήσεις. Τα ερευνητικά δεδομένα λοιπόν, θα ήταν πληρέστερα εάν ήταν διαθέσιμοι προς ερευνητική επεξεργασία και οι ακόλουθοι ΟΔ.ΣΠ. των Τ.Ε.Φ.Α.Α. ανά ακαδημαϊκό έτος: 1) Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκης για τα ακαδημαϊκά έτη 1983-4 και 1987-1991, 2) Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής για τα ακαδημαϊκά έτη 1984-1990, 3) Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών για τα ακαδημαϊκά έτη 1987-1996, αν και υπάρχουν μαρτυρίες σε ΟΔ.ΣΠ. του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκης ότι ως παράρτημα αυτού είχε το ίδιο Π.Π.Σ.

Στην εργασία μας χρησιμοποιήσαμε τις εξής μεθόδους έρευνας (Φίλιας, 1993. Δημητρόπουλος, 1998. Δημητρόπουλος, 1999. Καραγιώργος, 2002. Δημητρόπουλος, 2004. Cohen et al, 2008): α) την τήρηση και μελέτη πηγών, δεδομένων και αρχείων, β) την ανάλυση περιεχομένου, γ) το Multidimensional Scaling στην Τριγωνομετρική Μετατροπή, μέθοδος η οποία έχει προταθεί από τον Κ. Μυλωνά (Μυλωνάς, 2009. Mylonas et al, 2011). Ως κύρια τεχνική επιλέχθηκε για τη μελέτη αρχείων η ανάλυση και επεξεργασία αρχειακού υλικού. Ως μέσα της έρευνας αξιοποιήθηκαν για την υλοποίηση της ανάλυσης αρχείων οι πίνακες καταχώρησης–κωδικοποίησης στοιχείων και το SPSS (Δημητρόπουλος, 2004).

2. Σκοπός

Η παρούσα μελέτη αφορά τόσο τα Α.Π. Φυσικής Αγωγής Δημοτικού και Γυμνασίου όσο και τα Πρ.Σπ.[2] των πέντε Τ.Ε.Φ.Α.Α. της χώρας (Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Κομοτηνής, Σερρών, Τρικάλων), καθώς και τη μεταξύ τους σχέση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008.

Επιλέξαμε να μελετήσουμε τα Α.Π. του Δημοτικού και του Γυμνασίου (και όχι και του Λυκείου) για τους εξής λόγους: α) διότι αυτά συνιστούν την υποχρεωτική εκπαίδευση, β) διότι στην κρίσιμη ηλικία 8-15 ετών κρίνεται ιδιαίτερα καθοριστικός ο ρόλος της επίδρασης της σχολικής Φ.Α. και γ) διότι η φιλοσοφία των ισχυόντων Α.Π. Φ.Α. είναι ενιαία για Δημοτικό και Γυμνάσιο (Μουντάκης κ.ά., 1992).

Τα χρονικά όρια (1983-2008) επιλέχθηκαν διότι: α) το ακαδημαϊκό έτος 1983-1984, ξεκινά η λειτουργία των Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθήνας και Θεσσαλονίκης (πρώην Ε.Α.Σ.Α.). β) Το έτος 2008 είναι η καταληκτική χρονιά όσον αφορά τον προγραμματισμό για την ολοκλήρωση της σχετικής με-

2. Στη συνέχεια, όπου γράφεται Α.Π. (Αναλυτικό Πρόγραμμα) αναφερόμαστε στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δηλαδή στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, ενώ όπου Πρ.Σπ. ή Π.Π.Σ. (Πρόγραμμα Σπουδών ή Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών) αναφερόμαστε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δηλαδή στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. Επίσης, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ως προς την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ότι η παρούσα μελέτη εστιάζει μόνο στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών (Π.Π.Σ.) δηλαδή στον πρώτο κύκλο και όχι στα μεταπτυχιακά προγράμματα (δεύτερος κύκλος) και στα διδακτορικά (τρίτος κύκλος). Για το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο προτείνεται στους αναγνώστες/ερευνητές η μελέτη του ECTS (EC, 2017) και του ECTS-User's Guide (ECTS, 2015).

ταρρύθμισης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), με την κυκλοφορία του σχετικού υποστηρικτικού-διδακτικού υλικού και κυρίως των βιβλίων Φ.Α. για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό. γ) Το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 ολοκληρώνονται εικοσι-πέντε (25) χρόνια λειτουργίας του θεσμού των Τ.Ε.Φ.Α.Α. (25 χρόνια λειτουργίας για τα Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθήνας και Θεσσαλονίκης, 24 για το Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής, 23 για το Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών και 14 για το Τ.Ε.Φ.Α.Α. Τρικάλων) ενώ παράλληλα καλούνται, όπως και όλα τα Τμήματα των Α.Ε.Ι. της χώρας, να ανταποκριθούν σε διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1981. Κασσωτάκης 1989· Δημητρόπουλος, 1998. Δημητρόπουλος, 1999. Φ.Ε.Κ. 189, 2005. Α.ΔΙ.Π., 2006).

2.1. Περιορισμοί

Τα χαρακτηριστικά των Π.Π.Σ. και των Α.Π., το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο λειτουργίας και διοίκησης των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στη χώρα, καθώς και η φύση των διατιθέμενων δεδομένων, ήταν υπεύθυνα για τους ακόλουθους περιορισμούς ως προς την παρούσα μελέτη μας:

1) Η αδυναμία εντοπισμού και αξιοποίησης όλων των Οδ.Σπ. των Τ.Ε.Φ.Α.Α., διότι οι Γραμματείες και οι Βιβλιοθήκες των Τ.Ε.Φ.Α.Α., δεν τους τηρούσαν όλους. Ελέγχθηκε πάντως το σύνολο αυτών που μας παρείχαν και τους οποίους διέθεταν από τα αρχεία τους και σε ορισμένες περιπτώσεις και από τα πρακτικά των Γενικών Συνελεύσεων των Τμημάτων. Αν και στο αίτημά μας για όλους τους διαθέσιμους Οδ.Σπ. και τα Πρ.Σπ. προς τις διοικήσεις, τις γραμματείες και τις βιβλιοθήκες των πέντε Τ.Ε.Φ.Α.Α., δίνεται η εντύπωση -με βάση τη σχετική ανταπόκριση- ότι είχαν ληφθεί υπόψη και τα αρχεία των Γ.Σ. των Τμημάτων, τελικά κρίνεται ότι θα ήταν ωφέλιμο να διερευνηθούν και τα αρχεία των Γ.Σ. του κάθε Τμήματος, τα οποία -ίσως- να μας τροφοδοτούσαν με κάποιες επιπλέον πληροφορίες.

2) Αν και αναφορικά με τα Α.Π. δεν τίθεται θέμα αμφισβήτησης των οδηγιών για τη διδασκαλία του μαθήματος, στην περίπτωση των Οδ.Σπ., λόγω του ότι δεν διαθέτουμε έναν Οδηγό για κάθε έτος, αλλά και λόγω του ότι είναι πιθανό να μην υπάρχει λεπτομερής και υπεύθυνη αναφορά από όλους τους εμπλεκόμενους (για παράδειγμα στις περιγραφές των μαθημάτων από τους υπεύθυνους διδάσκοντες), πρέπει να επισημανθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις επεξεργαζόμαστε ενδεικτικά και όχι πραγματικά δεδομένα. Αυτό αναγράφεται για παράδειγμα σε πολλούς Οδ.Σπ. σχετικά για τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος ανά εβδομάδα κ.λπ. Όμως, κρίθηκε ότι ακόμη και αυτά τα δεδομένα αποτελούν ικανοποιητικά στοιχεία για να περιγραφεί το τι συμβαίνει κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φ.Α. (Ε.Φ.Α.).

3) Σύμφωνα με τις απόψεις των McKnight (1979), Goodlad (1979) και Van den Alker (2003) περί διαχωρισμού του Α.Π. σε επίπεδα ερμηνείας (Goodlad, 1979. Van den Alker, 2003. Valverde, 2003) η παρούσα μελέτη εστιάζει την προσοχή της στο -κατά τις προαναφερθείσες θεωρίες- επιδιωκόμενο Πρόγραμμα Σπουδών ή διαφορετικά, αποτελεί μια κριτική προσέγγιση μεταξύ του επίσημου/προσδοκώμενου και του λειτουργικού Α.Π. Η πληθώρα των σχετικών θεωριών περί διαφορετικών οριοθετήσεων των Α.Π., εκτός του ότι φανερώνουν την πολυπλοκότητα στις διαδικασίες των Α.Π., δυσχεραίνουν και τις προσπάθειες αξιολόγησής τους (Φλουρής & Κρίκας, 2009).

4) Στον τομέα των Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών, οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί, αποκαλύπτουν ομοιότητες, συγκριτικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα, στους προβληματισμούς αναφορικά με τους στόχους, την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα, θέτοντας και τους αντίστοιχους περιορισμούς στις προσπάθειες αξιολόγησής τους. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ratcliff (1992) το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών κατά κανόνα περιγράφεται με ένα από τους δύο τρόπους: είτε διαγράφεται σε σχέση με το τι καθορίζεται για τους φοιτητές είτε σε σχέση με ό,τι αυτοί αποκτούν από τις ακαδημαϊκές τους εμπειρίες. Η διάκριση αυτή αντιπροσωπεύεται στη διαφορά μεταξύ των ερωτήσεων: «Τι πρέπει να μάθουν οι φοιτητές από το πρόγραμμα σπουδών» και «ποιες παράμετροι του προγράμματος σπουδών επηρεάζουν τη μάθηση των φοιτητών» (Ratcliff, 1992).

Σύμφωνα με τον Weiland (1989) ο επικρατέστερος τρόπος για να εξετάσουμε το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών είναι μάλλον οι προθέσεις του, παρά τα αποτελέσματά του. Ο προσδιορισμός της επίδρασης του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών στους φοιτητές μπορεί να είναι προβληματικός. Η περισσότερη έρευνα γύρω από το προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών υποθέτει μάλλον, παρά εξετάζει την επίδραση διαφόρων προτύπων προγραμμάτων σπουδών στη μάθηση των φοιτητών. Επομένως, καθίσταται σημαντική η διάκριση μεταξύ εκείνων των σπουδών που αποσκοπούν στο να ανταποκριθούν στο προπτυχιακό πρόγραμμα και στις απαιτήσεις του πτυχίου και εκείνων των σπουδών, τις οποίες οι φοιτητές στην πραγματικότητα επιλέγουν (Weiland, 1989).

5) Η έρευνά μας στηρίχτηκε κυρίως στην ελληνική βιβλιογραφία και δευτερευόντως στην ξενόγλωσση λόγω της φύσεως του θέματος.

2.2. Το ερευνητικό πρόβλημα

Για τα διακριτά διδακτέα αντικείμενα των Α.Π. της περιόδου 1983-2008, προκύπτει η ανάγκη να ομαδοποιηθούν και να διερευνηθούν τελικά τα εξής δεκατρία (13) διακριτά διδακτέα αντικείμενα: 1. Γυμναστική (Βασική, Παιδαγωγική), 2. Ενόργανη Γυμναστική, 3. Ρυθμική Γυμναστική, 4. Κλασικός Αθλητισμός, 5. Καλαθοσφαίριση, 6. Πετοσφαίριση, 7. Χειροσφαίριση, 8. Ποδόσφαιρο, 9. Ελληνικοί Παραδοσιακοί Χοροί, 10. Ψυχοκινητική Αγωγή, 11. Μουσικοκινητική Αγωγή, 12. Παιχνίδια και 13. Κολύμβηση.

Για αυτά τα διακριτά διδακτέα αντικείμενα, τόσο των Α.Π. Φυσικής Αγωγής Δημοτικού και Γυμνασίου όσο και των Πρ.Σπ. των Τ.Ε.Φ.Α.Α., θα επιχειρηθεί αναφορικά με τα Τ.Ε.Φ.Α.Α., μια έρευνα η οποία θα έχει τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη συνέχεια. Καταρχήν, πρέπει να αποσαφηνισθεί ότι αυτό που επιδιώκεται, είναι να προσδιορισθεί, με βάση επιλεγμένα κριτήρια, το κύρος ή διαφορετικά η αξία η οποία αποδίδεται από τους συντάκτες των Οδηγών Σπουδών των Τ.Ε.Φ.Α.Α. και τους υπεύθυνους των Προγραμμάτων Σπουδών, σε καθένα από αυτά τα διακριτά διδακτέα αντικείμενα. Αυτός, κατά την άποψή μας, είναι ένας ενδιαφέρον τρόπος, ικανός να μας οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα για τα διακριτά διδακτέα αντικείμενα στα οποία τα Προγράμματα Σπουδών απέδιδαν περισσότερη ή λιγότερη βαρύτητα, κατά την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, δηλαδή των φοιτητών και φοιτητριών των Τμημάτων.

Τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούνται -15 συνολικά- αντλήθηκαν από τους Οδ.Σπ. που είχαμε στη διάθεσή μας και μελετήθηκαν όπως επίσης και τα Προγράμματα Σπουδών που περιγράφονται σε αυτούς. Η χρήση ενός μόνο κριτηρίου ή μικρού αριθμού κριτηρίων, δεν θα μπορούσε να μας οδηγήσει σε ικανοποιητικά δεδομένα από τα οποία θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε ασφαλείς διαπιστώσεις, συμπεράσματα και προτάσεις. Η επισήμανση αυτή εντοπίζεται ακόμη και σε κάποιους Οδ.Σπ. αναφορικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους, προκειμένου να ενημερωθούν σωστότερα οι ενδιαφερόμενοι φοιτητές/τριες ή/και οι διδάσκοντες των Τ.Ε.Φ.Α.Α. Έτσι για παράδειγμα, σε Οδ.Σπ. του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών σχετικά με τις πιστωτικές Μονάδες (χρήση του ECTS), αναφέρεται ότι «είναι λάθος αντιμετώπιση να συσχετίζονται οι Πιστωτικές Μονάδες με το κύρος ενός μαθήματος και πως ο ρόλος του κάθε μαθήματος και η βαρύτητά του θα πρέπει να περιγράφονται στον Οδηγό Σπουδών» (Α.Π.Θ.-Τ.Ε.Φ.Α.Α., 2008). Αν και δεν δίνονται περισσότερες διευκρινήσεις, η χρήση του ρήματος «περιγράφονται» μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι για τη διερεύνηση θεμάτων σχετικά με το «κύρος» ή το «ρόλο» ή τη «βαρύτητα» ενός μαθήματος, θα πρέπει να αναζητηθεί στους Οδ.Σπ. και στα αντίστοιχα Πρ.Σπ. ένα σύνολο χαρακτηριστικών και κριτηρίων. Την άποψη αυτή υιοθετήσαμε και εφαρμόσαμε στην έρευνά μας σε καθένα από τα δεκατρία διακριτά διδακτέα αντικείμενα, χρησιμοποιώντας δεκαπέντε (15) χαρακτηριστικά-κριτήρια.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να επισημανθούν κάποια επιπλέον στοιχεία:

α) Είναι πιθανό το Π.Π.Σ. ενός Τ.Ε.Φ.Α.Α. να περιλαμβάνει δύο η περισσότερες «Κατευθύνσεις» (ανεξάρτητα εάν συμπεριλαμβάνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φ.Α. ή όχι). Επομένως, οι φοιτητές/τριες αναμένεται να επιλέξουν συγκεκριμένους τίτλους μαθημάτων Κατεύθυνσης τα οποία προσφέρονται σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά έτη και εξάμηνα. Αυτές οι Κατευθύν-

σεις δεν περιορίζονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φ.Α., αλλά μπορεί να αφορούν: 1) την Υγεία και τη Φυσική Κατάσταση, 2) την Προπονητική, 3) την Αθλητική Διοίκηση.

β) Όλοι οι ΟΔ.ΣΠ. και των πέντε Τ.Ε.Φ.Α.Α. περιλαμβάνουν το κοινό στοιχείο της «Ειδικότητας». Δηλαδή στο τελευταίο ένα με δύο χρόνια κάθε Π.Π.Σ. οι φοιτητές/τριες πρέπει να επιλέγουν τουλάχιστον μία «Ειδικότητα», προκειμένου να αποκτήσουν τα ακαδημαϊκά εφόδια κυρίως στην Προπονητική ειδίκευση ενός αθλήματος. Επομένως, οι φοιτητές/τριες αναμένεται να επιλέξουν συγκεκριμένους τίτλους μαθημάτων Ειδικότητας τα οποία προσφέρονται σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά έτη και εξάμηνα. Σε κάποια Τ.Ε.Φ.Α.Α. και ακαδημαϊκά έτη, αυτή η Ειδικότητα δεν περιορίζεται σε Ολυμπιακά ή μη Ολυμπιακά αθλήματα, αλλά επίσης επεκτείνεται και σε (περισσότερο) θεωρητικές Ειδικότητες, όπως είναι για παράδειγμα η «Αθλητική Δημοσιογραφία», ο «Αθλητισμός Για Όλους», η «Ειδική και Προσαρμοσμένη Φ.Α.» και οι «Ολυμπιακές Σπουδές».

γ) Σε κάθε περίπτωση, το πτυχίο των Τ.Ε.Φ.Α.Α. περιλαμβάνει πολλούς διαφορετικούς επαγγελματικούς τομείς και οι απόφοιτοι οποιουδήποτε από τα πέντε πανεπιστημιακά τμήματα Φ.Α.Α. έχουν το δικαίωμα να εργάζονται στον αντίστοιχο επαγγελματικό τομέα της Φ.Α. στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση.

δ) Κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α. καταβάλλει προσπάθειες για να περιγράψει και να διακρίνει κάθε διδακτέο αντικείμενο σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες της Ελληνικής Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας (Α.ΔΙ.Π.) (Α.ΔΙ.Π., 2007. Α.ΔΙ.Π., 2011). Για αυτό το λόγο, κάθε ΟΔ.ΣΠ. διαχωρίζει τα προσφερόμενα διδακτέα αντικείμενα σε Υποχρεωτικά (Υ), Υποχρεωτικής Επιλογής (ΥΕ), και Ελεύθερης Επιλογής (ΕΕ) ή απλά Επιλογής. Τα διδακτέα αντικείμενα επίσης κατηγοριοποιούνται σε Κορμού (ΚΟ), Κατεύθυνσης (ΚΑ), Ειδικότητας (Ε). Τα Υποχρεωτικά (Υ) διδακτέα αντικείμενα/τίτλοι μαθημάτων είναι αντικείμενα Κορμού (ΚΟ) και τα Υποχρεωτικής Επιλογής (ΥΕ) διδακτέα αντικείμενα μπορεί να είναι και των τριών τύπων (Κορμού, Κατεύθυνσης ή Ειδικότητας). Τα Ελεύθερης Επιλογής (ΕΕ) αντικείμενα είναι αντικείμενα Κορμού (ΚΟ) τα οποία μπορούν επίσης να λειτουργήσουν ως αντικείμενα Κατεύθυνσης (ΚΑ) ή Ειδικότητας (Ε), ανάλογα και σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Π.Π.Σ. Για παράδειγμα, όταν στο Π.Π.Σ. προσφέρεται η Ειδικότητα σε ένα άθλημα, δίχως όμως το άθλημα αυτό να προσφέρεται ως Υποχρεωτικό (Υ) διδακτέο αντικείμενο, το συναφές Ελεύθερης Επιλογής (ΕΕ) αντικείμενο γίνεται προαπαιτούμενο για όσους/ες φοιτητές/τριες επιθυμούν να ακολουθήσουν τη συγκεκριμένη Ειδικότητα.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να καταγραφεί ότι δεν πραγματοποιήθηκε ο αντίστοιχος χαρακτηρισμός και διαχωρισμός των μαθημάτων των Τμημάτων σε Υποβάθρου (Υ), Επιστημονικής Περιοχής (ΕΠ), Γενικών Γνώσεων (ΓΓ) και Ανάπτυξης Δεξιοτήτων (ΑΔ) (Α.ΔΙ.Π., 2007. Α.ΔΙ.Π., 2011). Σε αυτό τον ενιαίο χαρακτηρισμό και διαχωρισμό των μαθημάτων για τα πέντε Τμήματα δεν προχωρήσαμε για τους εξής λόγους: α) αυτή η ενέργεια δεν εξυπηρετεί τους βασικούς στόχους της έρευνάς μας, β) τα επιπλέον στοιχεία και συμπεράσματα, τα οποία πιθανά να εμπλούτιζαν τη μελέτη μας, δεν θα ήταν ασφαλή και έγκυρα. Αυτό θα συνέβαινε, διότι όπως προαναφέρθηκε, παρατηρήθηκε πληθώρα τύπων Πρ.Σπ., με διαφορετικές Κατευθύνσεις, τομείς και Ειδικότητες, οπότε, ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός και διαχωρισμός των διδακτέων αντικειμένων/τίτλων μαθημάτων είναι αμφίβολο εάν τελικά θα ήταν αξιοποιήσιμος για συγκρίσεις.

2.3. Τα 15 κριτήρια

Ως χαρακτηριστικά-κριτήρια περιγραφής των διακριτών διδακτέων αντικειμένων των Πρ.Σπ. επιλέχθηκαν τα εξής:

-1ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: Τ.Μ. Αριθμός Τίτλων Μαθημάτων συναφών με το διακριτό διδακτέο αντικείμενο. Για κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α., καταγράφεται για όλα τα έτη τετραετούς λειτουργίας (για τα χρόνια όπου το κάθε Τμήμα έχει πλήρη λειτουργία, δηλαδή 4 έτη σπουδών) η μέση τιμή του αριθμού των τίτλων μαθημάτων, συναφών με το διακριτό διδακτέο αντικείμενο, που προσφέρονται στα Πρ.Σπ. των αντίστοιχων ακαδημαϊκών ετών.

-2ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: ΕΞ. Αριθμός διαφορετικών Εξαμήνων στα οποία προσφέρονται οι συγκεκριμένοι τίτλοι μαθημάτων σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών. Σε κάθε

Τ.Ε.Φ.Α.Α., καταγράφεται η μέση τιμή του αριθμού των διαφορετικών Εξαμήνων στα οποία προσφέρονται τίτλοι μαθημάτων, συναφών με το διακριτό διδακτέο αντικείμενο.

-3ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: ΑΡ. Υ Αριθμός Υποχρεωτικών τίτλων μαθημάτων συναφών με το διακριτό διδακτέο αντικείμενο. Τελικά καταγράφεται η μέση τιμή σε κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α.

-4ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: ΑΡ. ΥΕ Αριθμός Υποχρεωτικής Επιλογής τίτλων μαθημάτων συναφών με το διακριτό διδακτέο αντικείμενο. Τελικά καταγράφεται η μέση τιμή σε κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α.

-5ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: ΑΡ. ΕΕ Αριθμός Ελεύθερης Επιλογής τίτλων μαθημάτων συναφών με το διακριτό διδακτέο αντικείμενο. Τελικά καταγράφεται η μέση τιμή σε κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α.

-6ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: Υ% ΣΥΝ Ποσοστό % του αριθμού των Υποχρεωτικών (τίτλων) μαθημάτων στη σχετική ενότητα διδακτέου αντικειμένου ως προς το Σύνολο του αριθμού των Υποχρεωτικών (τίτλων) μαθημάτων που πρέπει να παρακολουθήσει ο φοιτητής/-ήτρια για την αποφοίτηση.

-7ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: ΑΡ. ΚΟ Αριθμός (τίτλων) μαθημάτων Κορμού στη σχετική ενότητα διδακτέου αντικειμένου. Τελικά καταγράφεται η μέση τιμή σε κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α.

-8ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: ΑΡ. ΚΑ Αριθμός (τίτλων) μαθημάτων Κατεύθυνσης στη σχετική ενότητα διδακτέου αντικειμένου. Τελικά καταγράφεται η μέση τιμή σε κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α.

-9ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: ΑΡ. Ε Αριθμός (τίτλων) μαθημάτων Ειδικότητας στη σχετική ενότητα διδακτέου αντικειμένου. Τελικά καταγράφεται η μέση τιμή σε κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α.

-10ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: ω/ε Ώρες διδασκαλίας του μαθήματος την εβδομάδα. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η σχέση αυτών των ωρών με τη θεωρία, την πράξη, τα εργαστήρια, τα σεμινάρια. Αποτυπώνεται απλά αυτό που γράφει ο Οδ.Σπ. στις σχετικές στήλες ω/ε. Αυτό που τελικά καταγράφεται είναι η μέση τιμή των ω/ε από τους τίτλους μαθημάτων, στη σχετική ενότητα διδακτέου αντικειμένου, σε κάθε Πρόγραμμα Σπουδών και τελικά σε κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνουν οι ακόλουθες επισημάνσεις.

-11ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: δ.μ. – ECTS European Credit Transfer System (Ε.C., 2015. Ε.C., 2017· Φ.Ε.Κ. 1466, 2007. Φ.Ε.Κ. 195, 2011). Διδακτικές μονάδες που αποδίδονται στο μάθημα σύμφωνα με τον Οδ.Σπ. Αυτό που τελικά καταγράφεται είναι η μέση τιμή των δ.μ. – ECTS από τους τίτλους μαθημάτων, στη σχετική ενότητα διδακτέου αντικειμένου, σε κάθε Πρόγραμμα Σπουδών και τελικά σε κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α.

-12ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: Υδ.μ.%Σ. Ποσοστό % του αριθμού των συνολικών διδακτικών μονάδων που προέρχονται από τα Υποχρεωτικά μαθήματα, στη σχετική ενότητα διδακτέου αντικειμένου, προς το Σύνολο του αριθμού των Ελάχιστων διδακτικών μονάδων που πρέπει να συγκεντρώσει ο φοιτητής/ήτρια για την αποφοίτηση. Τελικά καταγράφεται η μέση τιμή σε κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α.

-13ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: ΣΕΙΡΑ Η σειρά του μαθήματος μεταξύ των υπολοίπων τίτλων μαθημάτων, στο μέρος του Οδ.Σπ. όπου περιγράφεται το περιεχόμενο-ύλη (Syllabus)[3] καθενός από αυτά, τα οποία διδάσκονται στο Πρ.Σπ. του Τμήματος. Η σειρά περιγραφής του μαθήματος σχετίζεται: α) με το αν το μάθημα είναι Υποχρεωτικό (Κορμού) ή Υποχρεωτικής Επιλογής (Κορμού-Κατεύθυνσης-Ειδίκευσης) ή Ελεύθερης Επιλογής (Κορμού-Κατεύθυνσης-Ειδίκευσης), β) με τη θέση της διδασκαλίας του μαθήματος από το πρώτο μέχρι το όγδοο εξάμηνο και γ) με το αν το μάθημα θεωρείται, σύμφωνα με τη διάρθρωση του Πρ.Σπ. και τη γνώμη των υπευθύνων, ως μάθημα βασικό και κατά κάποιο τρόπο υποβάθρου. Ο τελευταίος χαρακτηρισμός δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να συσχετισθεί με τη διάκριση των μαθημάτων ως Υποβάθρου (Υ), Επιστημονικής Περιοχής (ΕΠ), Γενικών Γνώσεων (ΓΓ) και Ανάπτυξης Δεξιοτήτων (ΑΔ), ο οποίος όπως προαναφέρθηκε δεν αξιοποιείται στη μελέτη μας (Λάμπρου, 2016).

---

3. Ο όρος 'Syllabus' αναφέρεται επίσημα για να περιγράψει το περιεχόμενο του μαθήματος, στην Υπ. Απόφ. Αριθ. Φ5/89565/Β3, Φ.Ε.Κ. 1466, 13-8-2007, «Εφαρμογή του Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων», Παράρτημα, σελ. 21434.

-14ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: ΜΕΡΙΜΝΑ: [ΝΑΙ]- [Δ.Α.] –[ΟΧΙ]: [1]-[0]-[-1] Η μέριμνα-πρόβλεψη κατά την περιγραφή του μαθήματος στον Οδ.Σπ. αναφορικά με την προετοιμασία των φοιτητών/τριών για το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής. Η συγκεκριμένη μέριμνα θεωρείται ότι έχει ληφθεί υπόψη, όταν στην περιγραφή του μαθήματος εντοπίζονται λέξεις, φράσεις ή προτάσεις οι οποίες αναφέρονται στο χώρο της Σχολικής Εκπαίδευσης ή παραπέμπουν σε όρους σχετικούς με τις επιστήμες της Γενικής Παιδαγωγικής, Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Εξελικτικής Ψυχολογίας, Γενικής Διδακτικής, Ειδικής Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής ή της Διδακτικής Μεθοδολογίας του συγκεκριμένου διδακτέου αντικειμένου. Η θετική καταγραφή αυτού του χαρακτηριστικού είναι εν μέρει δηλωτική για το ότι η εκπαίδευση στο διακριτό διδακτέο αντικείμενο είναι εναρμονισμένη και με τις εν λόγω επιστήμες.

-15ο Χαρακτηριστικό-Κριτήριο: ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: [ΝΑΙ]-[ΟΧΙ]: [1]-[0] Ο θεσμός της Ειδικότητας ή Ειδίκευσης υπάρχει σε όλα τα Τ.Ε.Φ.Α.Α. από την ίδρυσή τους μέχρι σήμερα. Αυτό που καταγράφεται είναι, εάν παρέχεται Ειδικότητα στο αντίστοιχο διδακτέο αντικείμενο σε κάθε Πρόγραμμα Σπουδών του κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α. που μελετάται.

3. Αποτελέσματα

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται συνοπτικά η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση της «Πολυδιάστατης Γεωμετρικής Βαθμονόμησης Ομοιοτήτων με Τριγωνομετρική Μετατροπή» (Μυλωνάς, 2009).

Η μέθοδος Multidimensional Scaling (Borg & Groenen, 2010), αναφέρεται στην ελληνική γλώσσα ως «Πολυδιαστατική Κλιμάκωση» (Σιάρδος, 2004). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται η «Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων με Τριγωνομετρική Μετατροπή» (Μυλωνάς, 2009).

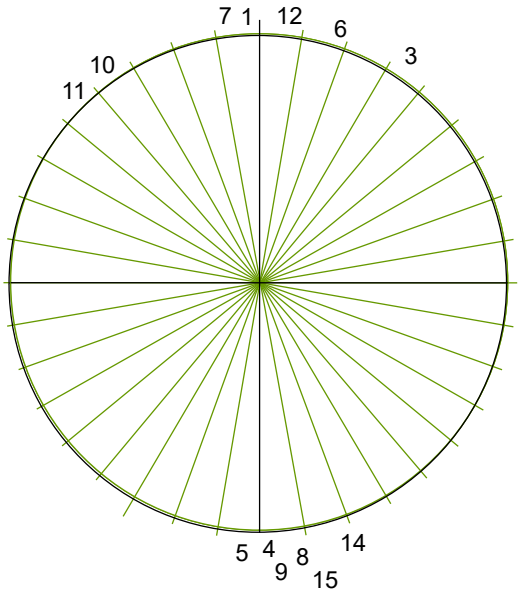
Η διαδικασία που ακολουθήθηκε χωρίζεται σε δύο στάδια. Σε πρώτη φάση έγιναν διερευνητικές μέθοδοι Multidimensional Scaling. Η μέθοδος συνιστά να πάρουμε τις δομές των κριτηρίων που ισχύουν είτε για το σύνολο των Τ.Ε.Φ.Α.Α. είτε για καθένα Τ.Ε.Φ.Α.Α. χωριστά και να τις διερευνήσουμε, να δούμε δηλαδή ποιες είναι αυτές οι δομές με βάση το Multidimensional Scaling στην Τριγωνομετρική Μετατροπή. Σε δεύτερη φάση, τα γνωστά -πλέον- συστήματα των κριτηρίων που προκύπτουν θα μας δώσουν την ταξινόμηση των μαθημάτων είτε στο σύνολο των Τ.Ε.Φ.Α.Α. είτε σε καθένα Τ.Ε.Φ.Α.Α. χωριστά. Στη φάση αυτή δηλαδή, γνωρίζοντας πάνω στο κυκλικό συνεχές που βρίσκονται τα διάφορα κριτήρια και ποιες ομάδες είναι αυτές που εκπροσωπούν γενικότερα κριτήρια (συγκερασμένα κριτήρια), διερευνούμε ποια είναι η ομαδοποίηση των μαθημάτων που προκύπτει για το σύνολο των μετρήσεων, δηλαδή όλα τα Τ.Ε.Φ.Α.Α. μαζί (όλες οι μετρήσεις που αφορούν όλα τα μαθήματα και όλους τους Οδ.Σπ./Πρ.Σπ.) και μετά χωριστά για καθένα Τ.Ε.Φ.Α.Α.

Από την πρώτη φάση και με διερευνητικές προσεγγίσεις MDS προέκυψε ότι οι μετρήσεις 2-«ΕΞ» και 13-«ΣΕΙΡΑ» δεν μετέχουν, διότι είναι τελείως διαφορετικές από όλες τις άλλες και δεν εμπίπτουν στη δομή αυτή (σε πολυμεταβλητή απόσταση βρίσκονται πολύ μακριά σε σχέση με τις άλλες 13 μετρήσεις). Για αυτό τον λόγο μείναμε στη δομή η οποία περιλαμβάνει, για το σύνολο των Τ.Ε.Φ.Α.Α., τις μετρήσεις εκείνες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια, για να μπορέσουμε στη δεύτερη φάση να ταξινομήσουμε τα μαθήματα.

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι η μέθοδος Multidimensional Scaling στην Τριγωνομετρική Μετατροπή διαθέτει δύο κριτήρια, το S-Stress και το R^2. Εάν S-Stress>0,13 η επίλυση είναι λίγο ασταθής. Σε όλες τις επιλύσεις στις οποίες προχωρήσαμε ήταν S-Stress<0,08 οπότε δεν είχαμε προβλήματα αστάθειας στις επιλύσεις του multidimensional scaling. Ακόμη, σε ότι αφορά το R^2 για όλες τις περιπτώσεις, όπως θα δούμε παρακάτω η τιμή του είναι πολύ ψηλά δηλαδή R^2 περίπου ίσο με 1.

Πίνακας 1. Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων για τα 13 κριτήρια και στα 5 Τ.Ε.Φ.Α.Α.

κριτήριο	θέση
14.ΜΕΡΙΜΝΑ	163
15.ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	169
8.ΑΡ.ΚΑ	174
9.ΑΡ.Ε	178
4.ΑΡ.ΥΕ	179
5.ΑΡ.ΕΕ	-177
11.δ.μ.	-42
10.ω/ε	-36
7.ΑΡ.ΚΟ	-6
1.Τ.Μ.	-3
12.Υδ.μ.%ΣΥΝ	6
6.Υ%ΣΥΝ	19
3.ΑΡ.Υ	31



S-Stress = .04, R^2 = .99

Κλειδί / τα 13 κριτήρια
1: Τ.Μ.
3: ΑΡ.Υ
4. ΑΡ.ΥΕ
5. ΑΡ.ΕΕ
6. Υ%ΣΥΝ
7. ΑΡ.ΚΟ
8. ΑΡ.ΚΑ
9. ΑΡ.Ε
10. ω/ε
11. δ.μ.
12. Υδ.μ.%ΣΥΝ
14. ΜΕΡΙΜΝΑ
15. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων (MDS-T, Mylonas 2009) για τα 13 κριτήρια και στα 5 Τ.Ε.Φ.Α.Α.

Για όλα τα Τ.Ε.Φ.Α.Α. μαζί, φαίνεται ότι τα κριτήρια 4(ΑΡ.ΥΕ), 5(ΑΡ.ΕΕ), 8(ΑΡ.ΚΑ), 9(ΑΡ.Ε), 14(ΜΕΡΙΜΝΑ), 15(ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ) αποτελούν μια ομάδα κριτηρίων και τα κριτήρια 1(Τ.Μ.), 3(ΑΡ.Υ), 6(Υ%ΣΥΝ), 7(ΑΡ.ΚΟ), 10(ω/ε), 11(δ.μ.), 12(Υδ.μ.%ΣΥΝ) αποτελούν μια άλλη ομάδα κριτηρίων (όταν η διαφορά στις θέσεις είναι μεγαλύτερη των 30 μοιρών μιλάμε για άλλη ομάδα κριτηρίων). Θα μπορούσαμε δηλαδή, να χρησιμοποιήσουμε τελικά μόνο δύο δομές κριτηρίων (ή δύο «κριτήρια») με τα οποία θα προσπαθούσαμε να δούμε πως διαφοροποιούνται τα μαθήματα.

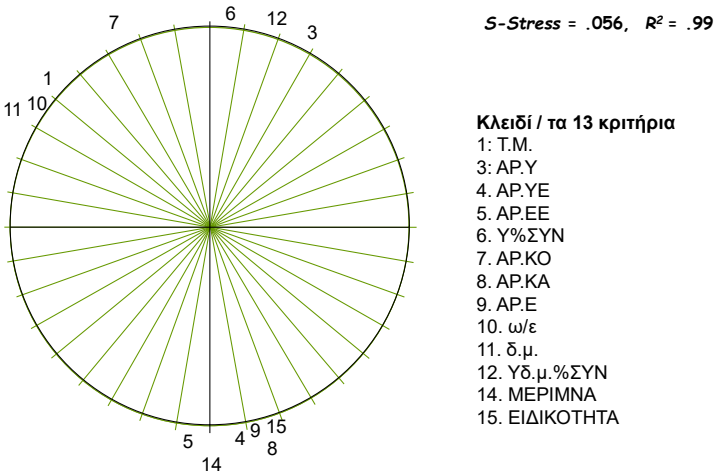
Αυτά θα ήταν, είτε η ομάδα των αρχικών επιλεγμένων κριτηρίων που βρίσκονται στο κάτω μέρος του κυκλικού δίσκου, είτε η ομάδα των αρχικών επιλεγμένων κριτηρίων τα οποία βρίσκονται στο πάνω μέρος του κυκλικού δίσκου.

Λόγω του ότι όμως δεν γνωρίζουμε πως λειτουργούν τα δομικά αυτά σύνολα των κριτηρίων, τα οποία τελικά θα μας δώσουν την ταξινόμηση των μαθημάτων είτε στο σύνολο των Τ.Ε.Φ.Α.Α. είτε στο καθένα χωριστά, για αυτό το λόγο χρειάζονται οι επιμέρους επιλύσεις, δηλαδή οι αντίστοιχες τριγωνομετρικές επιλύσεις Multidimensional Scaling για καθένα από τα πέντε Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πραγματοποιούμε λοιπόν, μία επίλυση για όλα τα Τ.Ε.Φ.Α.Α. και πέντε επιλύσεις, μία για κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α. χωριστά, ώστε να μπορούμε να απεικονίζουμε και να γνωρίζουμε ποια είναι η δομή των 13 κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν στο δεύτερο μέρος της ανάλυσης, όπου τόσο για το σύνολο των Τ.Ε.Φ.Α.Α. όσο και για καθένα Τ.Ε.Φ.Α.Α., θα προχωρήσουμε στην ταξινόμηση των 13 μαθημάτων με βάση τη συγκεκριμένη δομή κριτηρίων.

Πίνακας 2. Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων για τα 13 κριτήρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθήνας

Πίνακας 2. Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων για τα 13 κριτήρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθήνας

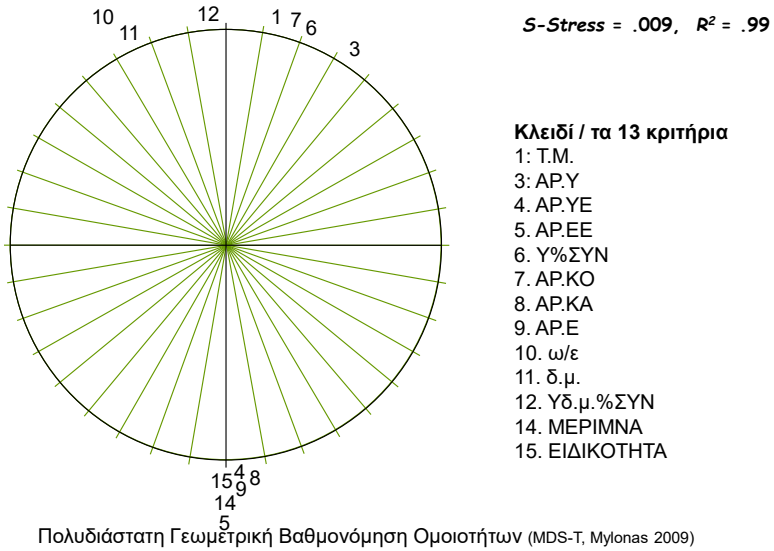
κριτήριο	**θέση**
15.ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	163
8.ΑΡ.ΚΑ	168
9.ΑΡ.Ε	169
4.ΑΡ.ΥΕ	173
14.ΜΕΡΙΜΝΑ	180
5.ΑΡ.ΕΕ	-175
11.δ.μ.	-56
10.ω/ε	-51
1.Τ.Μ.	-48
7.ΑΡ.ΚΟ	-23
6.Υ%ΣΥΝ	5
12.Υδ.μ.%ΣΥΝ	19
3.ΑΡ.Υ	28



Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων (MDS-T, Mylonas 2009) για τα 13 κριτήρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθήνας.

Πίνακας 3. Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων για τα 13 κριτήρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκης

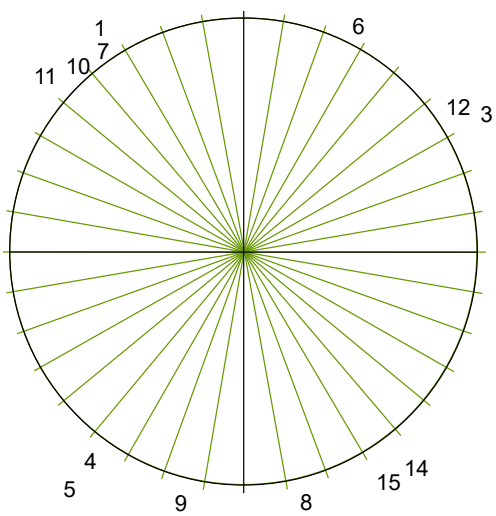
κριτήριο	θέση
8.ΑΡ.ΚΑ	177
4.ΑΡ.ΥΕ	178
9.ΑΡ.Ε	178
15.ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	180
14.ΜΕΡΙΜΝΑ	-180
5.ΑΡ.ΕΕ	-180
10.ω/ε	-27
11..δ.μ.	-25
12.Υδ.μ.%ΣΥΝ	-4
1.Τ.Μ.	14
7.ΑΡ.ΚΟ	18
6.Υ%ΣΥΝ	21
3.ΑΡ.Υ	32



Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων (MDS-T, Mylonas 2009) για τα 13 κριτήρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκης.

Πίνακας 4. Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων για τα 13 κριτήρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής

κριτήριο	θέση
14.ΜΕΡΙΜΝΑ	143
15.ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	147
8.ΑΡ.ΚΑ	168
9.ΑΡ.Ε	-166
4.ΑΡ.ΥΕ	-144
5.ΑΡ.ΕΕ	-144
11.δ.μ.	-48
10.ω/ε	-43
7.ΑΡ.ΚΟ	-35
1.Τ.Μ.	-32
6.Υ%ΣΥΝ	27
12.Υδ.μ.%ΣΥΝ	59
3.ΑΡ.Υ	60



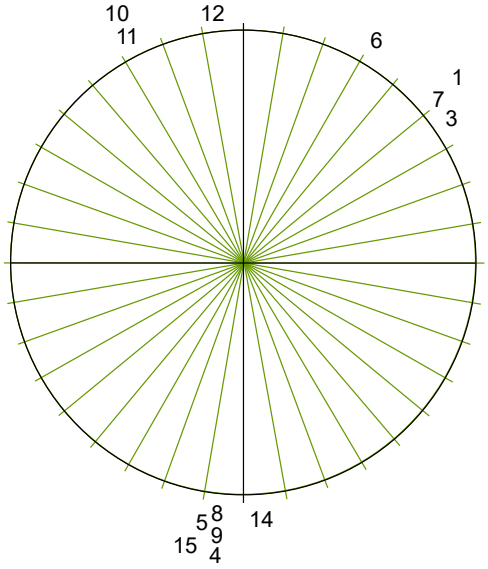
***S-Stress* = .086, R^2 = .96**

Κλειδί / τα 13 κριτήρια
1: Τ.Μ.
3: ΑΡ.Υ
4. ΑΡ.ΥΕ
5. ΑΡ.ΕΕ
6. Υ%ΣΥΝ
7. ΑΡ.ΚΟ
8. ΑΡ.ΚΑ
9. ΑΡ.Ε
10. ω/ε
11. δ.μ.
12. Υδ.μ.%ΣΥΝ
14. ΜΕΡΙΜΝΑ
15. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων (MDS-T, Mylonas 2009) για τα 13 κριτήρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής.

Πίνακας 5. Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων για τα 13 κριτήρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών

κριτήριο	θέση
14.ΜΕΡΙΜΝΑ	178
8.ΑΡ.ΚΑ	-174
9.ΑΡ.Ε	-174
4.ΑΡ.ΥΕ	-174
5.ΑΡ.ΕΕ	-171
15.ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	-171
11.δ.μ.	-25
10.ω/ε	-25
12.Υδ.μ.%ΣΥΝ	-4
6.Υ%ΣΥΝ	30
7.ΑΡ.ΚΟ	50
1.Τ.Μ.	50
3.ΑΡ.Υ	54



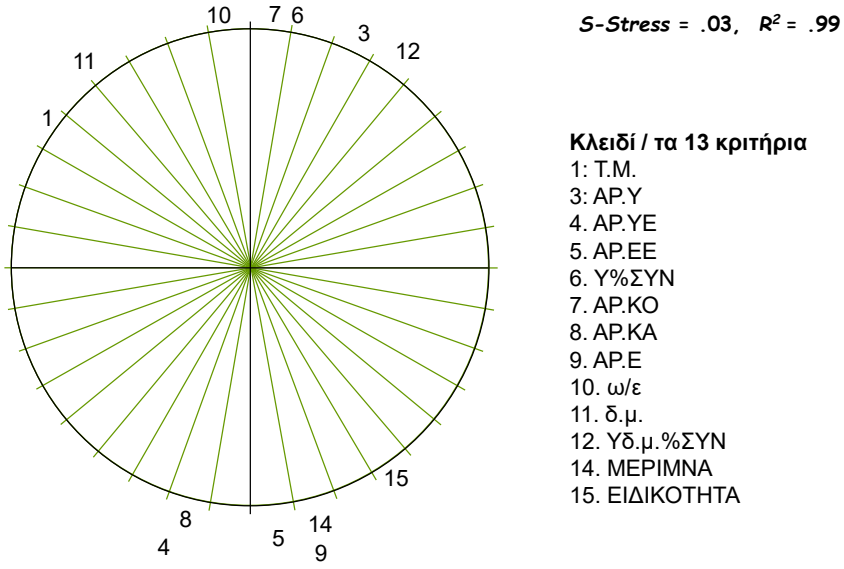
S-Stress **= .003,** R^2 **= .99**

Κλειδί / τα 13 κριτήρια
1: Τ.Μ.
3: ΑΡ.Υ
4. ΑΡ.ΥΕ
5. ΑΡ.ΕΕ
6. Υ%ΣΥΝ
7. ΑΡ.ΚΟ
8. ΑΡ.ΚΑ
9. ΑΡ.Ε
10. ω/ε
11. δ.μ.
12. Υδ.μ.%ΣΥΝ
14. ΜΕΡΙΜΝΑ
15. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων (MDS-T, Mylonas 2009) για τα 13 κριτήρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών.

Πίνακας 6. Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων για τα 13 κριτήρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Τρικάλων

κριτήριο	θέση
15.ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	149
14.ΜΕΡΙΜΝΑ	167
9.ΑΡ.Ε	168
5.ΑΡ.ΕΕ	174
8.ΑΡ.ΚΑ	-168
4.ΑΡ.ΥΕ	-168
1.Τ.Μ.	-52
11.δ.μ.	-37
10.ω/ε	-7
7.ΑΡ.ΚΟ	4
6.Υ%ΣΥΝ	5
3.ΑΡ.Υ	26
12.Υδ.μ.%ΣΥΝ	35



Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων (MDS-T, Mylonas 2009) για τα 13 κριτήρια στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Τρικάλων.

Με βάση τους προηγούμενους πίνακες αποτυπώνεται ο τρόπος με τον οποίο τα Τ.Ε.Φ.Α.Α. δομούν τις μετρήσεις, δηλαδή αποτυπώνεται η δομή των 13 κριτηρίων/μεταβλητών για το σύνολο των μετρήσεων. Με βάση τις μετρήσεις αυτές, στη συνέχεια προχωρούμε στην ταξινόμηση των μαθημάτων για το συνολικό δείγμα.

Σύμφωνα λοιπόν με τις ομάδες κριτηρίων που αποτυπώνονται στους προηγούμενους πίνακες, προκύπτει ένας ή περισσότεροι νέοι πίνακες, οι οποίοι αφορούν την επίλυση κατά τη μέθοδο της ανάλυσης συστάδων (Cluster analysis) (Σιάρδος, 2004). Η ανάλυση αυτή μας δίνει μία ταξινόμηση των «περιπτώσεων», δηλαδή του κάθε μαθήματος, για κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α. και σε κάθε ακαδημαϊκό έτος (Λάμπρου, 2016).

Από τη μελέτη και των πέντε Τ.Ε.Φ.Α.Α. μαζί, η περισσότερο σαφής εικόνα που προκύπτει είναι αυτή με τις δύο ομαδοποιήσεις/ταξινομήσεις. Αυτή είναι μια πρώτη εικόνα για το σύνολο όλων των Τ.Ε.Φ.Α.Α. και συγκεκριμένα έχουμε ένα διαχωρισμό των μαθημάτων σε δύο ομάδες, αυτή που περιλαμβάνει τα 10,11,12 μαθήματα και αυτή που περιλαμβάνει τα υπόλοιπα μαθήματα. Όμως η ταξινόμηση είναι και κάπως ασαφής, διότι υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις που δεν τοποθετούνται εκεί που θα περιμέναμε. Κανονικά θα περιμέναμε μια καθαρή επίλυση με 120 περιπτώσεις στο ένα cluster (για καθένα μάθημα) και 0 στο άλλο, ώστε να πρόκειται για μία «καθαρή» επίλυση. Αλλά τέτοια επίλυση δεν είναι. Αυτό -πλέον- μπορούμε να το διερευνήσουμε κάνοντας στη συνέχεια την ίδια ανάλυση για κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α. χωριστά, για 312 δηλαδή συνολικά «περιπτώσεις» σε καθένα από τα πέντε Τμήματα Ε.Φ.Α.Α. (Λάμπρου, 2016).

Στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθήνας η δομή κριτηρίων είναι λίγο διαφορετική από τη γενική, αυτή δηλαδή των πέντε Τ.Ε.Φ.Α.Α. μαζί. Ας δούμε τι κάνει αυτή η δομή όταν πάμε να ταξινομήσουμε τα 13 μαθήματα. Ταξινομούνται στην πρώτη ομάδα/cluster τα μαθήματα 1,4,5,6,7,8,9,13 και στη δεύτερη ομάδα τα 10,11,12. Η μοναδική περίπτωση όπου έχουμε κάποιες ασάφειες και δεν φαίνεται να ξεχωρίζουν καθαρά τα μαθήματα σε δύο ομάδες είναι το 2 και το 3. Για το Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθήνας έχουμε εξαιρετικά «καθαρή» επίλυση αν εξαιρέσουμε τα 2, 3 και επιπλέον αν επισημανθεί ότι τα δύο αυτά μαθήματα δεν κατατάσσονται στην πρώτη ομάδα/cluster αλλά στη δεύτερη (Λάμπρου, 2016).

Το Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκης παρουσιάζει μια παρόμοια εικόνα διότι στην Πολυδιάστατη Γεωμετρική Βαθμονόμηση Ομοιοτήτων με Τριγωνομετρική Μετατροπή έχει δύο ομάδες κριτηρίων. Κατά την ταξινόμηση των διδακτέων αντικειμένων, όπως και στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθήνας, αυτά κατατάσσονται ευκρινώς σε δύο πάλι ομάδες/clusters. Η μία ομάδα διδακτέων αντικειμένων/μαθημάτων περιλαμβάνει τα 10,11,12 και η άλλη όλα τα υπόλοιπα (Λάμπρου, 2016).

Στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής διαμορφώνονται τέσσερις ομάδες κριτηρίων σε δύο διαστάσεις (σε όλες τις άλλες επιλύσεις MDS-T προέκυψαν ομάδες κριτηρίων που μπορούν να ενταχθούν σε μία διάσταση/ένα δίπολο). Αναφορικά με την ταξινόμηση των διδακτέων αντικειμένων/μαθημάτων επιχειρήθηκαν τρεις επιλύσεις ανάλυσης συστάδων, από τη μελέτη των οποίων τελικά δεν προέκυψε ουσιαστική διαφοροποίηση ως προς τα μαθήματα/διδακτέα αντικείμενα. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σχετικά με το Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής εντοπίζεται μόνο μία συστάδα (Λάμπρου, 2016).

Στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών διαμορφώνονται τρεις ομάδες κριτηρίων με βάση τα οποία προκύπτει η τελική ταξινόμηση. Κατά την ταξινόμηση των μαθημάτων εμφανίζεται μια επίσης καθαρή εικόνα όπου η μία ομάδα διδακτέων αντικειμένων/μαθημάτων περιλαμβάνει τα 10,11,12 και η άλλη όλα τα υπόλοιπα (Λάμπρου, 2016).

Στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Τρικάλων προκύπτουν επίσης τρεις ομάδες κριτηρίων αλλά με διαφορετική δομή ως προς τις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν για το Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών. Δηλαδή αποτυπώνεται μια άλλη ταυτότητα κριτηρίων ως προς τις δύο από τις τρεις ομάδες, εφόσον η πρώτη ομάδα κριτηρίων -όπως αναφέρθηκε- παραμένει η ίδια. Αναφορικά με την ταξινόμηση των διδακτέων αντικειμένων/μαθημάτων προκύπτουν δύο επιλύσεις ανάλυσης συστάδων. Μία επίλυση η οποία περιλαμβάνει δύο συστάδες/clusters και άλλη μία η οποία περιλαμβάνει τρεις συστάδες/clusters. Από τις επιλύσεις αυτές, γενικότερα φαίνεται ότι η κατάσταση δεν διαφοροποιείται πολύ για το σύνολο των μαθημάτων. Τελικά όμως, μπορούμε να πούμε ότι και πάλι για τα μαθήματα 10,11,12 παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση ως προς όλα τα υπόλοιπα. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουμε κυρίως από την επίλυση με τις δύο συστάδες/clusters (Λάμπρου, 2016).

Τελικά, καταλήγουμε ότι δύο είναι οι συστάδες/ομάδες μαθημάτων, δηλαδή τα μαθήματα 10,11,12 βρήκαμε να είναι διαφορετικά, να εντάσσονται σε διαφορετική συστάδα σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα. Στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθήνας είναι καθαρή η διαφοροποίηση ως προς τα μαθήματα 10, 11, 12 εάν εξαιρέσουμε τα μαθήματα 2, 3. Στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκης είναι καθαρή η διαφοροποίηση ως προς τα μαθήματα 10,11,12. Στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής δεν υπάρχει καμιά διαφοροποίηση, προκύπτει μία συνολική συστάδα που αφορά όλα τα μαθήματα, δηλαδή δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους καθόλου, με βάση και τα 13 κριτήρια μαζί. Στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών

είναι καθαρή η διαφοροποίηση. Στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. Τρικάλων βρέθηκε να υπάρχουν δύο συστάδες ισοδύναμες και με μικρή διαφοροποίηση των μαθημάτων 10,11,12.

4. Συζήτηση

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των ΟΔ.ΣΠ. και των αντίστοιχων Π.Π.Σ. [Για λόγους οι οποίοι σχετίζονται με τις προδιαγραφές/απαιτήσεις του παρόντος περιοδικού τεύχους, στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται περιληπτικά και ενδεικτικά στοιχεία].

4.1. Με βάση τις μέσες τιμές των κριτηρίων

Με βάση τις μέσες τιμές των κριτηρίων προκύπτουν πίνακες από την επεξεργασία των ΟΔ.ΣΠ. των πέντε Τ.Ε.Φ.Α.Α. Τα δεδομένα των πινάκων αυτών μας οδηγούν σε συγκεκριμένες παρατηρήσεις και συμπεράσματα αναφορικά με την εκπαίδευση-διδασκαλία των δεκατριών (13) διακριτών διδακτέων αντικειμένων στα Π.Π.Σ. των Τ.Ε.Φ.Α.Α. Οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα αφορούν τόσο το κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α. ξεχωριστά, όσο και το σύνολό τους (Λάμπρου, 2016).

4.2. Με βάση την MDS-T

Η επίλυση μέσω της MDS-T μας οδηγεί, όχι μόνο σε συγκεκριμένες παρατηρήσεις και συμπεράσματα αναφορικά με την εκπαίδευση-διδασκαλία των δεκατριών (13) διακριτών διδακτέων αντικειμένων στα Π.Π.Σ. των Τ.Ε.Φ.Α.Α., αλλά ακόμη και ως προς τα δεκαπέντε (15) κριτήρια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των ΟΔ.ΣΠ. και των αντίστοιχων Π.Π.Σ. τους για κάθε ακαδημαϊκό έτος (Λάμπρου, 2016).

4.3. Με βάση επιλεγμένα κριτήρια

4.3.1. Ως προς τους τίτλους μαθημάτων οι οποίοι συνδέονται με τα βασικά αθλητικά διδακτέα αντικείμενα

Με βάση την προαναφερθείσα ανάλυση προέκυψε ότι κατά τη διάρκεια λειτουργίας τους τα πέντε Τ.Ε.Φ.Α.Α. -συνολικά- έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στα διδακτέα αντικείμενα 4, 5, 6, 1, 8, 7, 13 (Κλασικός Αθλητισμός, Καλαθοσφαίριση, Πετοσφαίριση, Γυμναστική, Ποδόσφαιρο, Χειροσφαίριση, Κολύμβηση) στα Π.Π.Σ. τους. Αντίθετα, όπως δείχνουν οι μέσες τιμές των κριτηρίων δείχνουν 3 (ΑΡ.Υ.), 6 (Υ%ΣΥΝ), 12 (Υδ.μ.%Σ) και 1 (Τ.Μ.), τα διδακτέα αντικείμενα 12, 10, και 11 (Παιχνίδια, Ψυχοκινητική Αγωγή, Μουσικοκινητική Αγωγή) δεν καλύφθηκαν κατάλληλα από τα Π.Π.Σ. (Λάμπρου, 2016).

Σε ό,τι αφορά τους τίτλους μαθημάτων, μπορούν να προκύψουν περισσότερο συγκεκριμένα συμπεράσματα για κάθε πανεπιστημιακό τμήμα. Για παράδειγμα, στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. στην Αθήνα, δεν εντοπίζονται τίτλοι υποχρεωτικών (Υ) διδακτέων αντικειμένων για την Ψυχοκινητική Αγωγή, τη Μουσικοκινητική Αγωγή και τα Παιχνίδια (10, 11, 12) για τα ακαδημαϊκά έτη από το 1984-5 μέχρι και το 2007-8. Επίσης, για τα ακαδημαϊκά έτη 1984-5 μέχρι και 1993-4 δεν εντοπίζεται κανένας τίτλος διδακτέου αντικειμένου σχετικού με την Ψυχοκινητική Αγωγή και για τα ακαδημαϊκά έτη από το 1984-5 μέχρι και 2004-5 κανένας τίτλος σχετικά με τα Παιχνίδια. Παρόμοια προκύπτουν σχετικές παρατηρήσεις και συμπεράσματα αναφορικά με τα άλλα τέσερα πανεπιστημιακά Τμήματα (Λάμπρου, 2016).

4.3.2. Ως προς τους τίτλους μαθημάτων οι οποίοι συνδέονται με τις επιστήμες της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, της Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής και την πρακτική

Ως ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κρίθηκε η αντίστοιχη μελέτη για την ενότητα μαθημάτων που σχετίζονται με τα γνωστικά/διδακτέα αντικείμενα της Παιδαγωγικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας, της Γενικής Διδακτικής και της Ειδικής Διδακτικής του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, καθώς και της συνακόλουθης πρακτικής άσκησης των φοιτητών και φοιτητριών στις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Και σε αυτή την ενότητα μαθημάτων, όπως και για τα δεκατρία διακριτά διδακτέα

αντικείμενα, επεξεργασθήκαμε τα δεδομένα των τίτλων μαθημάτων, από τους Οδ.Σπ. που είχαμε στη διάθεσή μας και καταλήξαμε σε κάποιες τιμές για κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α., οι οποίες προσφέρουν το πλεονέκτημα της άμεσης σύγκρισης μεταξύ των Τμημάτων. Σε αυτή την ενότητα μαθημάτων δεν έχουμε εντάξει τα μαθήματα Ειδικής Φ.Α. / Προσαρμοσμένης Φ.Α., διότι, όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη των Οδ.Σπ. και των Πρ.Σπ., υπάρχει σταθερή μέριμνα για εκπαίδευση των φοιτητών/τριών σε αυτό το ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο της Φ.Α., άλλοτε με μαθήματα Υποχρεωτικά/Κορμού και άλλοτε με μαθήματα Υποχρεωτικής Επιλογής ή Ελεύθερης Επιλογής, ενταγμένα σε πολλές περιπτώσεις σε Κατεύθυνση ή/και Ειδικότητα (Λάμπρου, 2016).

Όμως, στην περίπτωση αυτής της ενότητας, κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί και μια περιγραφή της εξέλιξης, διαχρονικά για την περίοδο που μελετάται, σχετικά με την πορεία των εν λόγω μαθημάτων σε κάθε Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Προκειμένου να δώσουμε απάντηση στο «γιατί δεν πραγματοποιήσαμε μελέτη για τις περιγραφές/περιεχόμενα των μαθημάτων (Syllabus) των Οδ.Σπ. για αυτή την ενότητα μαθημάτων», κάτι το οποίο εν μέρει πράξαμε με το χαρακτηριστικό «Μέριμνα» στα δεκατρία διακριτά διδακτέα αντικείμενα, πρέπει να επιχειρηματολογήσουμε ως εξής: α) στη Φ.Α. σε Δημοτικό και Γυμνάσιο, κρίνουμε ως πολύ σημαντικό, λόγω της ιδιομορφίας να συμπεριλαμβάνονται στο μάθημα -τουλάχιστον- 13 διαφορετικά διακριτά διδακτέα αντικείμενα, να πραγματοποιείται αυτή η διδασκαλία εναρμονισμένα με την επιστημονική θεωρία, έρευνα και πρακτική της Παιδαγωγικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας, της Γενικής και Ειδικής Διδακτικής του μαθήματος της Φ.Α., καθώς και της Διδακτικής Μεθοδολογίας κάθε επιμέρους διακριτού διδακτέου αντικειμένου. Εάν η εκπαίδευση των μελλοντικών Ε.Φ.Α. στα 13 διακριτά διδακτέα αντικείμενα -θεωρητική και πρακτική- είναι αποκομμένη από τις εν λόγω επιστήμες, όσο καλή και εάν κριθεί η αυτόνομη κατάρτιση στην Παιδαγωγική και Διδακτική, το πιθανότερο είναι ότι θα αποδειχθεί μία εκπαίδευση μάλλον ανεπαρκής. Δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός το ότι, στο παρελθόν, οι Ε.Φ.Α. έχουν κατηγορηθεί για διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο (δηλαδή των διακριτών διδακτέων αντικειμένων του Α.Π.) με βάση την Προπονητική θεωρία και πρακτική. β) Σκεπτόμενοι απλά και λογικά καταλήγουμε στο προφανές, ότι δηλαδή, οι επιδράσεις που θα δεχθούν οι Ε.Φ.Α. από τη διδασκαλία των δεκατριών και πλέον διδακτέων αντικειμένων, κατά την εκπαίδευσή τους στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. (λόγω και των πολλών ωρών πρακτικής εξάσκησης), κρίνονται ως πολύ πιο ουσιαστικές και τελικά καθοριστικές, συγκριτικά με αυτές που θα δεχθούν από τη διδασκαλία των λιγότερων και κατά πλειοψηφία θεωρητικών αυτόνομων μαθημάτων που αφορούν στην Παιδαγωγική και Διδακτική εκπαίδευση. Τα δεδομένα αυτά πιθανά να μπορούσε να ανατρέψει η Πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών στα σχολεία. Όμως, η Πρακτική άσκηση, επειδή συνιστά σταθερή και εποικοδομητική τακτική στην εκπαίδευση των Ε.Φ.Α. πραγματοποιείται στα Τ.Ε.Φ.Α.Α., σύμφωνα με όλους τους Οδ.ΣΠ., σε όλα τα ακαδημαϊκά έτη, τόσο για το Δημοτικό όσο και για το Γυμνάσιο, οπότε δεν θα διαφοροποιούσε τα ευρήματα της έρευνάς μας. Επιπλέον, πρέπει να επισημανθεί ότι η ουσιαστική μελέτη της Πρακτικής άσκησης προϋποθέτει αυτόνομη ερευνητική εργασία αποκλειστικά για αυτήν. γ) Τελικά, η μελέτη των τίτλων μαθημάτων των σχετικών με την ενότητα «Παιδαγωγικά (και Εξελικτική Ψυχολογία) / Γενική και Ειδική Διδακτική / Πρακτική Άσκηση» διαχρονικά για την περίοδο 1983-2008, κρίθηκε ως περισσότερο ενδιαφέρουσα και χρήσιμη προσέγγιση για να οδηγηθούμε σε δεδομένα στα πέντε Τ.Ε.Φ.Α.Α. αναφορικά με τα ζητήματα της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Κατάρτισης και Επάρκειας, στα οποία εκτίθενται πλέον όλα τα Τμήματα Α.Ε.Ι., τα οποία είναι υπεύθυνα για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών Ειδικοτήτων (Φ.Ε.Κ. 71, 2010. Λάμπρου, 2016).

Από την επεξεργασία των στοιχείων για την ενότητα μαθημάτων «Παιδαγωγικά (και Εξελικτική Ψυχολογία) / Γενική και Ειδική Διδακτική / Πρακτική Άσκηση» και σύμφωνα με τα 15 κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για τα 13 διακριτά διδακτέα αντικείμενα, προκύπτει ο ακόλουθος πίνακας ερευνητικών δεδομένων. Ως επιπλέον κριτήριο (16) χρησιμοποιήθηκε γι' αυτή την ενότητα μαθημάτων η ύπαρξη σχετικής Κατεύθυνσης.

Πίνακας 7. Η ενότητα μαθημάτων «Παιδαγωγικά (και Εξελικτική Ψυχολογία) / Γενική και Ειδική Διδακτική / Πρακτική Άσκηση» ως προς τις μέσες τιμές των 15 χαρακτηριστικών-κριτηρίων σε κάθε Τ.Ε.Φ.Α.Α.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Τ.Μ.	ΕΞ.	Υ	ΥΕ	ΕΕ	Υ%Σ	ΚΟ	ΚΑ	Ε	ω/ε	δ.μ.	Υδ.μ.%Σ	ΣΕΙΡΑ	Μ.	ΕΙΔ.	Κ.
Αθ.	5,083	5,875	4,5	0	5,083	10,958	5,083	0	0	2,161	2,286	7,408	24,24	-	0/24	8/24
Θεσ.	4,375	3,833	4,375	0	0	8,564	4,375	0	0	2,322	2,263	4,188	27,07	-	0/24	0/24
Κομ	4,429	4,238	4,429	0	0	8,769	4,429	0	0	2,285	2,591	5,503	24,21	-	8/21	8/21
Σέρ.	5,45	4,95	3,775	1,575	0	6,065	3,875	1,575	0	1,730	2,308	3,694	22,48	-	0/20	6/20
Τρίκ	16,91	7,091	5,636	11,27	0	12,421	5,636	11,27	0	1,669	2,951	6,644	(0)[4]	-	9/11	9/11

5. Συμπεράσματα

Το σύνολο των κριτηρίων τα οποία εφαρμόσθηκαν για την αξιολόγηση των Π.Π.Σ. των Τ.Ε.Φ.Α.Α. για τη χρονική περίοδο 1983-2008 μας επέτρεψε να διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν ορισμένα βασικά αθλητικά διδακτέα αντικείμενα (Κλασικός Αθλητισμός, Καλαθοσφαίριση, Πετοσφαίριση, Γυμναστική, Ποδόσφαιρο, Χειροσφαίριση και Κολύμβηση, με τις μεγαλύτερες μέσες τιμές) τα οποία είχαν ευνοϊκότερη αντιμετώπιση στα Π.Π.Σ. έναντι άλλων (Παιχνίδια, Ψυχοκινητική Αγωγή και Μουσικοκινητική Αγωγή, με τις μικρότερες μέσες τιμές). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φ.Α. στα τελευταία αναφερθέντα διδακτέα αντικείμενα δεν ήταν επαρκής.

Είναι ωστόσο ενθαρρυντικό το γεγονός για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φ.Α. ότι ένας ικανοποιητικός αριθμός βασικών διδακτέων αντικειμένων σχετικών με τα Α.Π. Φ.Α. Δημοτικού και Γυμνασίου είχαν υψηλές μέσες τιμές. Αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές/τριες του/των πανεπιστημιακών Τμημάτων ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες για την αντίστοιχη διδασκαλία αυτών των αντικειμένων στα σχολεία. Εντούτοις, στοιχείο το οποίο επιδέχεται κριτικής είναι ότι εξίσου σημαντικά βασικά διδακτέα αντικείμενα όπως η Ψυχοκινητική Αγωγή και η Μουσικοκινητική Αγωγή, εμφανίζουν τις δύο από τις τρεις χαμηλότερες επιδόσεις (το τρίτο είναι τα Παιχνίδια) στις μέσες τιμές των κριτηρίων. Αυτά τα δεδομένα απεικονίζουν την ανεπάρκεια των Π.Π.Σ. αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φ.Α. και την έλλειψη σχεδιασμού μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για αυτά τα βασικά διδακτέα αντικείμενα. Αυτά τα δεδομένα είναι σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα μια άλλης προηγούμενης έρευνας (Λάμπρου, 2002. Μουντάκης & Λάμπρου, 2003. Λάμπρου, 2016).

Ως αποτέλεσμα, προκύπτουν σημαντικά προβλήματα απόκλισης με τα Α.Π. Φ.Α. Δημοτικού και Γυμνασίου (Μουντάκης & Λάμπρου, 2003. Λάμπρου, 2016) και ανακύπτουν αιτήματα επιμόρφωσης ή/και επανασχεδιασμού της διδασκαλίας του μαθήματος από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας.

Τελικά, με βάση το σύνολο της παρούσας μελέτης, προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τις μέσες τιμές των κριτηρίων που παρουσιάστηκαν, την εφαρμογή της Πολυδιάστατης Γεωμετρικής Βαθμονόμησης Ομοιοτήτων με Τριγωνομετρική Μετατροπή (MDS-T), καθώς και από άλλα επιλεγμένα κριτήρια. Αν και είναι γνωστό ότι η υϊοθέτηση μιας προϋπάρχουσας διαδικασίας, προς εφαρμογή σε μια άλλη εκπαιδευτική «κουλτούρα», μπορεί να αποτελέσει μια δύσκολη προσπάθεια, εντούτοις οι μελλοντικοί ερευνητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν το εργαλείο της παρούσας μελέτης και για άλλους σχετικούς στόχους αναφορικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ακόμη και σε άλλα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, μετά την εφαρμογή κατάλληλων τροποποιήσεων ή/και προσαρμογών.

4. Δεν εντοπίσθηκαν σχετικά στοιχεία.

Βιβλιογραφία

Α.ΔΙ.Π. (2007). Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, Ανάλυση Κριτηρίων Διασφάλισης Ποιότητας Ακαδημαϊκών Μονάδων, Φεβρουάριος 2007, σελ. 19.

Α.ΔΙ.Π. (2007). Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, Έκθεση Πεπραγμένων για τα έτη 2006-2007.

Α.ΔΙ.Π. (2011). Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση-Ανάλυση Κριτηρίων Διασφάλισης Ποιότητας Ακαδημαϊκών Μονάδων, Έκδοση 3.0, Οκτώβριος 2011, σελ. 1-3.

Α.Π. Δημοτικού (1977-2003).

Α.Π. Γυμνασίου (1977-2003).

Α.Π.Θ.-ΟΔ.ΣΠ. Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκης: 1984-5, 1985-6, 1986-7, 1991-2, 1992-3, 1994-5, 1998-9, 1999-2000, 2000-2001, 2001-2, 2002-3, 2004-5, 2006-6, 2007-8.

Α.Π.Θ.-ΟΔ.ΣΠ. Τ.Ε.Φ.ΑΑ. Σερρών: 1997-8, 1998-9, 1999-2000, 2000-1, 2001-2, 2002-3, 2003-4, 2004-5, 2005-6, 2007-8.

Borg, I., & Groenen, P., J., F. (2005). Modern multidimensional scaling: Theory and applications (*Springer Series in Statistic).* 2nd edition. New York: Springer.

Cohen L., Manion L., Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* μτφρ., Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσόπουλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Cox, Trevor, F., Cox, Michael, A. (2001). *Multidimensional Scaling. 2*nd edition, Boca Raton: Chapman and Hall/CRC.

Δημητρόπουλος, Ε., Γ. (1981). *Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση.* Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου.*, τέταρτη έκδοση, σελ. 154-156. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε., Γ. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Οδηγός του Αξιολογητή*, 2η έκδοση, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*, 3η έκδοση, Αθήνα: εκδ. Έλλην.

Δ.Π.Θ.-ΟΔ.ΣΠ. Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής: 1990-1, 1991-2, 1993-4, 1994-5, 1995-6, 1996-7, 1997-8, 1998-9, 1999-2000, 2000-1, 2001-2, 2002-3, 2004-5, 2005-6, 2007-8.

Ε.Κ.Π.Α.-ΟΔ.ΣΠ. Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθηνών:1984-5, 1992-3, 1994-5, 1999-2000, 2004-5, 2006-7, 2007-8.

EC (European Commission). (2015). ECTS - Users' Guide 2015. Ανακτήθηκε στις 22/10/2017 από την ιστοσελίδα: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/ects-users-guide_en.pdf

EC (European Commission). (2017). European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Ανακτήθηκε στις 22/10/2017 από την ιστοσελίδα: https://ec.europa.eu/education/resources/european-credit-transfer-accumulation-system_en

Goodlad, J., I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice,* New York: McGraw Hill.

Καραγιώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: εκδ. Σαββάλας.

Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Αξιολόγηση*, Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Λάμπρου, Χ. (2002). Η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος της Φυσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ε.Κ.Π.Α., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.

Λάμπρου, Χρ. (2012). *Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής Δημοτικού και Γυμνασίου και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κριτική και συγκριτική θεώρηση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008.* Διδακτορική διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Βιβλιοθήκη Παιδαγωγικής.

Λάμπρου, Χρ. (2016). *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής Δημοτικού και Γυμνασίου και Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κριτική και συγκριτική θεώρηση κατά τη χρονική περίοδο 1983-2008*. 1η έκδοση, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Μουντάκης, Κ., Λάμπρου, Χρ. (2003). «Ο προγραμματισμός των αθλητικών δραστηριοτήτων στην Α/βάθμια Εκπαίδευση», στο περιοδικό *Οργάνωση του Αθλητισμού*, 1(1), Σπάρτη, σελ. 110-118.

Mylonas, K. (2009). Statistical analysis techniques based on Cross-Cultural research methods: cross-cultural paradigms and intra-country comparisons. *Psychology, the Journal of the Hellenic Psychological Society, Cross Cultural Research in Psychology: Studies in four continents,* 16(2), 185-204.

Mylonas, K., Gari, A., Panagiotopoulou, P., Georgiadi, E., Valchev, V., Papazoglou, S., & Brkich, M. (2011). Bias in Terms of Culture: Work Values country-clustering for 33 European countries and Person-Job Fit factor equivalence testing for four European countries. In J. Deutch, M. Boehnke, U. Kühnen, & K. Boehnke (Eds.), Rendering borders obsolete: Cross-cultural and cultural psychology as an interdisciplinary, multi-method endeavor. Bremen, Germany: International Association for Cross-Cultural Psychology. Ανακτήθηκε στις 20/8/2011 από την ιστοσελίδα: www.iaccp.org.

Μουντάκης, Κ. και συν. (1992). *Η Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.* σελ. 14, Επιμ. Κ. Μουντάκης, Θεσσαλονίκη: εκδ. Σάλτο.

Π.Θ.-ΟΔ.ΣΠ. Τ.Ε.Φ.Α.Α. Τρικάλων: 1994-5, 1995-6, 1996-7, 1997-8, 1998-9, 1999-2000, 2000-1, 2001-2, 2002-3, 2003-4, 2004-5, 2006-7 2007-8.

Ratcliff, J. (1992). Curriculum: Undergraduate, In B. Clark and G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education,* vol. 1, (pp. 1566-1579). New York: Pergamon Press.

Σιάρδος, Γ. Κ. (2004). *Μέθοδοι Πολυμεταβλητής Στατιστικής Ανάλυσης, Με την επίλυση ασκήσεων μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS, Μέρος Πρώτο,* 3η έκδοση. Θεσσαλονίκη: εκδ. Ζήτη.

Valverde, G., A. (2003). Curriculum, International. In Guthrie J.W. (Ed.), *Encyclopedia of Education,* vol. 2, (pp. 424-429). New York: MacMillan.

Weiland, J. (1989). General Education in the Universities after 1992. *European Journal of Education,* 24(4), pp. 371-377.

Van Den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In Van den Akker, J., Kuiper, W. and Hameyer, U. (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Φ.Ε.Κ. 189, 2-8-2005, Ν. 3374. Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος.

Φ.Ε.Κ. 1466, (2007). 13-8-2007, Υπ. Απόφ. Αριθ. Φ5/89565/Β3, «Εφαρμογή του Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων» και Παράρτημα, σελ. 21434.

Φ.Ε.Κ. 71, (2010). 19-5-2010, Ν. 3848, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», άρθρο 2.

Φ.Ε.Κ. 195, (2011). 6-9-2011, Ν. 4009, «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», (άρθρο 30).

Φίλιας, Β. και συν. (1993). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών.* Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Φλουρής, Γ., Κρίκας, Ε. (2009). Αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών, στα πρακτικά συνεδρίου με τίτλο: *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* Επιμ. Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα σελ. 67-84.

ΕΝΟΤΗΤΑ 6

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ EPORTFOLIO ΩΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΜΟΡΦΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Βασιλική Ζαφειροπούλου[1] & Μαρία Δάρρα[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη συμβολή του Ηλεκτρονικού Φακέλου Εργασιών Μαθητή (eportfolio) στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι το πείραμα με τη χρήση δύο ομάδων πειραματικής και ελέγχου και δύο μετρήσεων, pre και post. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου του σχολικού έτους 2016-2017 και δείγμα της αποτέλεσαν 40 μαθητές της Β τάξης Δημοτικού σχολείου της Ρόδου. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται, ότι οι μαθητές και των δύο ομάδων μετά τη λήξη της παρέμβασης, παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, με την πειραματική ομάδα όμως, που χρησιμοποίησε το eportfolio, να παρουσιάζει ακόμα μεγαλύτερα ποσοστά θετικών απαντήσεων. Επιπρόσθετα, σε σχέση με τη συμβολή του eportfolio στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές προκύπτει, ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που αξιοποίησαν το e-portfolio αξιολόγησαν τις επιδόσεις τους υψηλότερα, από ό,τι τις αξιολόγησε η εκπαιδευτικός τους.

Λέξεις-κλειδιά: *eportfolio, αυθεντική αξιολόγηση, αξιολόγηση μαθητή, αυτοαξιολόγηση μαθητή*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to investigate the contribution of the eportfolio to the development of positive attitudes and beliefs of students towards school and learning, as well as to the acquisition of self-assessment skills by students. The method used is the experiment using two experimental and control groups and two pre and post measurements. The survey was carried out during the first quarter of the school year 2016-2017 and a sample of 40 pupils of the second grade of the elementary school of Rhodes. The findings of the survey show that students of both groups after the end of the intervention have a more positive attitude towards school and learning, but the experimental group that used the eportfolio has even higher rates of positive responses. In addition, in relation to the contribution of the eportfolio to the development of self-assessment skills by students, the students of the e-portfolio experiment team evaluated their performance higher than their teacher's assessment.

Keywords: *e-portfolio, authentic assessment, student assessment, student self-assessment*

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή κοινωνία της μάθησης, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναλαμβάνει αναβαθμισμένο κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο. Ονομάζεται «αξιολόγηση για τη μάθηση» ή «η αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης – assessment for learning». Ο Ηλεκτρονικός Φάκελος Εργασιών Μαθητή (eportfolio), η ψηφιακή έκδοση του παραδοσιακού portfolio, αποτελεί μία νέα προσέγγιση αυθεντικής αξιολόγησης (Barrett & Knezek, 2003) η οποία βασίζεται στις ΤΠΕ και εντάσσεται στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (Barrett, 2000· Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011).

Αναφορικά με το eportfolio έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες, τόσο σε επίπεδο θεωρητικής προσέγγισης όσο και στο πεδίο των πρακτικών εφαρμογών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στο διεθνή χώρο υπάρχουν πολλοί φορείς και οργανώσεις (EIfEL, BECTA, MOSEP,

1. Η Β.Ζ. είναι Υποδιευθύντρια 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ρόδου, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Med. Επικοινωνία: premnt14014@rhodes.aegean.gr

2. Η Μ.Δ. είναι Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Επικοινωνία: darra@aegean.gr

AAC&U, AAEBL, eportfolio California, eportfolios Australia) που ασχολούνται με το eportfolio και την εφαρμογή του πραγματοποιώντας πολλές έρευνες σε συνεργασία με ερευνητές (Ritzhaupt et al., 2008) πανεπιστήμια, κολλέγια και σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των ερευνών αυτών αφορούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην πρακτική εφαρμογή του eportfolio σε φοιτητές κολλεγίων και πανεπιστημίων (Knight et al., 2006· Coutinho & Bottentuit, 2008). Υπάρχουν και έρευνες οι οποίες αφορούν στους εκπαιδευτικούς (Coutinho & Bottentuit, 2008).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί είναι μικρότερες σε αριθμό και περιορισμένης εμβέλειας. Πιο συγκεκριμένα, οι εν λόγω έρευνες εστιάζουν στη θεωρητική προσέγγιση του eportfolio και τα λογισμικά και τις εφαρμογές για την ανάπτυξη eportfolio (Στυλιανού, 2013). Υπάρχουν, επίσης, έρευνες σχετικά με το παραδοσιακό portfolio που καταγράφουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Παρούτσας, 2011), αλλά και των μαθητών δημοτικού από την εφαρμογή του (Τσούτστου & Μπέρτσου, 2013), καθώς και έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου εφαρμόστηκε το eportfolio, αλλά και σε μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παπαθανασίου & Μανούσου, 2011). Τέλος, υπάρχουν έρευνες που αφορούν τόσο εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης, όσο και εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης (Φωτοπούλου, 2012). Ελάχιστες είναι στην Ελλάδα οι έρευνες που αφορούν στη χρήση του e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία με δραστηριοποίηση μέσα στην τάξη. Πέραν του ότι προκύπτει σχετικά μικρή έρευνα που αφορά στην αξιοποίηση του e-portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα, αυτή κινείται μακριά από τα γλωσσικά μαθήματα.

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με στόχο να καλύψει αυτό το κενό και συγκεκριμένα αποσκοπεί να διερευνήσει τη συμβολή του ηλεκτρονικού φακέλου εργασιών του μαθητή (eportfolio), στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας της Β τάξης του δημοτικού. Συγκεκριμένα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τη συμβολή του eportfolio στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές. Οι απαντήσεις που θα δοθούν με την ολοκλήρωσή της θα ρίξουν φως σε μία εναλλακτική πτυχή της αξιοποίησης του eportfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο να παρακινηθούν ερευνητές, ώστε να διερευνήσουν την περαιτέρω αξιοποίησή του σε άλλα διδακτικά αντικείμενα και να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για τις νέες δυνατότητες της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, ώστε να παρακινηθούν να τις αξιοποιήσουν.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί μια μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης, που ενσωματώνει την αξιολόγηση του παραδοσιακού ακαδημαϊκού περιεχομένου με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι σημαντικές για τη δια βίου μάθηση, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία από τεχνικές, συμπεριλαμβανομένων και των καταστάσεων προσομοίωσης του πραγματικού κόσμου. Ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και έχει την επιστημονική της θεμελίωση στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Vygotsky, 1978 στο Ρεκαλίδου κ.ά., 2010), καθώς δημιουργεί μία εποικοδομητική ευθυγράμμιση μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Περιλαμβάνει πολλαπλές μορφές μέτρησης της απόδοσης, αποτυπώνοντας τις γνώσεις του μαθητή, καθώς και τα επιτεύγματα, τα κίνητρα, τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται κατά την υλοποίηση των σχετικών δραστηριοτήτων (Callison, 1998). Βασική της προϋπόθεση είναι η αυθεντική διδασκαλία καθώς, επίσης, και η αυθεντική μάθηση (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007). Συμπερασματικά, η αυθεντική αξιολόγηση προϋποθέτει την αυθεντική διδασκαλία και έπεται η αξιολόγηση της μάθησης. Ο μαθητής δομεί τη νέα γνώση πάνω σ' αυτή που έχει αποκτήσει ήδη, βασιζόμενος σε ατομικές και συλλογικές εμπειρίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την προώθηση της ολιστικής αντίληψης του κόσμου μέσα από βιωματικές καταστάσεις και την εξασφάλιση της δυνατότητας να επενεργεί, να διαμορφώνει και να αυτοαξιολογείται.

Το eportfolio αποτελεί μία μορφή - μέθοδο εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αναπτύχθηκαν σε αντιδιαστολή με τις πιο περιοριστικές παρα-

δοσιακές μεθόδους με κύριο στόχο να αξιολογηθούν πολύπλευρα οι στάσεις, οι απόψεις και οι επιδόσεις των μαθητών. Αποτελούν αυθεντικές τεχνικές οι οποίες συνδράμουν, μέσω των δραστηριοτήτων των οποίων εφαρμόζονται, στο να συναντήσουν οι μαθητές την καθημερινότητά τους, την πραγματική ζωή (Paris & Ayres, 1994) ενθαρρύνοντας τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Segers, 1999). Η εναλλακτική αξιολόγηση έχει τη δυνατότητα να αντιστρέφει το παραδοσιακό πρότυπο της παθητικότητας του μαθητή αντικαθιστώντας το με την πρωτοβουλία, την αυτοπειθαρχία και την επιλογή (Meyer, 1992), εντάσσεται στο χώρο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, είναι συνεχόμενη. Δεν υποκαθιστά άλλα είδη αξιολόγησης, αλλά μπορεί να εφαρμόζεται παράλληλα με αυτά, βοηθώντας την καλύτερη καταγραφή των στάσεων και των επιδόσεων των μαθητών (Tsagari, 2011). Οι κύριες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης είναι (Brown, 1998): α) η αυθεντική αξιολόγηση, β) η αυτοαξιολόγηση, γ) το portfolio-eportfolio και δ) η περιγραφική αξιολόγηση. Πολλοί συγγραφείς αναφερόμενοι σε μεθόδους (όχι σε μορφές της εναλλακτικής αξιολόγησης) αναφέρουν μεταξύ άλλων (Tsagari, 2011): τα ημερολόγια, τις συνθετικές εργασίες, την ετεροαξιολόγηση, τη συστηματική παρατήρηση, τη δραματοποίηση, την αφήγηση ιστορίας, τις συμβουλευτικές συναντήσεις, την αντιπαράθεση γνωμών.

3. Βασικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας, είναι να διερευνήσει τη χρήση του ηλεκτρονικού φακέλου επιτευγμάτων (e-portfolio) ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας και αυθεντικής αξιολόγησης της μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει το βαθμό της συμβολής του ηλεκτρονικού φακέλου επιτευγμάτων: α. στη διαμόρφωση θετικότερης στάσης των μαθητών απέναντι στη μάθηση, β. στην ανάπτυξη θετικότερης στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στην τάξη και στη σχολική ζωή γενικότερα και γ. στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η εργασία είναι τα ακόλουθα:

1ο: Σε ποιο βαθμό συμβάλλει ο ηλεκτρονικός φάκελος επιτευγμάτων στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων των μαθητών απέναντι στη μάθηση σε σχέση με τον έντυπο φάκελο επιτευγμάτων;

2ο: Σε ποιο βαθμό συμβάλλει ο ηλεκτρονικός φάκελος επιτευγμάτων στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στην τάξη και στη σχολική ζωή γενικότερα σε σχέση με τον έντυπο φάκελο επιτευγμάτων;

3ο: Σε ποιο βαθμό συμβάλλει ο ηλεκτρονικός φάκελος επιτευγμάτων στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης των μαθητών;

4. Η μέθοδος-Το δείγμα

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν σαράντα (40) μαθητές της Β΄ τάξης του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ρόδου. Από αυτούς είκοσι ήταν αγόρια (50%) και είκοσι κορίτσια (50%), ηλικίας 7-8 ετών.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι το οιονεί πείραμα με τη χρήση δύο ομάδων πειραματικής και ελέγχου και η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου του σχολικού έτους 2016-2017 και συγκεκριμένα από την 19η Σεπτεμβρίου 2016 έως και την 9η Δεκεμβρίου 2016. Η χρήση του e-portfolio έγινε στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού Σχολείου. Τα 40 υποκείμενα σχημάτισαν δύο ομάδες των είκοσι ατόμων. Την ομάδα Α στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που χρησιμοποίησαν τον ηλεκτρονικό φάκελο των επιτευγμάτων του μαθητή, το e-portfolio και την ομάδα Β στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι χρησιμοποίησαν τον έντυπο φάκελο επιτευγμάτων του μαθητή.

Αναφορικά με τα εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν:

Το Pre-Questionnaire, ερωτηματολόγιο διαμόρφωσης των στάσεων των μαθητών απέναντι στη μάθηση και τη σχολική ζωή.

Το Post-Questionnaire, ερωτηματολόγιο διαμόρφωσης των στάσεων μαθητών απέναντι στη μάθηση και τη σχολική ζωή μετά το πείραμα.

Οι πίνακες αυτοαξιολόγησης – Ρουμπρίκες ξεχωριστές για κάθε ενότητα του Γλωσσικού μαθήματος.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικό εργαλείο στην συγκεκριμένη έρευνα αποτελούν τροποποίηση ήδη υπαρχόντων σχετικών ερωτηματολογίων που βρέθηκαν στις εξής ιστοσελίδες: National Center for School Engagement, The Vermont Department of education's official web site, CESNational, Cengage Learning και The Texas Center for Educational Technology

Με τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια γίνεται μια προσπάθεια να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια αλλαγή στον τρόπο δέσμευσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Η έρευνα σχετικά με την στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, θα πρέπει να περιλαμβάνει τρεις τύπους δέσμευσης

Η συμπεριφοριστική δέσμευση – behavioral engagement

Η γνωστική δέσμευση – cognitive engagement

Η συναισθηματική δέσμευση – emotional engagement

Η συμπεριφοριστική δέσμευση αφορά την ενασχόληση με τις σχολικές εργασίες και τους δείκτες που δείχνουν προσπάθεια, επιμονή, συμμετοχή και συγκέντρωση και αναφέρεται στην τήρηση των κανόνων.

Η γνωστική δέσμευση σχετίζεται με την ψυχολογική δέσμευση γύρω από τη μάθηση και εξετάζονται δείκτες όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η πνευματική προσπάθεια.

Η συναισθηματική δέσμευση περιλαμβάνει τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματα που σχετίζονται με τις συμπεριφορές απέναντι στους δασκάλους και στους συμμαθητές, καθώς και το αίσθημα εμπλοκής στην ομάδα.

Στα ερωτηματολόγια υπάρχουν προτάσεις που καλύπτουν και τις τρεις παραπάνω κατηγορίες.

5. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Για την επεξεργασία των δεδομένων και την εξαγωγή αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν το Λογισμικό υπολογιστικών φύλλων Excel Microsoft και το SPSS statistics 21.0

Συμπληρώθηκαν οχτώ (8) ρουμπρίκες αξιολόγησης, οι οποίες συμπληρώθηκαν και από τους μαθητές και από τις διδάσκουσες για να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Επίσης, συμπληρώθηκε ένα ερωτηματολόγιο δύο φορές, μία πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος και μια μετά την ολοκλήρωσή του για να εξεταστούν οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση, το σχολείο, την τάξη και την σχολική ζωή γενικότερα..

Για τη σύγκριση των δηλώσεων μαθητών και εκπαιδευτικών στις ρουμπρίκες δημιουργήθηκαν ισάριθμες μεταβλητές για κάθε πίνακα μέτρησης, οι οποίες παίρνουν τιμές ανάλογα με τις καταγεγραμμένες δηλώσεις, βαθμολογώντας με μία [1] μονάδα το [Αρκετά Καλά], με δύο [2] μονάδες το [Πολύ Καλά] και με τρεις [3] μονάδες το [Άριστα].

Αντίστοιχα για τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν δύο δείκτες, ένας για κάθε ομάδα ερωτήσεων τύπου likert, με το άθροισμα των τιμών των αντίστοιχων ερωτήσεων της ομάδας, όπου η δήλωση [Διαφωνώ απόλυτα] αντιστοιχεί με το [1], η δήλωση [Διαφωνώ] με το [2], η δήλωση [Δεν ξέρω] με το [3], η δήλωση [Συμφωνώ] με το [4] και τέλος η δήλωση [Συμφωνώ απόλυτα] με το [5].

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα, αρχικά με την περιγραφική ανάλυση και στη συνέχεια με την επαγωγική. Στο στάδιο της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης δίνονται πίνακες κατανομής συχνοτήτων για την περίπτωση των ονοματικών μεταβλητών, ενώ για τις ποσοτικές παρουσιάζονται και ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς. Στην ίδια ενότητα πραγματοποιήθηκε και έλεγχος

κανονικότητας με το στατιστικό κριτήριο Shapiro-Wilks (δείγμα <50 ατόμων), για να αποφασιστεί η χρησιμοποίηση του στατιστικού κριτηρίου για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών, ανάλογα με την ύπαρξη ή μη κανονικής κατανομής.

Στο στάδιο της επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκαν τα παρακάτω στατιστικά κριτήρια ανάλογα με την περίπτωση και το στάδιο της πειραματικής έρευνας (Ανδρεαδάκης, 2005):

Σύγκριση δηλώσεων – τιμών στις ρουμπρίκες:

Στην περίπτωση κατά την οποία ελέγχθηκαν οι δηλώσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών προκειμένου να συγκριθούν και να εκτιμηθεί η ποιότητα της αυτοαξιολόγησης, κατά την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι μια κατηγορική με δύο θέσεις (Ομάδα Ελέγχου και Πειραματική Ομάδα) και οι εξαρτημένες είναι ποσοτικές μεταβλητές εφαρμόστηκε το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τις περιπτώσεις όπου έχουμε κανονική κατανομή και το κριτήριο Mann-Witney για τις υπόλοιπες.

Σύγκριση δηλώσεων των ερωτηματολογίων:

Στον αρχικό έλεγχο ισοδυναμίας, κατά τον οποίο ελέγχθηκαν οι τιμές των δεικτών των δύο likert των μαθητών της Πειραματικής ομάδας και της Ομάδας ελέγχου, όπου η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι μια κατηγορική με δύο θέσεις (Ομάδα Ελέγχου και Πειραματική Ομάδα) και οι εξαρτημένες είναι ποσοτικές μεταβλητές, εφαρμόστηκε το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα στην πρώτη περίπτωση, γιατί έχουμε κανονική κατανομή και το κριτήριο Mann-Witney στη δεύτερη καθώς οι τιμές δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή.

6. Ερευνητική διαδικασία

Η χρήση του e-portfolio έγινε στο πλαίσιο της αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού και βρήκε εφαρμογή σε μαθητές του 1ου 9/θ Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ρόδου, στο οποίο η ερευνήτρια έχει οργανική και εργάζεται τα τελευταία 6 χρόνια. Η Β΄ τάξη του σχολείου συμμετείχε και με τα δύο τμήματα. Το Β2 όπου διδάσκει η ερευνήτρια αποτέλεσε την πειραματική ομάδα και το Β1 αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου.

Η διδασκαλία κάθε ενότητας του γλωσσικού μαθήματος διαρκούσε μία με μιάμιση εβδομάδα. Αφού ολοκληρωνόταν κάθε μία από τις 8 ενότητες, οι μαθητές συμπλήρωναν τα επαναληπτικά τεστ. Η πειραματική ομάδα χρησιμοποιούσε τον ηλεκτρονικό φάκελο ως μέσο αποθήκευσης του έντυπου τεστ που φυλασσόταν σε αυτόν αφού σκαναριζόταν και η ομάδα ελέγχου χρησιμοποιούσε τον έντυπο φάκελο επιτευγμάτων του μαθητή. Επειδή η ηλικία των παιδιών – 7 χρονών - δυσκόλευε τη διαδικασία δημιουργίας των προσωπικών τους ηλεκτρονικών φακέλων, η ερευνήτρια και διδάσκουσα δημιούργησε τους φακέλους στο dropbox και στη συνέχεια τους διαμοιραζόταν με τους γονείς και τους μαθητές. Ο κάθε μαθητής είχε το δικό του φάκελο. Σε καθημερινή βάση και σε οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσε ο ίδιος και οι γονείς του μπορούσε να ανατρέξει στο φάκελό του για να δει ξανά το υλικό του.

7. Αποτελέσματα

7.1 Στάσεις αναφορικά με τη μάθηση (1ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Ο πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου έχει σκοπό να διερευνήσει μέσα από 15 προτάσεις τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη μάθηση.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει, τι μεγάλο ποσοστό των μαθητών και των δύο ομάδων θεωρούν ότι *η εκπαίδευση είναι σημαντική για τους ίδιους* και το ποσοστό αυτό παραμένει σχεδόν το ίδιο και πριν και μετά από την εκπαιδευτική παρέμβαση, με τα ποσοστά να είναι 65% και 80% αντίστοιχα στην πειραματική ομάδα και 70% και 80% αντίστοιχα στην ομάδα ελέγχου.

Επισημαίνεται μια ακόμη αλλαγή παρατηρώντας τα ποσοστά της πρότασης «Ελέγχω τις εργασίες μου για να διορθώσω τα λάθη μου» να αυξάνονται κατά 10% τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και 10% στην ομάδα ελέγχου. Αρχικά 17 μαθητές και των δύο ομάδων είχαν απαντήσει θετικά πριν την παρέμβαση και 19 μαθητές απάντησαν θετικά μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση στο τελικό ερωτηματολόγιο.

Αρκετά σημαντικό είναι και το αποτέλεσμα που έχουμε στην πρόταση «Μπορώ να ελέγξω πό-

σο επιτυχημένος είμαι». Στην πειραματική ομάδα, πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, απάντησαν θετικά 11 μαθητές, ποσοστό 55%, αρνητική απάντηση έδωσαν 5 μαθητές, ποσοστό 25%, ενώ ουδέτερη στάση κράτησαν 4 μαθητές, ποσοστό 20%. Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, απάντησαν θετικά 17 μαθητές, ποσοστό 85%, αρνητική απάντηση έδωσε 1 μαθητής, ποσοστό 5%, ενώ ουδέτερη στάση κράτησαν 2 μαθητές, ποσοστό 10%. Στην ομάδα ελέγχου, πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, απάντησαν θετικά 17 μαθητές, ποσοστό 85%, αρνητική απάντηση δεν έδωσε κανένας μαθητής, ενώ ουδέτερη στάση κράτησαν 3 μαθητές, ποσοστό 15%. Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, απάντησαν θετικά 14 μαθητές, ποσοστό 70%, αρνητική απάντηση έδωσαν 3 μαθητές, ποσοστό 15%, ενώ συνέχισαν να κρατούν ουδέτερη στάση 3 μαθητές, ποσοστό 15%.

Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα στην πρόταση «Προσπαθώ πολύ να βελτιώσω την επίδοσή μου» αφού το ποσοστό των μαθητών της πειραματικής ομάδας που συμφώνησαν παραμένει σταθερά το ίδιο, 70%, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση, μειώνοντας τις αρνητικές απαντήσεις στο μηδέν ενώ αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών που κράτησαν ουδέτερη στάση στο ερώτημα, δίνοντας ποσοστό 15% Στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται μια μικρή μείωση του ποσοστού θετικής απάντησης στο τελικό ερωτηματολόγιο, της τάξης του 5%, που αντιστοιχεί σε ένα μαθητή, ενώ αυξάνεται το ποσοστό κατά 10 μονάδες των μαθητών που κράτησαν ουδέτερη στάση, που αντιστοιχεί σε 4 μαθητές. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές και των δύο ομάδων προσπαθούν πολύ και ενδιαφέρονται να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

Τέλος θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε μεγάλη αλλαγή μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση στην πρόταση «Συνεχίζω να προσπαθώ ακόμα κι όταν θεωρώ ότι αυτό που κάνω δεν είναι ενδιαφέρον» αφού υπήρξε σημαντική αύξηση από 65% σε 90% και μείωση της αρνητικής απάντησης από 25% σε 5% που αντιστοιχεί ουσιαστικά σε 1 μαθητή. Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου υπήρξε μείωση του ποσοστού της θετικής απάντησης από 75% σε 65% και αύξηση της ουδέτερης στάσης από 10% σε 30%.

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρατίθενται τα στοιχεία που δείχνουν τις διαφοροποιήσεις (αυξήσεις-μειώσεις) στα ποσοστά που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών των δύο ομάδων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσε τη διερεύνηση των στάσεών τους απέναντι στη μάθηση.

Πίνακας 1: Στοιχεία διαφοροποίησης απαντήσεων των μαθητών ως προς τις στάσεις τους αναφορικά με τη μάθηση

	Β1 – ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ					**Β2 – ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ**				
Πρόταση	**Διαφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
Η εκπαίδευση είναι σημαντική για μένα	**0%**		**Μείωση 10%**	**Αύξηση 10%**		**Μείωση 10%**		**Μείωση 5%**	**Αύξηση 15%**	
Μελετάω τα μαθήματά μου συστηματικά	**Αύξηση 5%**		**Αύξηση 15%**	**Μείωση 20%**		**Μείωση 5%**		**Αύξηση 5%**	**0%**	

Ελέγχω τις εργασίες μου για να διορθώσω τα λάθη μου	**Μείωση 5%**	**Μείωση 5%**	**Αύξηση 10%**	**Αύξηση 5%**	**Μείωση 10%**	**Αύξηση 10%**
Προσπαθώ πολύ για να βελτιώσω την επίδοσή μου	**Μείωση 5%**	**Αύξηση 10%**	**Μείωση 5%**	**Μείωση 10%**	**Αύξηση 15%**	**Μείωση 5%**
Παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθήματα	**Μείωση 5%**	**Αύξηση 5%**	**0%**	**Μείωση 10%**	**Αύξηση 15%**	**Μείωση 5%**
Πιο πολύ με ενδιαφέρει να μάθω με κάθε τρόπο ακόμα και είναι δύσκολο	**0%**	**Αύξηση 5%**	**Μείωση 5%**	**Μείωση 15%**	**Αύξηση 10%**	**Αύξηση 5%**
Προσπαθώ να καταλάβω το περιεχόμενο του μαθήματος και το θεωρώ αυτό πολύ σημαντικό για μένα	**Μείωση 5%**	**Αύξηση 35%**	**Μείωση 30%**	**Μείωση 5%**	**Μείωση 5%**	**Αύξηση 10%**
Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα προσπαθώ να το λύσω μόνος μου	**Αύξηση 5%**	**Μείωση 5%**	**0%**	**0%**	**Αύξηση 10%**	**Μείωση 10%**
Συνεχίζω να προσπαθώ ακόμα κι όταν θεωρώ ότι αυτό που κάνω δεν είναι ενδιαφέρον	**Μείωση 10%**	**Αύξηση 20%**	**Μείωση 10%**	**Μείωση 20%**	**Μείωση 5%**	**Αύξηση 25%**
Μπορώ να ελέγξω πόσο πετυχημένος είμαι	**Αύξηση 15%**	**0%**	**Μείωση 15%**	**Μείωση 20%**	**Μείωση 10%**	**Αύξηση 30%**
Δεν γνωρίζω πώς μπορώ να μαθαίνω καλύτερα	**Μείωση 60%**	**Αύξηση 10%**	**Αύξηση 50%**	**Μείωση 25%**	**0%**	**Αύξηση 25%**
Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα μπορώ με τις κατάλληλες πράξεις να βρω τη λύση	**0%**	**Αύξηση 5%**	**Μείωση 5%**	**Μείωση 5%**	**Αύξηση 10%**	**Μείωση 5%**
Όταν έχω ένα δύσκολο μάθημα μελετώ μόνος	**0%**	**Μείωση 5%**	**Αύξηση 5%**	**0%**	**Αύξηση 10%**	**Μείωση 10%**
Καταλαβαίνω πως αυτά που μαθαίνω σχετίζονται με τη ζωή και τα ενδιαφέροντά μου	**Μείωση 5%**	**Αύξηση 30%**	**Μείωση 25%**	**Μείωση 10%**	**Αύξηση 30%**	**Αύξηση 20%**
Γνωρίζω πώς να μαθαίνω με τον καλύτερο τρόπο	**0%**	**Αύξηση 15%**	**Μείωση 15%**	**Μείωση 5%**	**Αύξηση 10%**	**Μείωση 5%**

7.2 Στάσεις αναφορικά με το σχολείο και την τάξη (2ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει προτάσεις σχετικές με τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και την τάξη γενικότερα. Αποτελείται από 11 ερωτήσεις και αναφέρονται στις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το σχολείο αλλά και τη ζωή μέσα στην τάξη.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι και οι δύο ομάδες, τόσο η πειραματική όσο και η ελέγχου, είναι πολύ θετικές στην πρόταση «Το σχολείο με βοηθά να μάθω πώς να γράφω καλά» με ποσοστά σύμφωνων απαντήσεων 100%. Επιπλέον στην πρόταση «Η αξιολόγηση από τους δασκάλους μου, με βοηθά να κατανοώ τι έχω μάθει και τι πρέπει να μάθω» παρατηρούμε ότι και οι δύο ομάδες συμφωνούν με την πρόταση σε ποσοστά που κυμαίνονται 75% (ομάδα ελέγχου στο αρχικό και τελικό ερωτηματολόγιο) και 80% (πειραματική ομάδα στο αρχικό και τελικό ερωτηματολόγιο).

Είναι αξιοσημείωτο ότι και οι δύο ομάδες παρουσίασαν αύξηση των σύμφωνων ποσοστών στην πρόταση «Προσδοκώ ότι θα τα πάω καλά στα μαθήματα». Στην πειραματική ομάδα το ποσοστό αυξήθηκε από 80% σε 85% και παρέμεινε σταθερό το ποσοστό των ουδέτερων απαντήσεων, 15%. Στην ομάδα ελέγχου το ποσοστό αυξήθηκε 10 μονάδες που αντιστοιχούν σε 2 μαθητές και μειώθηκε κατά 1 μαθητή οι ουδέτερες απαντήσεις. Το γεγονός αυτό φανερώνει τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο γενικότερα και το κλίμα εμπιστοσύνης που επικρατεί.

Μείωση του ποσοστού και στις δύο ομάδες έχουμε στην πρόταση «Εργάζομαι ομαδικά με άλλους συμμαθητές μου». Στην ομάδα ελέγχου το ποσοστό των σύμφωνων απαντήσεων μειώθηκε κατά 5% που αντιστοιχεί σε 1 μαθητή, δηλαδή από 60% σε 55% και στην πειραματική ομάδα το ποσοστό μειώθηκε κατά 10% που αντιστοιχεί σε 2 μαθητές, δηλαδή από 70% σε 60%. Αυτό που παρατηρείται ειδικά στα παιδιά της πειραματικής ομάδας είναι ότι προτιμούν να εργάζονται μόνα τους σε εργασίες συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, όπως στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά και να συνεργάζονται στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα.

Παρατηρώντας προσεκτικά τα ποσοστά διαπιστώνουμε αρκετές σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση στις εξής προτάσεις:

«Ευθύνομαι για τους βαθμούς που παίρνω στο σχολείο»

«Έχω τη δυνατότητα να εκφράζω την άποψή μου στην τάξη»

«Το σχολείο με βοηθά να σκέφτομαι σχετικά με τις εργασίες μου και να θέτω στόχους για το μέλλον»

«Οι σχολικές εργασίες μου κεντρίζουν το ενδιαφέρον»

Πιο αναλυτικά στην πρώτη πρόταση «Ευθύνομαι για τους βαθμούς που παίρνω στο σχολείο», παρατηρείται αύξηση των θετικών απαντήσεων κατά 10% αφού αρχικά απάντησαν 14 μαθητές, ενώ με τη λήξη της παρέμβασης, το ποσοστό έφτασε στο 80% και τους 16 μαθητές. Στην ομάδα ελέγχου για την ίδια απάντηση έχουμε μείωση των θετικών απαντήσεων κατά 25% με τον αριθμό των μαθητών που απαντούν θετικά, να μειώνεται από τους 16 στους 11.

Στην πρόταση «Έχω τη δυνατότητα να εκφράζω την άποψή μου στην τάξη», στην πειραματική ομάδα υπήρξε μικρή αύξηση του ποσοστού συμφωνίας από 35% σε 40%. Στο αρχικό ερωτηματολόγιο 7 μαθητές απάντησαν θετικά, στο τέλος της παρέμβασης θετική ήταν η άποψη 8 μαθητών. Στην ίδια πρόταση στην ομάδα ελέγχου διαπιστώνεται σημαντική μείωση του ποσοστού συμφωνίας από 70% σε 50%. Αρχικά απάντησαν θετικά 14 μαθητές ενώ στο τελικό ερωτηματολόγιο οι μαθητές με τη θετική συμφωνία μειώθηκαν στους 10.

Σημαντική είναι η διαφοροποίηση που παρατηρούμε ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στην πρόταση «Το σχολείο με βοηθά να σκέφτομαι σχετικά με τις εργασίες μου και να θέτω στόχους για το μέλλον». Η πειραματική ομάδα πριν την παρέμβαση είχε ποσοστό σύμφωνων απαντήσεων 85% και αρνητικών απαντήσεων ποσοστό 20%, που αντιστοιχούν σε 17 και 4 μαθητές αντίστοιχα. Μετά τη λήξη της παρέμβασης το ποσοστό των θετικών απαντήσεων παρέμεινε το ίδιο δηλαδή 85% αλλά έγινε μηδενικό το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων και αυξήθηκε σε 15% ο δείκτης της απάντησης «δεν ξέρω». Στην ομάδα ελέγχου από την αρχή της παρέμβασης δεν υπήρξαν καθόλου αρνητικές απαντήσεις και στο αρχικό ερωτηματολόγιο το ποσοστό των σύμφωνων απαντήσεων ήταν 95% και 5% η ουδέτερη απάντηση. Με τη λήξη της παρέμβασης το ποσοστό των σύμφωνων απαντήσεων μειώθηκε κατά 30% δηλαδή 65% και αυξήθηκε σημαντικά το ποσοστό των ουδέτερων απαντήσεων, στο 40% που αντιστοιχεί σε 12 μαθητές.

Παρατηρώντας την πρόταση «Οι σχολικές εργασίες μου κεντρίζουν το ενδιαφέρον» διακρίνεται σημαντική διαφοροποίηση στα ποσοστά μετά τη λήξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης πε-

ρισσότερο στην ομάδα ελέγχου. Στο αρχικό ερωτηματολόγιο οι σύμφωνες απαντήσεις της πειραματικής ομάδας έφταναν σε ποσοστό 75% και αντιστοιχούν σε 15 μαθητές ενώ με τη λήξη της παρέμβασης οι σύμφωνες απαντήσεις σημειώνουν αύξηση 10% και φτάνουν στο 85% που αντιστοιχούν σε 17 μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξαν καθόλου αρνητικές απαντήσεις στο τελικό ερωτηματολόγιο. Στην ομάδα ελέγχου το ποσοστό των σύμφωνων απαντήσεων στο αρχικό ερωτηματολόγιο ήταν 90%, δηλαδή 18 μαθητές ενώ στο τελικό ερωτηματολόγιο το ποσοστό μειώθηκε κατά 20% που αντιστοιχεί σε 4 μαθητές. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι ενώ αρχικά δεν υπήρχαν αρνητικές απαντήσεις με τη λήξη της παρέμβασης υπήρχαν 2 αρνητικές απαντήσεις, ποσοστό 10%. Επιπλέον αυξήθηκαν οι ουδέτερες απαντήσεις από 10% σε 20%.

Στον Πίνακα (2) που ακολουθεί παρατίθενται τα στοιχεία που δείχνουν τις διαφοροποιήσεις (αυξήσεις-μειώσεις) στα ποσοστά που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων μαθητών των δύο ομάδων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσε στη διερεύνηση των στάσεών τους απέναντι στο σχολείο-τάξη.

Πίνακας 2: Στοιχεία διαφοροποίησης στάσεων μαθητών απέναντι στο σχολείο-τάξη

	Β1 – ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ					**Β2 – ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ**				
Πρόταση	**Διαφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ**	**Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
Το σχολείο με βοηθά να μάθω πώς να γράφω καλά	**0%**		**0%**	**0%**		**Μείωση 5%**		**Μείωση 5%**	**Αύξηση 10%**	
Προσδοκώ ότι θα τα πάω καλά στα μαθήματα	**0%**		**Μείωση 10%**	**Αύξηση 10%**		**Μείωση 5%**		**0%**	**Αύξηση 5%**	
Έχω τη δυνατότητα να εκφράζω την άποψή μου στην τάξη	**Μείωση 5%**		**Αύξηση 5%**	**Μείωση 5%**		**Μείωση 10%**		**Αύξηση 5%**	**Αύξηση 5%**	
Εργάζομαι ομαδικά με άλλους συμμαθητές μου	**Αύξηση 5%**		**Αύξηση 10%**	**Αύξηση 5%**		**Αύξηση 5%**		**Αύξηση 10%**	**Μείωση 5%**	
Η αξιολόγηση από τους δασκάλους μου, με βοηθά να κατανοώ τι έχω μάθει και τι πρέπει να μάθω	**Μείωση 10%**		**Αύξηση 10%**	**0%**		**Μείωση 5%**		**Αύξηση 5%**	**0%**	
Στα μαθήματα παρουσιάζω τις εργασίες μου στους συμμαθητές μου	**Μείωση 5%**		**Αύξηση 10%**	**Αύξηση 5%**		**Αύξηση 5%**		**Μείωση 5%**	**0%**	

Το σχολείο με βοηθά να σκέφτομαι σχετικά με τις εργασίες μου και να θέτω στόχους για το μέλλον	**0%**	**Αύξηση 35%**	**Μείωση 35%**	**Μείωση 10%**	**Αύξηση 5%**	**Αύξηση 5%**
Μέσα από τα μαθήματα έχω μάθει πώς να συλλέγω, να οργανώνω και να ελέγχω τις νέες πληροφορίες	**Αύξηση 30%**	**Μείωση 15%**	**Μείωση 5%**	**0%**	**Αύξηση 15%**	**Μείωση 15%**
Οι σχολικές εργασίες μου κεντρίζουν το ενδιαφέρον	**Αύξηση 10%**	**Αύξηση 10%**	**Μείωση 20%**	**Μείωση 10%**	**0%**	**Αύξηση 10%**
Ευθύνομαι για τους βαθμούς που παίρνω στο σχολείο	**Αύξηση 5%**	**Αύξηση 20%**	**Μείωση 25%**	**0%**	**Αύξηση 10%**	**Μείωση 10%**
Οι σχολικές εργασίες με βοηθούν να μάθω διασκεδάζοντας	**Μείωση 5%**	**Αύξηση 15%**	**Μείωση 10%**	**Αύξηση 5%**	**0%**	**Μείωση 5%**

Για την αξιολόγηση των δηλώσεων των μαθητών στις δύο ενότητες του ερωτηματολογίου (στάσεις μαθητών αναφορικά με τη μάθηση και στάσεις αναφορικά με το σχολείο, την τάξη και τη σχολική ζωή γενικότερα) και για την σύγκριση των δεικτών μεταξύ των μαθητών των δύο ομάδων δημιουργήθηκαν δύο δείκτες, ένας για κάθε ομάδα ερωτήσεων τύπου likert, με το άθροισμα των τιμών των αντίστοιχων ερωτήσεων της ομάδας, όπου η δήλωση [Διαφωνώ απόλυτα] αντιστοιχεί με το [1], η δήλωση [Διαφωνώ] με το [2], η δήλωση [Δεν ξέρω] με το [3], η δήλωση [Συμφωνώ] με το [4] και τέλος η δήλωση [Συμφωνώ απόλυτα] με το [5].

Στον παρακάτω Πίνακα (3) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των δεικτών που προκύπτουν από τις δηλώσεις των μαθητών στις δύο ενότητες του ερωτηματολογίου ανά πειραματική ομάδα.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι των δεικτών του ερωτηματολογίου ανά ομάδα και πειραματικό στάδιο

Ομάδα	**Πειραματική Ομάδα**		**Ομάδα Ελέγχου**	
Δείκτες Ενοτήτων ερωτηματολογίου	**Πριν**	**Μετά**	**Πριν**	**Μετά**
Δείκτης 1ης Ενότητας ερωτηματολογίου	61,75	64,30	63,50	64,05
Δείκτης 2ης Ενότητας ερωτηματολογίου	46,95	47,45	48,80	48,90

7.3 Στοιχεία ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές (3ο ερώτημα προς διερεύνηση)

Μέσω της παρατήρησης των διαφορών μεταξύ της αξιολόγησης των μαθητών και της εκπαιδευτικού στις ρουμπρίκες αξιολόγησης, επιχειρείται να διερευνηθεί η συμβολή του eportfolio στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Για τη σύγκριση των δηλώσεων

μαθητών και εκπαιδευτικών στις ρουμπρίκες δημιουργήθηκαν ισάριθμες μεταβλητές για κάθε πίνακα μέτρησης, οι οποίες παίρνουν τιμές ανάλογα με τις καταγεγραμμένες δηλώσεις, βαθμολογώντας με μία [1] μονάδα το [Αρκετά Καλά], με δύο [2] μονάδες το [Πολύ Καλά] και με τρεις [3] μονάδες για το [Άριστα].

Η σύγκριση των διαφορών των μέσων όρων των δηλώσεων δασκάλας και μαθητών πραγματοποιήθηκε με τα στατιστικά κριτήρια t-test για ανεξάρτητα δείγματα (για τις μεταβλητές που ακολουθούν κανονική κατανομή) και Mann-Witney (για τις υπόλοιπες). Από την ανάγνωση των περιγραφικών δεδομένων παρατηρείται ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές αξιολόγησαν τις επιδόσεις τους υψηλότερα από ότι η εκπαιδευτικός τους. Ενδεικτικά η μικρότερη διαφορά στις αξιολογήσεις καταγράφηκε στην τρίτη μέτρηση (-7,27%, t(38)=-2,541, ns) και η μεγαλύτερη στη έβδομη (-39,87%, t(38)=-5,456, p=,000).

Πίνακας 4: Διαφοροποίηση των αξιολογήσεων στις ρουμπρίκες μεταξύ διδάσκουσας και μαθητών

Μέτρηση / Κριτής		**($\bar{x}$)**	**Sd**	**% diff**	**t**	**df**	**p**
1η μέτρηση	Δάσκαλος	6,65	2,477	-30,08	-2,015*	38	,044
	Μαθητής	8,65	1,309				
2η μέτρηση	Δάσκαλος	11,65	3,329	-17,60	-2,333*	38	,020
	Μαθητής	13,70	2,473				
3η μέτρηση	Δάσκαλος	19,95	2,819	-7,27	-2,541	38	ns
	Μαθητής	21,40	2,210				
4η μέτρηση	Δάσκαλος	9,60	2,303	-16,15	-2,195*	38	,028
	Μαθητής	11,15	1,461				
5η μέτρηση	Δάσκαλος	14,65	2,540	-11,26	-2,117	38	,041
	Μαθητής	16,30	2,386				
6η μέτρηση	Δάσκαλος	6,60	1,729	-24,24	-3,532	38	,001
	Μαθητής	8,20	1,056				
7η μέτρηση	Δάσκαλος	7,65	2,159	-39,87	-5,456	38	,000
	Μαθητής	10,70	1,261				
8η μέτρηση	Δάσκαλος	10,05	1,791	-10,95	-1,975	38	,048
	Μαθητής	11,15	1,663				

* Στις περιπτώσεις όπου οι τιμές των μεταβλητών δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε αντί του κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα, το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Witney.

Ο παρακάτω Πίνακας (5) δείχνει τους μέσους όρους των αυτοαξιολογήσεων των μαθητών και των αξιολογήσεών τους από την εκπαιδευτικό.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι αυτοαξιολογήσεων των μαθητών και αξιολογήσεών τους από την εκπαιδευτικό στις 8 ρουμπρίκες

Μέτρηση / Κριτής		**($\bar{x}$)**	**Sd**
1η μέτρηση	Δάσκαλος	6,65	2,477
	Μαθητής	8,65	1,309
2η μέτρηση	Δάσκαλος	11,65	3,329
	Μαθητής	13,70	2,473
3η μέτρηση	Δάσκαλος	19,95	2,819
	Μαθητής	21,40	2,210
4η μέτρηση	Δάσκαλος	9,60	2,303
	Μαθητής	11,15	1,461
5η μέτρηση	Δάσκαλος	14,65	2,540
	Μαθητής	16,30	2,386
6η μέτρηση	Δάσκαλος	6,60	1,729
	Μαθητής	8,20	1,056
7η μέτρηση	Δάσκαλος	7,65	2,159
	Μαθητής	10,70	1,261
8η μέτρηση	Δάσκαλος	10,05	1,791
	Μαθητής	11,15	1,663

8. Συζήτηση

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στη διερεύνηση της συμβολής του e-portfolio στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθηση, στα αποτελέσματα που συγκεντρώσαμε από τα ερωτηματολόγια και των δύο ομάδων, παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα αρχικά και στα τελικά ποσοστά. Η πειραματική ομάδα παρουσιάζει αύξηση θετικών απαντήσεων κατά 2,55% με τη λήξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αλλά και η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει αύξηση θετικών απαντήσεων κατά 0,55%. Να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της σύγκρισης δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Πιο αναλυτικά από τις 15 προτάσεις που τέθηκαν στους μαθητές και της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη μάθηση, παρατηρούμε ότι σε 2 προτάσεις: «Η εκπαίδευση είναι σημαντική για μένα» και «Ελέγχω τις εργασίες μου για να διορθώσω τα λάθη μου» τα ποσοστά αύξησης παραμένουν σταθερά και ίδια.

Στην πρόταση «Μελετάω τα μαθήματά μου συστηματικά» τα ποσοστά αύξησης παραμένουν σταθερά στην πειραματική ομάδα, ενώ στην ομάδα ελέγχου έχουμε σημαντική μείωση των ποσοστών.

Επίσης, σημαντική μείωση των ποσοστών έχουμε για την ομάδα ελέγχου στις 5 ακόλουθες προτάσεις ενώ στις ίδιες προτάσεις η πειραματική ομάδα παρουσιάζει σημαντική αύξηση των ποσοστών εκτός από την τελευταία πρόταση που και η πειραματική ομάδα σημειώνει πολύ μικρή μείωση του ποσοστού της:

«Προσπαθώ να καταλάβω το περιεχόμενο του μαθήματος και το θεωρώ αυτό πολύ σημαντικό για μένα».

«Συνεχίζω να προσπαθώ ακόμα κι όταν θεωρώ ότι αυτό που κάνω δεν είναι ενδιαφέρον».

«Μπορώ να ελέγξω πόσο πετυχημένος είμαι».

«Καταλαβαίνω πως αυτά που μαθαίνω σχετίζονται με τη ζωή και τα ενδιαφέροντά μου».

«Γνωρίζω πώς να μαθαίνω με τον καλύτερο τρόπο».

Στις έξι ακόλουθες προτάσεις δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου:

«Προσπαθώ πολύ για να βελτιώσω την επίδοσή μου».

«Παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθήματα».

«Πιο πολύ με ενδιαφέρει να μάθω με κάθε τρόπο ακόμα και είναι δύσκολο».

«Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα προσπαθώ να το λύσω μόνος μου».

«Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα μπορώ με τις κατάλληλες πράξεις να βρω τη λύση».

«Όταν έχω ένα δύσκολο μάθημα μελετώ μόνος».

Συγκεντρώνοντας όλα τα παραπάνω στοιχεία παρατηρούμε ότι από τις 15 προτάσεις προς διερεύνηση δεν υπήρξε σημαντική αλλαγή σε οκτώ προτάσεις ούτε στην ομάδα ελέγχου ούτε στην πειραματική ομάδα, ενώ υπήρξε αλλαγή στην πειραματική ομάδα σε 5 από τις 15 προτάσεις. Στην ομάδα ελέγχου αλλαγή υπήρξε σε 5 προτάσεις, οι οποίες κινούνται προς τον αρνητικό άξονα.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα διαφαίνεται μια μικρή αλλαγή λόγω της χρήσης του ηλεκτρονικού φακέλου ως προς τη στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι στο σχολείο.

Από τα ευρήματα φαίνεται ότι και η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου παρουσιάζουν θετικότερη στάση με τη λήξη της παρέμβασης, με την πειραματική ομάδα, που χρησιμοποίησε το e-portfolio, να παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων.

Με το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνούν στοιχεία μελετών στη σχετική βιβλιογραφία. Κατά τους Vavrous, 1990 και Torrance (1995) (όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης, 2006) η αυθεντική αξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος συλλέγει και καταγράφει στοιχεία που αποδεικνύουν την πρόοδο ενός μαθητή μέσα από την ενεργό του συμμετοχή στο πλαίσιο διδασκαλία – μάθηση. Η αυθεντική αξιολόγηση προάγει την ολιστική αντίληψη του κόσμου μέσα από καθημερινές πραγματικές καταστάσεις, ώστε να διασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή του μαθητή, η δυνατότητα διαμόρφωσης άποψης και η συμμετοχή του στην επιλογή δραστηριοτήτων και αξιολόγησης. Επομένως, η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί πρώτα μια αυθεντική μορφή μάθησης και στη συνέχεια αξιολόγησης.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στη διερεύνηση της συμβολής του ηλεκτρονικού φακέλου επιτευγμάτων στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στα αποτελέσματα που συγκεντρώσαμε από τα ερωτηματολόγια και των δύο ομάδων, τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου, παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα αρχικά και στα τελικά ποσοστά.

Η πειραματική ομάδα παρουσιάζει αύξηση θετικών απαντήσεων κατά 0,47% με τη λήξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης αλλά και η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει αύξηση θετικών απαντήσεων κατά 0,1%. Να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της σύγκρισης δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Πιο αναλυτικά, από τις 11 προτάσεις αυτού του τμήματος του ερωτηματολογίου παρατηρούμε ότι σε 2 από αυτές δεν σημειώνονται αξιόλογες αλλαγές, ούτε στην πειραματική ομάδα ούτε στην ομάδα ελέγχου, αφού τα ποσοστά δεν παρουσιάζουν σημαντική μεταβολή. Οι προτάσεις αυτές είναι οι εξής:

«Στα μαθήματα παρουσιάζω τις εργασίες μου στους συμμαθητές μου».

«Οι σχολικές εργασίες με βοηθούν να μάθω διασκεδάζοντας».

Στην πρόταση «Προσδοκώ ότι θα τα πάω καλά στα μαθήματα» υπήρξε θετική αλλαγή τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Στην πρόταση «Εργάζομαι ομαδικά με άλλους συμμαθητές μου» υπήρξε μείωση των ποσοστών τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου.

Στις προτάσεις: «Το σχολείο με βοηθά να μάθω πώς να γράφω καλά», «Έχω τη δυνατότητα να εκφράζω την άποψή μου στην τάξη», «Το σχολείο με βοηθά να σκέφτομαι σχετικά με τις εργασίες μου και να θέτω στόχους για το μέλλον», «Οι σχολικές εργασίες μου κεντρίζουν το ενδι-

αφέρον», «Ευθύνομαι για τους βαθμούς που παίρνω στο σχολείο», διαπιστώθηκε θετική αλλαγή στην πειραματική ομάδα αλλά όχι στην ομάδα ελέγχου.

Συνοπτικά για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα από τις 11 προτάσεις, με τις οποίες διερευνάται η πιθανότητα για την ανάπτυξη μιας θετικότερης στάσης απέναντι στη σχολική ζωή μέσα από τη χρήση του ηλεκτρονικού φακέλου, παρατηρούμε σημαντική μεταβολή προς τις θετικές απαντήσεις σε 5 προτάσεις για την πειραματική ομάδα. Στις 11 προτάσεις η ομάδα ελέγχου είχε μικρό ποσοστό θετικών απαντήσεων σε 2 προτάσεις ενώ υπήρξε σημαντική μείωση των ποσοστών της σε 7 προτάσεις.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα διαφαίνεται μια μικρή αλλαγή λόγω της χρήσης του ηλεκτρονικού φακέλου ως προς τη στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι στο σχολείο.

Από τα ευρήματα φαίνεται ότι και η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου παρουσιάζουν θετικότερη στάση με τη λήξη της παρέμβασης, με την πειραματική ομάδα, που χρησιμοποίησε το e-portfolio, να παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων.

Με το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνούν τα στοιχεία της σχετικής βιβλιογραφίας σύμφωνα με τα οποία η αυθεντική αξιολόγηση (Vygotsky,1993), καθώς αποτιμά τις ικανότητες του μαθητή στη διάρκεια της αλληλεπίδρασής του με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές και το σχολικό περιβάλλον εμπλέκοντάς τον στη διαδικασία αυτό-αξιολόγησής και ετεροαξιολόγησής του, τον οδηγεί στην ανάληψη ευθύνης για τη μάθησή του.

Ως προς το ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στη διερεύνηση της συμβολής του ηλεκτρονικού φακέλου στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης των μαθητών, αξιοποιήσαμε τα στοιχεία τα οποία συγκεντρώσαμε από την ανάλυση των διαφορών στις ρουμπρίκες αξιολόγησης των μαθητών και της εκπαιδευτικού. Από την ανάγνωση των περιγραφικών δεδομένων παρατηρείται, ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές αξιολόγησαν τις επιδόσεις τους καλύτερα από ότι η εκπαιδευτικός. Ενδεικτικά η μικρότερη διαφορά στις αξιολογήσεις καταγράφηκε στην τρίτη μέτρηση (-7,27%, t(38)=-2,541, ns) και η μεγαλύτερη στη έβδομη (-39,87%, t(38)=-5,456, p=,000).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση οι μαθητές αξιολόγησαν τις επιδόσεις τους υψηλότερα από ότι η διδάσκουσα και στις 8 μετρήσεις.

Από το εύρημα αυτό προκύπτει, ότι ο ηλεκτρονικός φάκελος επιτευγμάτων του μαθητή επιτρέπει στο διδάσκοντα να παρακολουθεί, να αξιολογεί και να κατευθύνει την πρόοδο του μαθητή και να σκέφτεται σοβαρά για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ένας καλά οργανωμένος εξελικτικός φάκελος καθίσταται ένα καλό εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης (Γεωργούσης, 1998).

9. Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούμε να διατυπώσουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Σε ό,τι αφορά στη συμβολή του ηλεκτρονικού φακέλου, στη διαμόρφωση θετικότερης στάσης των μαθητών απέναντι στη μάθηση, προκύπτει ότι η πειραματική ομάδα τοποθετείται θετικά καθώς οι μαθητές της στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι τους βοηθάει να αντιμετωπίσουν τη μάθηση με πιο θετικά συναισθήματα. Το e-portfolio αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο στα χέρια των μικρών μαθητών και η διαδικασία εμπλοκής τους στη δημιουργία του ψηφιακού φακέλου, τους ενθαρρύνει και τους προσφέρει κίνητρα συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης.

Σχετικά με τη συμβολή του ηλεκτρονικού φακέλου, στην ανάπτυξη θετικότερης στάσης απέναντι στο σχολείο και την τάξη, παρατηρείται ότι η πειραματική ομάδα τοποθετείται θετικά καθώς η πλειοψηφία θεωρεί ότι τους βοηθάει να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με το περιβάλλον της τάξης και το σχολείο. Η εμπλοκή της τεχνολογίας, για τη δημιουργία του ηλεκτρονικού φακέλου, κάνει τη μάθηση πιο ουσιώδη και ενδιαφέρουσα εμπλέκοντας τους μαθητές σε παραγωγικές εργασίες προωθώντας τη δημιουργικότητά τους.

Ως προς τη συμβολή του ηλεκτρονικού φακέλου στην απόκτηση δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης του μαθητή, προκύπτει, ότι αυτός συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στη βελτίωση της αυτοεικόνας του μαθητή.

Η παρούσα διπλωματική εργασία ενέχει κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι πρέπει να αναφερθούν. Όσον αφορά στο δείγμα της έρευνας ήταν μαθητές της Β΄ τάξης του δημοτικού και αποτελούνταν από 40 άτομα. Ο ηλεκτρονικός φάκελος περιείχε αξιολογήσεις μόνο στο γλωσσικό μάθημα. Ως προς την υλοποίηση της συγκεκριμένης παρέμβασης υπήρξε χρονικός περιορισμός και κατά συνέπεια τα εξαγόμενα συμπεράσματα δε θεωρούνται τόσο αντικειμενικά και ασφαλή.

Επομένως, σε μια μελλοντική επέκτασή της θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη ή παρεμφερής έρευνα στη διάρκεια ολόκληρου του σχολικού έτους, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Μία άλλη μελλοντική κατεύθυνση που θα μπορούσε να έχει η έρευνα θα ήταν να δημιουργηθεί e-portfolio σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου αρχίζοντας από την πρώτη, ώστε να διαπιστωθεί η συμβολή του ηλεκτρονικού φακέλου στην αξιολόγηση και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων. Επίσης, είναι σημαντικό να εξεταστούν μελλοντικά οι λόγοι για τους οποίους δε χρησιμοποιείται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο ηλεκτρονικός φάκελος επιτευγμάτων του μαθητή από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, κάθε ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας θα μπορούσε ένα αποτελέσει μία έρευνα που αν γινόταν σε μεγαλύτερο δείγμα και για περισσότερη χρονική διάρκεια, τα εξαγόμενα αποτελέσματα θα ήταν πιο ασφαλή και πιο έγκυρα.

Βιβλιογραφία

Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Η Αξιολόγηση βάσει φακέλου* [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο.

Barrett, H. C. (2000). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436-449.

Barrett, H. & Knezek, D. (2003). *Eportfolios: Issues in assessment, accountability and preservice teacher preparation.* Ανακτήθηκε στις 04/02/2018 από την ιστοσελίδα: https://eric.ed.gov/?id=ED476185

Βαρσαμίδου, Α. & Ρές, Γ. (2007). *Αυθεντική αξιολόγηση/ αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε στις 20/01/2018 από την ιστοσελίδα: https://eclass.gunet.gr/modules/document/file.php/NETGU200/αξιολόγηση%20-%20φάκελος%20αξιολόγησησς.pdf

Brown, D. (1998). *New Ways of Classroom Assessment,* revised. TESOL Press.

Callison, D. (1998). Authentic Assessment. *School Library Media Activities Monthly,* 14(5), 42-43.

Γεωργούσης, Π. (1999). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Coutinho, C. & Bottentuit, J. (2008). *The use of Web 2.0 tools to develop eportfolios in a teacher training program: An exploratory survey.* Ανακτήθηκε στις 05/02/2018 από την ιστοσελίδα: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8554/1/icetpdf.pdf

Knight, E., Hakel, D. & Gromko, M. (2006). *The Relationship between Electronic Portfolio Participation and Student Success.* Ανακτήθηκε 15/02/2018 από την ιστοσελίδα: https://eric.ed.gov/?id=ED493824

Κουλουμπαρίτση, Χ., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο: Αγγελίδης, Π.Α. & Μαυροειδής Γ.Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* (σσ. 55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Meyer, C. (1992). What's the difference between authentic and performance assessment? *Educational Leadership*, 49, 39-40.

MOSEP – More Self-Esteem with my eportfolio (2007). *Grab your future with an eportfolio!* Ανακτήθηκε στις 13/02/2018 από την ιστοσελίδα: http://www.cel.agh.edu.pl/wp-content/uploads/2009/11/mosep_study.pdf

Παπαθανασίου, Γ. & Μανούσου, Ε. (2011). *Ο Ψηφιακός Φάκελος Μαθητή (Ψ.Φ.Μ.) ως εργαλείο εφαρμογής συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης.* Ανακτήθηκε στις 26/01/2018 από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/720

Paris, S. & Ayres, L. (1994). *Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment*. Washington: American Psychological Association.

Παρούτσας, Δ. (2011). *Ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή ως μέσο αυθεντικής αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (*Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.

Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ. & Σοφιανίδου, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός Σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση τον Φάκελο Εργασιών. Ανακτήθηκε στις*

19/01/2018 από την ιστοσελίδα: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/022-038.pdf

Ritzhaupt, A., Singh, O. & Seyferth, T. (2008). Development of the electronic portfolio student perspective instrument: an eportfolio integration initiative. *Journal of Computing in Higher Education,* 19(2), 47-71.

Segers, M.S.R. (1999). Assessment in student – centered education: does it make a difference? *Uniscene Newsletter*, 2, 6-9.

Στυλιανού, Μ. (2013). *Ψηφιακός φάκελος εργασιών (ePortfolio Assessment)* (Διπλωματική εργασία). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου: Κύπρος.

Tsagari, D. (2011). Investigating the 'assessment literacy of EFL state school teachers in Greece. In Tsagari, D. & Csépes, I. (Eds.) *Classroom-based language assessment* (pp.169-190). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Τσούτσου, Δ. & Μπέρτσου, Σ. (2013). *Πειραματική Μελέτη για την Αξιοποίηση του Ηλεκτρονικού Φακέλου Επιτευγμάτων (Eportfolio) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε στις 13/01/2018 από την ιστοσελίδα: https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/dt_sm_eportfolios.pdf

Φωτοπούλου, Χ. (2012). *Το ePortfolio ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς: Πειραιάς.

Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη & Γλώσσα*. (Α. Ροδή, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση.

E-PORTFOLIO ΚΑΙ ΡΟΥΜΠΡΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ: ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Άννα Στασινούλια[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταδείξει την ανάγκη σύζευξης θεωρίας και πράξης κατασκευάζοντας αξιολογικά εργαλεία και εφαρμόζοντάς τα στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του Μεταπτυχιακού προγράμματος της Αξιολόγησης κατασκευάσαμε ePortfolio και Ρουμπρίκες αξιολόγησης, τα εφαρμόσαμε στη σχολική τάξη και μετρήσαμε τα αποτελέσματα. Στη διαδικασία εμπλέκονται ενεργά τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι μαθητές, οι οποίοι μέσα από δραστηριότητες, καθοδηγούμενοι από τους καθηγητές τους, καλλιεργούν τις δεξιότητες του 21ου αι., αναπτύσσοντας τον κριτικό και πληροφοριακό γραμματισμό. Συμπερασματικά η μαθησιακή διαδικασία που ακολουθείται δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, να εφοδιαστούν με μεταγνωστικές δεξιότητες και τελικά να ενταχθούν σε μια σύγχρονη κοινότητα μάθησης. Παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά και να δραστηριοποιούνται σε χώρους και περιβάλλοντα οργάνωσης της μάθησης καινούρια γι' αυτούς, γεγονός που συνδέεται με την επαγγελματική τους εκπαίδευση και ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: *Δεξιότητες 21ου αι., eportfolio, ρουμπρίκες αξιολόγησης, αξιολογικά εργαλεία, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to demonstrate the need to combine theory and practice by building evaluative tools and applying them to the classroom. Specifically, taking into account the needs of the school, in the framework of the Practical Exercise for the Master's Program in Educational Assessment we constructed an ePortfolio Assessment and Rubrics Assessments, we applied them to the classroom and we measured the results. Both teachers and students are actively involved in the process. Students through activities, led by their teachers, they cultivate the 21st century skills, they develop critical thinking and ICT literacy. In conclusion, the learning process followed enables students to cultivate their critical thinking, provide metacognitive skills, and ultimately join a modern learning community. At the same time, it enables teachers to participate actively in new learning environments, which is linked to their professional training and development.

Keywords: *21st century skills, eportfolio, Rubrics Assessments, evaluation tools, alternative forms of assessment*

1.0. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποπειράται να καταδείξει τη ανάγκη σύζευξης θεωρίας και πράξης και ξεκινά από την ανάγκη εφαρμογής στη σχολική πραγματικότητα των θεωρητικών αξιολογικών μοντέλων που μελετώνται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση». Η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας με νέους όρους και κανόνες, στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης δημιουργεί την ανάγκη για τις σχολικές μονάδες να έρθουν σε επαφή με νέα αξιολογικά μοντέλα.

Παράλληλα είναι απαραίτητο να δουν οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία, διδάσκοντες αλλά και μαθητές, πώς κατασκευάζονται τα εργαλεία αξιολόγησης και πώς εφαρμόζονται στην πράξη. Να δουν, επίσης, μέσα από την εφαρμογή τους τα πλεονεκτήματα αλλά και τα μει-

1. Η Α.Στ. είναι Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Π.Μ.Σ. "Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου", Κατεύθυνση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, Ε.Κ.Π.Α. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Επικοινωνία: stasinoulia.anna@gmail.com

ονεκτήματα, να δώσουν ανατροφοδότηση, να συμβάλουν στην αναπροσαρμογή ή και βελτίωσή τους με στόχο την αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Τέλος, ακολουθώντας τις νέες πρακτικές στην αξιολόγηση και μάλιστα στην πράξη μπορούν οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία να πειστούν για την αξία της αξιολόγησης, της αυτοαξιολόγησης και τη συμβολή τους στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα συνεργαστήκαμε με συνάδελφο φιλόλογο και τον καθηγητή των Καλλιτεχνικών στο 2ο Γυμνάσιο Χολαργού, σχολείο στο οποίο υπηρετώ, και κατόπιν γόνιμης συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων, κατασκευάσαμε e-portfolio για το Γ1 τμήμα του σχολείου και ρουμπρίκες για την αξιολόγηση επιμέρους θεματικών ενοτήτων. Αξιοποιήσαμε την 2η και 3η ενότητα στη Νεοελληνική Γλώσσα και οργανώσαμε δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Αξιοποιήσαμε το project

«Ημερολόγιο 2018: Πόρτες και Παράθυρα» στο μάθημα των Καλλιτεχνικών δημιουργώντας ρουμπρίκες για την αξιολόγηση των σχεδίων των μαθητών και τη δημιουργία Ημερολογίου. Στο μάθημα «Αρχαία από Μετάφραση», οργανώσαμε δραστηριότητες παραγωγής λόγου, ομιλίες, αγώνες επιχειρηματολογίας, συνθετικές εργασίες.

Η προστιθέμενη αξία της κατασκευής και εφαρμογής των συγκεκριμένων εργαλείων έγκειται στο γεγονός ότι γεφυρώνει τη θεωρία με την πράξη μέσα από δραστηριότητες και πολυτροπικά κείμενα με τη συνδρομή των σύγχρονων τεχνολογιών. Οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά και δραστηριοποιούνται σε χώρους και περιβάλλοντα οργάνωσης της μάθησης καινούργια γι' αυτούς, γεγονός που συνδέεται με την επαγγελματική τους εκπαίδευση και ανάπτυξη. Συμπράττουν με τους μαθητές τους σε μια ενεργητική μαθησιακή διαδικασία, τους καθοδηγούν και καθοδηγούνται σε νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης γεγονός που ενισχύει τη μεταξύ τους σχέση. Οι μαθητές δρουν και δημιουργούν σε μια αλληλεπιδραστική κοινότητα μάθησης, μαθαίνουν να εργάζονται συνεργατικά, κρατώντας αλώβητη και την αυτονομία τους, όπου κρίνεται απαραίτητο. Μέσα από δραστηριότητες, καθοδηγούμενοι από τους καθηγητές τους, καλλιεργούν τις δεξιότητες του 21ου αι, αναπτύσσοντας τον κριτικό και πληροφοριακό γραμματισμό και δημιουργούν μια πραγματικότητα που τους αφορά μαθησιακά και συναισθηματικά καθώς επιλέγουν και παρουσιάζουν τις δικές τους δημιουργίες που κρίνουν ως πιο σημαντικές για να 'ανέβουν' στο portfolio. Συμπερασματικά η μαθησιακή διαδικασία που ακολουθείται δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν τη δική τους πραγματικότητα, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, να εφοδιαστούν με μεταγνωστικές δεξιότητες και τελικά να ενταχθούν σε μια σύγχρονη κοινότητα μάθησης.

2.0. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Οι δεξιότητες του 21ου αι. στην κοινωνία της μάθησης και τα σύγχρονα εργαλεία αξιολόγησης

Αναμφισβήτητα, ως βασικότερος στόχος της εκπαίδευσης στην Κοινωνία της

Μάθησης σήμερα θεωρείται, πέρα από τη διδασκαλία των απαιτούμενων γνώσεων σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, η ανάπτυξη και η καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (21st Century Skills), εφοδίων που θα οδηγήσουν στο μετασχηματισμό κάθε εκπαιδευόμενου σε ανεξάρτητα σκεπτόμενο και ενεργό πολίτη του 21ου αιώνα (Beetham & Sharpe, 2007· Binkley et al., 2012· Caldwell & Longmuir, 2010· Cisco, 2010· Hadjileontiadou & Kasimatis, 2014· Kalantzis & Cope, 2008· Κασιμάτη, 2005· Mayer, 2003· Partnership for 21st Century Skills, 2009 όπ. αναφ. στο Πετροπούλου κ.ά. 2015). Για να μπορέσουν, ωστόσο, οι μαθητές να παρακολουθήσουν τις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης αγοράς εργασίας θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες οι οποίες, σύμφωνα με το μοντέλο των Binkley et al. (2012) περιγράφονται ως ακολούθως:

- Καινοτομία και Δημιουργικότητα
- Κριτική σκέψη - Επίλυση προβλημάτων -Λήψη αποφάσεων
- Μεταγνώση
- Επικοινωνία

- Συνεργασία
- Πληροφοριακός Γραμματισμός
- Τεχνολογικός Γραμματισμός
- Πολιτότητα
- Καριέρα και Ζωή
- Προσωπική και Κοινωνική υπευθυνότητα

Για την υλοποίηση των δεξιοτήτων του 21ου αι. απαιτούνται σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης που οικοδομούνται στη βάση καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και στη δημιουργία και εφαρμογή νέων αξιολογικών εργαλείων. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η συνοικοδόμηση της γνώσης των μαθητών μέσα από την συνεργασία και αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους. Η μαθησιακή διαδικασία προσανατολίζεται σε αυθεντικές δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να πειραματίζονται, να αναλύουν και να αξιολογούν τα δεδομένα τους, να σκέφτονται και να λειτουργούν με επιστημονικό τρόπο. Παράλληλα αναπτύσσεται η κριτική και δημιουργική τους σκέψη, καλλιεργούν τη μεταγνώση, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, αναπτύσσοντας και δεξιότητες αυτοαξιολόγησης. Αξιοποιείται η τεχνολογία ως δυναμικό εργαλείο μάθησης και αυτοαξιολόγησης. Σε ένα κόσμο που αλλάξει με ραγδαίους ρυθμούς η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων αποκτά νέο νόημα. Κινείται πέρα από την αποτίμηση των γνωσιακών στόχων και αποκτά άλλα χαρακτηριστικά: θεωρείται οργανικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και αποτελεί ευθύνη του δασκάλου αλλά και του μαθητή. Εμπλέκει ενεργά τους εκπαιδευόμενους στην αξιολόγηση της μαθησιακής τους πορείας (αυτοαξιολόγηση) και μέσα από ανατροφοδοτικούς μηχανισμούς γίνεται ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης και εξέλιξης. Στοχεύει στην αποτίμηση όλης της μαθησιακής διαδικασίας και των δεξιοτήτων που καλλιεργούν οι μαθητές με απώτερο στόχο τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης.

2.2. Εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και σύγχρονα αξιολογικά εργαλεία

Όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2002) οι τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται σε παραδοσιακές και εναλλακτικές. Οι πρώτες συνδέονται άμεσα με τη γνωστική ετοιμότητα του μαθητή, ενώ οι δεύτερες συνδέονται με τη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, δίνουν έμφαση στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην εφαρμογή και χρησιμοποίησή της. Αναφερόμενοι στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης προσδιορίζουμε το πεδίο της αυθεντικής αξιολόγησης. Η συγκεκριμένη έννοια αναπτύχθηκε από την Wiggins (1993), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές που χρησιμοποιούν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους για να λύσουν προβλήματα του «πραγματικού κόσμου» δίνουν στη δραστηριότητα μια αίσθηση αυθεντικότητας. Επομένως η αξιολογική διαδικασία χαρακτηρίζεται αυθεντική όταν εξετάζεται η ικανότητα του μαθητή πάνω σε χρήσιμες, νοητικές καθημερινές δράσεις. Ο μαθητής, μέσα από την αυθεντική αξιολόγηση, μπορεί να γνωρίζει τις ικανότητές του, οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα κατά το δυνατόν ρεαλιστικό πλαίσιο. Η Huot (1997) αναφέρει ότι η προσπάθεια αποτίμησης της επίδοσης του μαθητή συνίσταται στην ικανότητά του να εντάσσει και να χρησιμοποιεί τη γνώση και την κρίση μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο. Η Ryan (1994) τονίζει ότι, σε αντίθεση με την παραδοσιακή, η αυθεντική ή εναλλακτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί ο μαθητής σε ατομικό επίπεδο συγκρινόμενος μόνο με την προηγούμενη προσπάθειά του και ασφαλώς όχι με αυτή των συμμαθητών του. Τέλος, σύμφωνα με τους Vavrous, (1990) & Torrance (1995) (όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης, 2005) η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί τη συστηματική διαδικασία συλλογής και καταγραφής ποικίλων στοιχείων που δείχνουν την πρόοδο του μαθητή μέσα σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης που απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί πρόβαλαν τα μεθοδολογικά και παιδαγωγικά μειονεκτήματά των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, γεγονός το οποίο οδήγησε σε συζητήσεις, αμφισβητήσεις κι επικρίσεις, ώστε από μια ομάδα εμπλεκομένων να έχει ζητηθεί επανειλημμένα η κατάργησή τους. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών εστιάζουν στις αρνητικές παιδαγωγικές και ψυχολογικές συνέπειες των παραδοσιακών τεχνικών όχι μόνο στις μαθησιακές διαδικασίες αλλά και στον ίδιο τον μαθητή (Κωνσταντίνου, 2017). Για τους λόγους αυτούς από τη δεκαετία

του ΄80 τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης έχουν υιοθετήσει, αποκλειστικά είτε συνδυαστικά, τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2002:44) «*στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος, αλλά ταυτόχρονα δίνουν έμφαση κυρίως στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της. Συγχρόνως αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή «ταυτότητα» του μαθητή*».

Η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης συνδέθηκε με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, καθώς βελτιστοποιεί τη μαθησιακή διαδικασία και ευνοεί τον μαθητή. Χαρακτηριστικά ο Κωνσταντίνου αναφέρει ότι με την περιγραφική αξιολόγηση «*ελαχιστοποιούμε ή και εκμηδενίζουμε την πίεση για υψηλές επιδόσεις, καθώς και τον ανταγωνισμό, ενώ παράλληλα ενισχύουμε την αυτοαντίληψη του μαθητή, αναφερόμαστε στην ατομική πορεία μάθησης του κάθε μαθητή*» κι έτσι καλλιεργείται η αυτογνωσία του και ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του. Η αυτοαξιολόγηση, επίσης, του μαθητή ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης έχει πολλά πλεονεκτήματα όπως: συμβάλλει στη μαθησιακή και κοινωνική ωριμότητα, ενισχύει την ετοιμότητα για αποτελεσματικότερη προσέγγιση των θεμάτων, προωθεί την αυτενέργεια και παράλληλα καλλιεργεί την ικανότητα του γνωστικού ελέγχου και κυρίως αυξάνει το συναίσθημα της αυτοεκτίμησης και συμβάλλει στη μείωση του φόβου που προκαλεί η πίεση για υψηλές επιδόσεις (Κωνσταντίνου, 2006). Από έρευνες των Ross et al (1998c: Στυλιανού, 2008, όπ. αναφ. στο Κωνσταντοπούλου κ.ά., 2016) έχει διαπιστωθεί πόσο συμβάλλει η αυτοαξιολόγηση στην εκπαίδευση. Καταρχάς βοηθά τους μαθητές να βελτιωθούν στο γνωστικό πεδίο και τους δίνει κίνητρα για να ολοκληρώσουν μια εργασία, ενώ ενισχύεται η υπευθυνότητα και η αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα, μεταβάλλεται η στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση, καθώς πλέον η αξιολόγηση μεταφράζεται σε διάλογο και επικοινωνία. Με τον τρόπο αυτό, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση και η περιγραφική αξιολόγηση, μπορούν να συμβάλουν στη μείωση του σχολικού άγχους, εφόσον τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης μετατρέπονται σε εσωτερικά και ελαχιστοποιείται η βαθμοθηρία άρα και το άγχος επίδοσης των μαθητών (Κωνσταντίνου, 2017).

Συμπερασματικά, καθώς η ανάγκη για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης γίνεται επιτακτική στις μέρες μας πολλά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν υιοθετήσει και χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται ο φάκελος υλικού (portfolio) έντυπος ή ηλεκτρονικός, οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (project), οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics), το παιδαγωγικό ημερολόγιο, καθώς επίσης, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, ασφαλώς, να επιλέξει ένα συνδυασμό τεχνικών, αυτές που θεωρεί κατάλληλες για να αποκτήσει μια πληρέστερη εικόνα για την πρόοδο του μαθητή του και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων κάθε δραστηριότητας.

2.3. Αξιολογικά εργαλεία και σχολική τάξη

2.3.1. Το e-portfolio ως αξιολογικό εργαλείο

Ο ηλεκτρονικός φάκελος του εκπαιδευομένου ή αλλιώς e-portfolio είναι στην ουσία η ψηφιακή έκδοση του φακέλου υλικού του (portfolio) σχεδιασμένος και οργανωμένος σ' ένα υπολογιστικό περιβάλλον και όχι στο χαρτί (Educause ePortfolios, 2007· Mason et al., 2004· Παπαχαραλάμπους, 2008 όπ, αναφ. στο Πετροπούλου κ.ά., 2015)).

Η μελέτη της βιβλιογραφίας μας οδηγεί ώστε να διακρίνουμε τρεις προσεγγίσεις- χρήσεις των e-portfolios:

- ως εργαλεία αξιολόγησης,
- ως εργαλεία επαγγελματικού σχεδιασμού (Career Development Planning-CDP),
- ως εργαλεία ενεργούς μάθησης (Attwell, 2007)

Αξιόλογα είναι τα ευρήματα ερευνών της εφαρμογής της αξιολόγησης με e-portfolio.

Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρει η Νικολακάκη (2016), το e-portfolio παρέχει:

- ενδείξεις μάθησης, συνεκτικότητας της γνώσης και αναστοχασμού ο οποίος ενισχύει την συνεκτικότητα της γνώσης (Mason et al., 2004)

– ενίσχυση της δεξιότητας της γρήγορης αξιολόγησης της πληροφορίας και ειδικά της διαδικτυακής πληροφορίας (Mason et al., 2004)
– αυθεντικότητα στη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία συνδέεται με το περιεχόμενο του μαθήματος και δεν αντιμετωπίζεται ως «τιμωρητική» διαδικασία στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας (Mason et al., 2004)
– ανεξαρτησία και δεξιότητες μεταγνώσης, απαραίτητα εργαλεία για τον δια βίου σπουδαστή (Mason et al., 2004). Επίσης,
– μέσω του eportfolio και του netfolio οι σπουδαστές αναθεωρούν διαρκώς τη δουλειά τους και την βελτιώνουν ως αποτέλεσμα συνεργασίας με τους άλλους σπουδαστές (Barberà, 2009).

• Τέλος, το e-portfolio είναι μια κατάλληλη μέθοδος για να μετρήσει τις δεξιότητες των σπουδαστών και να επιδείξουν την έκταση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους στο πέρασμα του χρόνου (Richter et al., 2011).

Ο φάκελος του υλικού του μαθητή που αναπτύσσεται με ηλεκτρονικό τρόπο έχει πολλά οφέλη:

• Οι εργασία των μαθητών οριοθετείται πιο εύκολα, γίνεται πιο οργανωμένα, μεταφέρεται εύκολα σε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον ευέλικτο και δυναμικό με πολλές δυνατότητες επικοινωνίας, διαμοιρασμού του υλικού κ.λπ.
• Αποτελεί ένα φιλικό περιβάλλον για τους μαθητές στο οποίο τους αρέσει να δημιουργούν.
• Μπορεί να αποθηκευτεί μεγάλος όγκος υλικού.
• Η μάθηση επικεντρώνεται στο μαθητή και τα επιτεύγματά του.
• Εμπλουτίζεται και τροποποιείται εύκολα, ενημερώνεται εύκολα.
• Καλλιεργεί στους μαθητές τις δεξιότητες του πληροφοριακού γραμματισμού.
• Είναι εύκολη η προσβασιμότητα στα ενδιαφερόμενα μέρη.
• Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησής τους και αναλαμβάνουν την ευθύνη για την πορεία της.

Σύμφωνα με την Φωτιάδου (2001) το Portfolio είναι μια μέθοδος που έχει τις αρχές της στην «αυθεντική αξιολόγηση» και στηρίζεται τόσο στην παρατήρηση και την ποιοτική αξιολόγηση, όσο και στην αυτοαξιολόγηση.

Ακολουθώντας τη μέθοδο του Portfolio οι μαθητές είναι σε θέση:

• να σχεδιάζουν τον προσωπικό τους φάκελο,
• «να παρακολουθούν την πορεία του εαυτού τους»,
• να αυτοαξιολογούνται βασιζόμενοι σε στοιχεία από τη μαθητικές και από τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες,
• να αναπτύσσονται και εξελίσσονται μέσα και έξω από το σχολείο,
• να αποκτούν συνολική εικόνα του εαυτού του, αφού στον φάκελό τους περιέχονται τα «ποιοτικά χαρακτηριστικά» τους από τις γνώσεις, τις δραστηριότητες και τις μαθησιακές τους εμπειρίες.

Τα portfolios είναι παρόντα σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού καθώς ουσιαστικά αποτελούν τη συλλογή μιας δουλειάς η οποία περιλαμβάνει και μια μορφή αναστοχασμού (Baume, 2001˙ Forster & Masters, 1996˙ Arter & Spandel, 1992, όπ. αναφ. στο Klenowski et al., 2006).Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συχνά το portfolio χρησιμοποιείται για τελική αξιολόγηση (Brown, 2003˙ Baume & York, 2002˙ Nystrad et al., 1993, όπ. αναφ. στο Klenowski et al., 2006). Το portfolio, σύμφωνα με την Valencia (1990) δείχνει τη στενή σχέση της διδασκαλίας με την αξιολόγηση, εφόσον παρέχει επαρκή ανατροφοδότηση στους μαθητές με στόχο την εξέλιξη και ανάπτυξή τους, τους εμπλέκει στην ενεργητική μάθηση και καλλιεργεί την κριτική τους σκέψη. Το e-portfolio πρόσθεσε τη δυνατότητα της διαχείρισης των επιτευγμάτων ενός σπουδαστή, η δυνατότητα ανάκτησης των δεδομένων μέσω μιας ιστοσελίδας ή της παράδοσης του τελικού προϊόντος σε μια συσκευή αποθήκευσης (Challis, 2005).

Σύμφωνα με την Πετροπούλου κ.ά (2015) το στάδιο του αναστοχασμού κρίνεται το πλέον σημαντικό στην εφαρμογή του portfolio για πολλούς λόγους. Αρχικά οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν

οι ίδιοι την εξέλιξη και την πρόοδό τους, δηλαδή αυτοαξιολογούνται, αντιλαμβάνονται πώς διαγράφεται η εξελικτική τους πορεία, αποφασίζουν, θέτουν στόχους, βελτιώνουν τους τρόπους και τις πρακτικές τους, με ένα λόγο αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες. Για τους λόγους αυτούς είναι χρήσιμο να εφαρμόζεται το e-portfolio από τους εκπαιδευτικούς ως αξιολογικό εργαλείο καθώς κάνει συμμέτοχους στην αξιολογική διαδικασία τους μαθητές, οδηγώντας σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Παράλληλα βοηθά τους ίδιους να ανανεώσουν διδακτικές στρατηγικές και εργαλεία, να λειτουργήσουν στη φιλοσοφία της αυθεντικής αξιολόγησης, ακολουθώντας πρακτικές που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη με αρωγό την τεχνολογία, καλλιεργώντας παράλληλα στους μαθητές τους τις δεξιότητες του 21ου αι.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η αξιολόγηση του μαθητή με εργαλείο τον ηλεκτρονικό φάκελο πέρα από τα πλεονεκτήματα παρουσιάζει ασφαλώς και αρκετά μειονεκτήματα με κυριότερο το γεγονός ότι συνιστά μια χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία για τον εκπαιδευτικό λόγω του όγκου των πληροφοριών που πρέπει να αποτιμηθούν. Επίσης είναι δύσκολη συχνά η ανάλυση, ταξινόμηση και άθροιση των στοιχείων των ηλεκτρονικών φακέλων ώστε να παρουσιαστεί με καθαρότητα η αλλαγή στην επίδοση των εκπαιδευομένων κατά τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας με αποτέλεσμα να εγείρονται θέματα σχετικά με το χαμηλό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας του αξιολογικού εργαλείου (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Συμπερασματικά το e-portfolio χτίζεται πάνω στην ψηφιακή συλλογή των έργων των εκπαιδευομένων τα οποία εκείνοι προκρίνουν ως τα πιο αντιπροσωπευτικά της δουλειάς τους με βάση κάθε φορά συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού και διαφόρων πολυμέσων (γραφικών, ήχου, βίντεο) οργανώνονται και αποτελούν τα τεκμήρια για την αξιολόγηση της προσπάθειας, της επίδοσης και της προόδου των εκπαιδευομένων σε συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες που καλούνται να επιτελέσουν (Mason et al., 2004· Metz & Albernhe- Giordan, 2010 όπως αναφ. στο Πετροπούλου κ.ά., 2015). Πάνω σε αυτήν τη φιλοσοφία οργανώσαμε το υλικό μας κατασκευάζοντας το e-portfolio και αξιολογώντας τα έργα των μαθητών σε σχέση πάντα με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους.

2.3.2 Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης ως αξιολογικά εργαλεία

Στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως προείπαμε ανήκουν και οι ρουμπρίκες αξιολόγησης. Αποτελούν μια δυναμική και καινοτόμα τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευομένων και χρησιμοποιούνται σε ευρύ φάσμα από τους εκπαιδευτικούς τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Andrade, 2000· Arter & McTighe, 2001· Arter & Chappuis, 2009· Buzetto-More & Alade, 2006· Jonsson & Svingby, 2007· Κοσμοπούλου κ.ά., 2010· Petkov & Petkova, 2006· Πετροπούλου κ.ά., 2008· Σοφός & Λιάπη, 2007· ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ, 1998·1999· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002·2004·2007· Wren, 2009· ΠΔ 152, ΦΕΚ, 240-5/11/2013 όπ. αναφ. στο Πετροπούλου κ.ά., 2015). Η ρουμπρίκα απαντάται στην ελληνική βιβλιογραφία με τον όρο «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων» και στη διεθνή με τον όρο «rubric assessment» (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004) και συνιστά ένα δελτίο αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή. Σύμφωνα με τους Arter & McTighe (2001) περιλαμβάνει μια κλίμακα βαθμολόγησης η οποία σχεδιάζεται ακολουθώντας τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός και επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων αντικειμενικών και αξιόπιστων συμπερασμάτων, καθώς μετρά την επίδοση και τις δεξιότητες των μαθητών. Επειδή συνδέεται με τη λεπτομερειακή καταγραφή των επιτευγμάτων των μαθητών η συγκεκριμένη τεχνική ενθαρρύνει τους μαθητές να παρακολουθήσουν την μαθησιακή τους πορεία, να γνωρίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, να τα βελτιώσουν και να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους. Η ρουμπρίκα αξιολόγησης, επίσης, καταδεικνύει τη στενή σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, εφόσον προσδιορίζει με σαφήνεια τους στόχους της διδασκαλίας, ορίζει την κατεύθυνση που θα έχει η διδασκαλία, συντελεί στον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων των μαθητών και ενισχύει την ικανότητα κριτικής προσέγγισης των εργασιών των μαθητών (Andrade, 2000).

Η ρουμπρίκα έχει τη μορφή πίνακα στον οποίο αποτυπώνονται τα μαθησιακά κριτήρια ενός συγκεκριμένου μαθήματος, μιας ανατεθείσας εργασίας ή μιας μαθησιακής διαδικασίας. Στον κά-

θετο άξονα απεικονίζονται *τα κριτήρια επίδοσης* και στον οριζόντιο *η ποιοτική διαβάθμιση των επιπέδων επίδοσης και η αντίστοιχη κλίμακα βαθμολογίας που χρησιμοποιείται* (Alter & McTighe, 2001· Andrade, 2001· Arter & Chappuis, 2009· Reddy, 2007 όπ. αναφ. Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Δομικά στοιχεία της ρουμπρίκας αξιολόγησης είναι:

- τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης (criteria)
- τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards)
- η λεπτομερής και διακριτή περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης
- η κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) (Arter & Mc Tighe, 2001, Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία τα δημοφιλέστερα είδη ρουμπρικών είναι:

- οι ολιστικές (holistics) και
- οι αναλυτικές (analytics)

Οι ολιστικές ρουμπρίκες χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν την ποιότητα μιας εργασίας ή δραστηριότητας ως προς μία παράμετρο. Χρησιμοποιούνται κυρίως στην τελική αξιολόγηση καθώς παρουσιάζουν μια γενική/συνολική εικόνα της επίδοσης του εκπαιδευόμενου. Στα θετικά καταγράφουμε το γεγονός ότι δεν απαιτείται πολύς χρόνος και κόπος από τον εκπαιδευτικό για να κατασκευάσει ή να εφαρμόσει μια ολιστική ρουμπρίκα. Στα αρνητικά σημειώνουμε ότι δεν δίνει ανατροφοδότηση στους μαθητές για να κατανοήσουν που υπερτερεί και που υπολείπεται το παραγόμενο έργο. Οι αναλυτικές ρουμπρίκες, από την άλλη πλευρά, αποτελούνται από τουλάχιστον δύο ή και περισσότερα κριτήρια επίδοσης και χρησιμοποιούνται κυρίως στη φάση της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Οι βαθμολογίες σε κάθε επίπεδο αθροίζονται για να προκύψει ο τελικός βαθμός. Στα θετικά καταγράφουμε το γεγονός ότι επιτρέπουν τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή να έχουν μια πληρέστερη εικόνα των δυνατών σημείων και των αδυναμιών του παραγόμενου έργου. Με τον τρόπο αυτό δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για ανατροφοδότηση κι επιτρέπουν στο μαθητή να κατανοήσει και να βελτιώσει τη μαθησιακή του πορεία. Στα αρνητικά επισημαίνουμε ότι είναι μια κοπιαστική και χρονοβόρα διαδικασία για τον εκπαιδευτικό.

Συμπερασματικά οι ρουμπρίκες είναι μια δημοφιλής τεχνική αξιολόγησης γιατί παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποτιμήσουν με ευστοχία γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών τους σε ποικίλες δραστηριότητες και γνωστικά αντικείμενα (Bali & Ramadan, 2007· Condon, 2013· Pandero & Jonsson, 2013· Petkov & Petkova, 2006· Petropoulou et al., 2009· Wolf & Stevens, 2007, όπ. αναφ. στο Πετροπούλου κ.ά., 2015). Επίσης συνδράμουν καθοριστικά στην αξιολόγηση του ηλεκτρονικού φακέλου του μαθητή, ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν σε συνεργατικές δράσεις αλλά και στην αυτοαξιολόγησή τους με απώτερο στόχο την ανάληψη της ευθύνης της μάθησής τους και τη βελτίωση των επιδόσεών τους.

3. Ερευνητικό μέρος

3.1 Το e-portfolio: κατασκευή και εφαρμογή στη σχολική τάξη

Στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης κατασκευάσαμε το e-portfolio του τμήματος Γ1 του σχολείου, χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει το περιβάλλον Google Sites, ακολουθώντας απλά βήματα. Επιλέξαμε να κατασκευάσουμε portfolio τμήματος καθώς θα ήταν πιο πρακτικό και εύκολο να επεξεργαστούμε τα δεδομένα της μαθησιακής δραστηριότητας ενός τμήματος, σε σχέση με τις δραστηριότητες των 25 μαθητών του τμήματος, ατομικές και ομαδικές, περιορίζοντας ως ένα βαθμό τον όγκο της πληροφορίας. Στον περιορισμένο χρόνο που διαθέταμε, τοποθετήσαμε την κατασκευή και εφαρμογή του εργαλείου στο α΄τετράμηνο. Επίσης, έχοντας να αντιμετωπίσουμε και πρακτικά θέματα στη σχολική μονάδα όπως διαθεσιμότητα του εργαστηρίου πληροφορικής, ωρολόγιο πρόγραμμα και διαθεσιμότητα των συναδέλφων με τους οποίους συνεργαστήκαμε, θελήσαμε να δείξουμε ευελιξία παρατηρώντας και αναλύοντας τη μαθησιακή πορεία ενός τμήματος - μέσα από συνεργατικές κυρίως δραστηριότητες - κι όχι μεμονωμένων μαθητών. Στόχος να δώσουμε έμφαση κυρίως στο αποτέλεσμα της συνεργατικής δράσης των μαθητών, αξιολογώντας ένα συλλογικό έργο.

Σχεδιάσαμε και οργανώσαμε το e-portfolio από κοινού με τους μαθητές τοποθετώντας τις ετικέτες και εντάξαμε τα «Περιεχόμενα», και την «Εισαγωγή» στην «Αρχική σελίδα» όπου παρουσιάσαμε το θεωρητικό πλαίσιο, το σκοπό και τη φιλοσοφία του αξιολογικού εργαλείου. Στην ετικέτα «Μαθήματα» παρουσιάζονται τα μαθήματα «Νεοελληνική Γλώσσα», «Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση» και «Καλλιτεχνικά» στο πλαίσιο των οποίων οργανώθηκαν οι μαθησιακές δραστηριότητες.

3.1.1. Οργάνωση της διδασκαλίας και των διδακτικών παρεμβάσεων, κατασκευή και εφαρμογή αξιολογικών εργαλείων

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα

Ενότητα 3η: " Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί" Διάρκεια: 10 ώρες

Γενικός σκοπός: Κριτική κατανόηση πολυτροπικών και μονοτροπικών κειμένων συνεχών και ασυνεχών με στόχο τη διερεύνηση αναπαραστάσεων και προκαταλήψεων σχετικά με την ελληνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα, δηλαδή το ρόλο που παίζουν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα στις σχέσεις μας με τους άλλους.

Επιμέρους στόχοι2: α. Μετά το πέρας της διαδικασίας οι μαθητές/τριες ως παραγωγοί συνεχούς προφορικού κειμένου να είναι ικανοί:

- στην οργάνωση και διεξαγωγή διττών λόγων, προσχεδιασμένου προφορικού λόγου, επιχειρηματολογίας
- να κατανοούν το θέμα που παρουσιάζουν σε βάθος
- να παρουσιάζουν τις σχετικές με τη βασική ιδέα πληροφορίες και δεδομένα με σαφήνεια και επάρκεια
- να παρουσιάζουν τεκμηριωμένα επιχειρήματα
- να υιοθετούν τον επιτυχέστερο τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης πληροφοριών
- να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες για την περίσταση γραμματικές δομές, το κατάλληλο λεξιλόγιο και τους ενδεδειγμένους μηχανισμούς κειμενικής συνοχής ανάλογα με το κειμενικό είδος

2 Οι στόχοι ακολουθούν τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο

- να χρησιμοποιούν με συνέπεια τα γλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία
- να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο του σχεδιασμού ενός προφορικού κειμένου
- να αξιολογούν την προφορική τους παραγωγή στο πλαίσιο της τάξης

β. Μετά το πέρας της διαδικασίας οι μαθητές/τριες ως παραγωγοί συνεχούς γραπτού λόγου να είναι είναι ικανοί:

- να δημιουργούν γραπτά κείμενα ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας
- να αποδελτιώνουν με τρόπο εύστοχο την πληροφορία από τις πηγές που έχουν στη διάθεσή τους
- να έχουν πλούσιο περιεχόμενο που να απαντά στα ζητούμενα
- να μεταδίδουν εύστοχα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους ανάλογα με το σκοπό του κειμενικού είδους
- να δημιουργούν κείμενα πρωτότυπα βάζοντας την προσωπική τους σφραγίδα
- να χρησιμοποιούν εύστοχα επιχειρήματα για την υποστήριξη της θέσης τους
- να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες για την περίσταση γραμματικές δομές, το κατάλληλο λεξιλόγιο και τους ενδεδειγμένους μηχανισμούς κειμενικής συνοχής ανάλογα με το κειμενικό είδος.

Στο πλαίσιο του μαθήματος «Αρχαία από Μετάφραση» και συγκεκριμένα τη διδασκαλία της τραγωδίας «Ελένη» του Ευριπίδη, ενδεικτικά παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση με τίτλο "Ο μύθος της Ελένης χτες και σήμερα" και άξονες:

- Ο μύθος της Ελένης και η σύνδεσή του με τη λογοτεχνική παραγωγή
- Το ήθος των ηρώων και η διάνοια
- Η ανθρώπινη επινοητικότητα

- Η ματαιότητα του πολέμου
- Ο ρόλος των θεών και της μοίρας
- Η τραγικότητα των ηρώων
- Ηθικοί νόμοι: σύγκρουση ανάμεσα στο καθήκον και το προσωπικό συμφέρον
- Όψις: Η σκευή και οι σκηνοθετικοί δείκτες

Η διδακτική πρόταση συνδυάζει δραστηριότητες και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης με τη χρήση ψηφιακών μέσων καθώς και συνθετικές εργασίες. Οι δραστηριότητες υλοποιούνται μέσα στις ομάδες τόσο στην τάξη, όσο και στο εργαστήρι πληροφορικής. Οι μαθητές εργάζονται πάνω σε φύλλα εργασίας σχεδιασμένα ώστε να ανταποκρίνονται στα βασικά ζητούμενα κάθε ενότητας. Η διδάσκουσα γνωστοποιεί τα κριτήρια αξιολόγησης της εργασίας κάθε ομάδας και του τελικού παραγόμενου κειμένου/παρουσίασης (powerpoint).

Στην ετικέτα «Αξιολογικά εργαλεία» του e-portfolio παρουσιάζονται οι «Ρουμπρίκες αξιολόγησης» που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Στην ετικέτα «Εργασίες των μαθητών» βρίσκονται οι εργασίες τους ανά γνωστικό αντικείμενο. Οι μαθητές επιλέγουν οι ίδιοι τις καλύτερες εργασίες τους, τα καλύτερα δείγματα της δουλειάς τους για να "ανέβουν" στο portfolio, αυτές που τους αντιπροσωπεύουν και δείχνουν την εξέλιξη της μαθησιακής τους πορείας, καθώς γνωρίζουν ότι συγκρίνονται μόνο με τον εαυτό τους και τις προηγούμενες επιδόσεις τους, ενώ παράλληλα εργάζονται και συνεργάζονται σε μια κοινότητα μάθησης, εμπλουτίζοντας το γνωστικό τους οπλοστάσιο και καλλιεργώντας τις δεξιότητες του 21ου αι. Τέλος, στην ετικέτα «Ερωτηματολόγιο» βρίσκονται τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του e-portfolio ως αξιολογικού εργαλείου τα οποία συμπληρώνονται από τους μαθητές του Γ1 και τους καθηγητές που συνεργάστηκαν.

3.2 Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης: κατασκευή και εφαρμογή στη σχολική τάξη

Στο πλαίσιο της δημιουργίας του e-portfolio κατασκευάστηκαν και εφαρμόστηκαν αναλυτικές ρουμπρίκες για να αξιολογηθούν οι δραστηριότητες των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα και ενότητες-πεδία που έχουμε επιλέξει. Επιλέξαμε τη δημιουργία αναλυτικών ρουμπρικών καθώς θέλαμε να συμπεριλάβουμε περισσότερα από δύο κριτήρια επίδοσης τα οποία αναλύονται και αξιολογούνται διαφορετικά μεταξύ τους. Χρησιμοποιήσαμε τις αναλυτικές ρουμπρίκες κυρίως ως εργαλείο διαμορφωτικής (formative) αξιολόγησης κατά το α΄ τετράμηνο και φάνηκε στην πράξη ότι βοήθησαν τόσο εμάς τους καθηγητές όσο και τους μαθητές να προσδιορίσουμε και να εντοπίσουμε τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των παραγόμενων έργων, στοιχεία που αποτελούν το συγκριτικό πλεονέκτημα των αναλυτικών ρουμπρικών όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Πετροπούλου κ.ά. (2015). Με τον τρόπο αυτό δώσαμε την απαραίτητη ανατροφοδότηση στους μαθητές μας εστιάζοντας στα σημεία που είχαν πραγματικά ανάγκη βελτίωσης.

Για την κατασκευή των ρουμπρικών χρησιμοποιήσαμε το εργαλείο Rubistar (http://rubistar.4teachers.org), ένα εργαλείο ρουμπρίκων αξιολόγησης της διαδικτυακής κοινότητας Teacher Planet. Το συγκεκριμένο διαδικτυακό εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή, επεξεργασία, ανάλυση και διαμοιρασμό ρουμπρικών αξιολόγησης. Στο περιβάλλον αυτό κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ρουμπρίκες με βάση είτε έτοιμα πρότυπα (templates) ή να κατασκευάσει δικές του, καθώς μπορεί να αλλάξει τις περιγραφές των κριτηρίων, τα επίπεδα διαβάθμισης ή ακόμα και τις περιγραφές των διαβαθμίσεων ανάλογα με τις δραστηριότητες που θέλει να αξιολογήσει. Εμείς επιλέξαμε να εισαγάγουμε δικά μας κριτήρια σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που θέσαμε σε κάθε μάθημα και σε συνεννόηση πάντα με τον καθηγητή με τον οποίο κάθε φορά συνεργαστήκαμε.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, κατά τη μαθησιακή διαδικασία και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, οι μαθητές γνωρίζουν πριν από τη σύνθεση των εργασιών τους τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν κάθε φορά ως ομάδα, εφόσον εργάζονται κυρίως σε ομάδες στο εργαστήρι πληροφορικής αλλά και ατομικά στο μάθημα των Καλλιτεχνικών για τη δημιουργία σχεδίων για το Ημερολόγιο του σχολείου. Ως εκ τούτου, με γνώμονα κριτήρια αξιολόγησης δοσμένα από

πριν οι μαθητές συνθέτουν τις εργασίες τους, παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, εκφράζονται καλλιτεχνικά, με ένα λόγο δημιουργούν. Παράλληλα οι μαθητές συμπληρώνουν τις ρουμπρίκες κάθε δραστηριότητας αξιολογώντας το δικό τους έργο ή της ομάδας τους (φάση αυτοαξιολόγησης). Επίσης, ο καθηγητής του μαθήματος σε συνεργασία με μας εφαρμόζει την κατάλληλη ρουμπρίκα κάθε φορά για να αξιολογήσει το συλλογικό παραγόμενο. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η ανατροφοδότηση που δίνεται από τον καθηγητή σε δεύτερη φάση επιτρέπει στους μαθητές να διορθώσουν, να συμπληρώσουν τις εργασίες τους κατανοώντας παράλληλα τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Το γεγονός αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθούν την πορεία της μάθησής τους και παράλληλα, σε βάθος χρόνου, την εξέλιξή τους. Για την αξιολόγηση της συνολικής επίδοσης των μαθητών μπορούσαν οι καθηγητές να χρησιμοποιήσουν τη «Ρουμπρίκα τελικής αξιολόγησης» εστιάζοντας στα ακόλουθα κριτήρια:

- Εκπλήρωση διδακτικών στόχων
- Συνεργασία και επικοινωνία των μελών της ομάδας
- Πληρότητα των κειμένων ως προς το περιεχόμενο, την έκφραση και τη δομή
- Αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος εργασίας

3.3. Υλοποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων

Οι μαθητές του Γ1 που ενεπλάκησαν στην δημιουργία του e-portfolio του τμήματός τους συνεργάστηκαν αρμονικά σε επίπεδο ομάδας, ακολουθώντας τις οδηγίες των καθηγητών τους και διατηρώντας την αυτονομία τους, όπου κρινόταν απαραίτητο. Εργάστηκαν στο εργαστήρι πληροφορικής, στην αίθουσα καλλιτεχνικών, στην αίθουσα φιλολογικών μαθημάτων, στο εργαστήρι της βιολογίας. Ακολούθησαν με ευστοχία τα φύλλα εργασίας ανά γνωστικό αντικείμενο αλλά και τις οδηγίες των καθηγητών τους και παρήγαγαν κείμενα, συνθετικές εργασίες, καλλιτεχνικές δημιουργίες. Αξιολόγησαν την προσπάθειά τους συμπληρώνοντας τις αντίστοιχες «Ρουμπρίκες αξιολόγησης» ανά γνωστικό αντικείμενο και ενότητα γνωρίζοντας από πριν τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογούνταν. Συζήτησαν στην ολομέλεια, προβληματίστηκαν, διόρθωσαν και επέλεξαν τα αντιπροσωπευτικότερα έργα για να 'ανέβουν' στο e-portfolio του τμήματός τους.

Σε ένα πρώτο στάδιο, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, οι μαθητές εργάστηκαν στην αίθουσα φιλολογικών μαθημάτων με στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου και συγκεκριμένα άρθρου για φιλολογικό περιοδικό. Η αποστολή τους περιγράφεται ως εξής: «Σας ζητούν να γράψετε ένα άρθρο για ένα φιλολογικό περιοδικό που εκδίδεται υπό την αιγίδα του Δήμου στον οποίο μένετε. Στο άρθρο αυτό θα διατυπώνετε τις σκέψεις σας σχετικά με τους παράγοντες που ευνοούν την εισροή πλήθους ξένων λέξεων στην ελληνική γλώσσα και τους τρόπους περιορισμού αυτού του φαινομένου». Οι μαθητές αφού τους δοθούν οι απαραίτητες οδηγίες-διευκρινίσεις καλούνται να προβούν σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης συμπληρώνοντας τη «Ρουμπρίκα αξιολόγησης άρθρου» διαδικασία γι' αυτούς πρωτόγνωρη. Ακολουθεί συζήτηση πάνω στα κριτήρια και τον εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης και καταγράφονται οι απόψεις τους, ώστε να αξιοποιηθούν στη συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Στην επόμενη συνάντηση και στο μάθημα πάλι της Νεοελληνικής Γλώσσας οι μαθητές εργάστηκαν στο εργαστήρι Πληροφορικής σε ομάδες των δύο ατόμων. Στόχος τους είναι η δημιουργία Προσχεδιασμένου Προφορικού Λόγου. Ακολουθούν το φύλλο εργασίας που έχουν στον υπολογιστή τους και η αποστολή τους προσδιορίζεται ως ακολούθως: «Υποθέστε ότι σας έχουν καλέσει να μιλήσετε σε ένα μαθητικό συνέδριο με τίτλο 'Παίρνουμε θέση ενάντια στον ρατσισμό και την ξενοφοβία'. Καλείστε να παρουσιάσετε τις απόψεις σας σε μια ομιλία 5 λεπτών εκθέτοντας τα επιχειρήματά σας. Μην ξεχνάτε ότι στόχος σας είναι να πείσετε το ακροατήριο για την ορθότητα των απόψεών σας». Οι μαθητές στην α΄ φάση μελετούν το υποστηρικτικό υλικό (κείμενα που τους έχουν δοθεί) και προβαίνουν σε αποδελτίωση. Στη β΄ φάση οργανώνουν και παρουσιάζουν την ομιλία τους και στην γ΄ φάση αξιολογούν το παραγόμενο της ομάδας τους συμπληρώνοντας τη «Ρουμπρίκα αξιολόγησης προφορικής υποστήριξης θέσης». Μετά την ανατροφοδότηση από τις υπόλοιπες ομάδες και την καθηγήτρια διορθώνουν, συμπληρώνουν το κείμενό τους, όπου απαιτείται, και το τελικό παραγόμενο είναι έτοιμο να 'ανέβει' στο portfolio. Οι μαθητές φαίνεται να

εξοικειώνονται εύκολα με τα συγκεκριμένα αξιολογικά εργαλεία, άλλωστε τα εφαρμόζουν και στα υπόλοιπα μαθήματα κατά τη διάρκεια της δημιουργίας, οργάνωσης και ανάπτυξης του e-portfolio.

Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε στα «Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση» μάθημα στο οποίο οι μαθητές εργάστηκαν στο πλαίσιο project με τίτλο "Ο μύθος της Ελένης χτες και σήμερα" και άξονες τα θέματα των συνθετικών εργασιών που θα αναλάμβανε κάθε ομάδα να εκπονήσει. Οι μαθητές αξιολογούνται σταδιακά κατά την εκπόνηση των επιμέρους εργασιών, σε επίπεδο διαμορφωτικής αξιολόγησης, αλλά και στο τέλος σε επίπεδο τελικής αξιολόγησης παρουσιάζοντας τη συνθετική τους εργασία. Οι μαθητές παράλληλα αξιολογούν την εργασία της ομάδας τους (αυτοαξιολόγηση) δέχονται ανατροφοδότηση από την καθηγήτριά τους και τις άλλες ομάδες και 'ανεβάζουν' τα τελικά παραγόμενα στο e-portfolio.

Αντίστοιχα, στο μάθημα των Καλλιτεχνικών οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά στην αντίστοιχη αίθουσα υπό τις οδηγίες του καθηγητή τους. Αποστολή τους ήταν να δημιουργήσουν πίνακες για το Ημερολόγιο του 2018 με τίτλο "Πόρτες & παράθυρα". Στην α΄ φάση ετοίμασαν τα προσχέδια και συμπλήρωσαν τη «Ρουμπρίκα αξιολόγησης σταδίων δημιουργίας πίνακα με θέμα Πόρτες & Παράθυρα». Μετά τη συζήτηση στην ολομέλεια και την ανατροφοδότηση από τον καθηγητή τους πέρασαν στην β΄ φάση της διόρθωσης, συμπλήρωσης και ολοκλήρωσης των πινάκων για το Ημερολόγιο. Στο τέλος της β΄ φάσης και γνωρίζοντας από πριν τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογούνταν τα έργα τους συμπλήρωσαν τη ρουμπρίκα «Αξιολόγηση πίνακα για το Ημερολόγιο». Με βάση την αξιολόγηση των έργων κι εκείνη του καθηγητή τους στην τελική φάση επέλεξαν τα καλύτερα έργα για να δημιουργήσουν το «Ημερολόγιο 2018: Πόρτες & Παράθυρα» το οποίο και ανέβασαν στο e-portfolio.

4. Αποτελέσματα

Αναλύοντας τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους μαθητές διαπιστώνουμε ότι η δημιουργία του e-portfolio τους εμπλέκει ενεργά στη διαδικασία μάθησής τους, τους ενεργοποιεί γιατί λειτουργούν αυτόνομα καταλαβαίνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους βελτιώνοντας τη μαθησιακή τους πορεία. Συγκεκριμένα στο ερώτημα «Η δημιουργία του portfolio με έκανε να εμπλακώ ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία» απαντά θετικά («Σίγουρα ναι» και «Μάλλον ναι») το 79% όπως και στο ερώτημα «με ενεργοποίησε ώστε να ασχοληθώ περισσότερο με τις εργασίες μου» απαντά θετικά το 85,7%. Το 95,3% απαντά «μου άρεσε που επέλεγα ο ίδιος τις καλύτερες εργασίες μου» και το 61,9% πιστεύει ότι μάλλον «με βοήθησε να καταλάβω τα δυνατά και τα αδύνατα μου σημεία». Επίσης στο ερώτημα «η διαδικασία με βοήθησε να παρακολουθήσω την πορεία της μάθησής μου» οι μαθητές απαντούν ως εξής: 23,8%

«Σίγουρα ναι», 52,4% «Μάλλον ναι», 14,3% «Μάλλον όχι» και το 9,5% «Σίγουρα όχι». Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη δημιουργία του e-portfolio ως δημιουργική διαδικασία, αποδοτική για τους ίδιους που ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και τους δίνει κίνητρα για μάθηση. Συγκεκριμένα όσον αφορά το ερώτημα «με έκανε να αποκτήσω κίνητρα για τη μάθηση», το 23,8% απαντά «Σίγουρα ναι», το 38,1% «Μάλλον ναι» αλλά και ένα ποσοστό 28,6% «Μάλλον όχι». Το 90,4% ωστόσο, απαντά «μου φάνηκε μια δημιουργική μαθησιακή διαδικασία» και το 90,5% αναγνωρίζει ότι «έκανε τη μαθησιακή διαδικασία πιο ευχάριστη», ενώ το 71,4% θεωρεί ότι «έκανε τη μαθησιακή διαδικασία πιο αποδοτική για μένα» και «ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή μου και ένιωσα ικανός να παραγάγω έργο».

Στο επίπεδο της αξιολόγησης οι μαθητές αντιμετωπίζουν θετικά το γεγονός ότι γνωρίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών τους, τους αρέσει που εργάζονται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης και δεν τους κουράζει. Συγκεκριμένα απαντούν «μου άρεσε που ήξερα από πριν τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν οι εργασίες μου»:

«Σίγουρα ναι»: 33,3% και «Μάλλον ναι» 57,1%. Επίσης απαντούν θετικά στο ερώτημα «μου άρεσε που εργαζόμουν σε ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης» σε ποσοστό 85,7%. Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζει το ερώτημα «με βοήθησε να βελτιώσω τις δεξιότητές μου στην πληροφορική» στο οποίο μόνο το 14,3% απαντά «Σίγουρα ναι» και το 23,8%

«Μάλλον ναι», αρκετά χαμηλό ποσοστό το οποίο ερμηνεύεται αν λάβει υπόψη του κανείς ότι

οι περισσότεροι μαθητές υπερεπιδίδονται στην πληροφορική (υψηλή επίδοση στο μάθημα, συμμετοχή σε project και διαγωνισμούς). Έτσι το 23,8% απαντά «Μάλλον όχι» και το 38,1% «Σίγουρα όχι». Σε επίπεδο καλλιέργειας δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και βελτίωσης των σχέσεων με τους καθηγητές παρατηρούμε ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν τα οφέλη κι ως εκ τούτου το 76,2% απαντά θετικά στο ερώτημα «με βοήθησε να αναπτύξω τις δεξιότητές μου στη συνεργασία και επικοινωνία» ενώ το 61,9% πιστεύει ότι «με έφερε πιο κοντά με τους καθηγητές μου αφού μοιραστήκαμε ένα κοινό στόχο». Σε σχέση με το πώς ένιωσαν οι μαθητές το 80,9% απαντά αρνητικά στην ερώτηση «με κούρασε και μου δημιούργησε στρες» καθώς και το 85,7% απαντά αρνητικά στην ερώτηση «με άγχωσε σε σχέση με την επιλογή των καλύτερων εργασιών μου». Όσον αφορά την εργασία σε ηλεκτρονικό περιβάλλον το 66,6% απαντά αρνητικά στην ερώτηση «με κούρασε γιατί δούλευα σε ηλεκτρονικό περιβάλλον» υπάρχει ωστόσο κι ένα ποσοστό 23,8% που απαντά «Μάλλον ναι» γεγονός που θεωρούμε ότι χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση. Ως προς το ερώτημα αν η δημιουργία του e-portfolio «ικανοποίησε τους μαθησιακούς στόχους που είχαν τεθεί» το 33,3% απαντά «Σίγουρα ναι», το 47,6% «Μάλλον ναι» ενώ το 14,3% «Σίγουρα όχι» και στο «αν ήταν εύστοχη ως προς τον σχεδιασμό και την οργάνωση του υλικού» τα ποσοστά μοιράζονται ως εξής: 23,8% «Σίγουρα ναι», 66,7% «Μάλλον ναι», 9,5% «Μάλλον όχι». Τέλος το 85,7% των μαθητών απαντά θετικά στο ερώτημα «θα ήθελα να εφαρμοστεί και σε άλλα μαθήματα».

5. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η κατασκευή και εφαρμογή του e-portfolio είναι μια απαιτητική διαδικασία με αρκετές πρακτικές δυσκολίες που ωστόσο εμπλέκει ενεργά εκπαιδευτικούς και μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και τους ωθεί να γίνονται συνεχώς καλύτεροι. Αποδεικνύεται στην πράξη ότι το e-portfolio γίνεται αρωγός στη δουλειά του εκπαιδευτικού, εφόσον εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησής τους. Καθώς αρχίζουν να αξιολογούν τον εαυτό τους, συμπληρώνοντας τις ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης εντοπίζουν τις αδυναμίες τους, ενδιαφέρονται για την πορεία της μάθησής τους, αποκτούν κίνητρα ώστε να εργαστούν περισσότερο και πιο συστηματικά γεγονός που οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επομένως το e-portfolio ως αξιολογικό εργαλείο καταδεικνύει την αξία της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται επίσης την αξιολόγησή τους από τους συμμαθητές τους και τους καθηγητές τους ως το μέσο που θα τους βοηθήσει να φέρουν καλύτερα αποτελέσματα και να επιτύχουν το στόχο τους. Έχουν επίσης τη δυνατότητα να συνδιαμορφώνουν το αποτέλεσμα γεγονός που ενισχύει την αυτοεικόνα τους και την αυτοπεποίθησή τους καθώς αντιλαμβάνονται πόσα πολλά μπορούν να κάνουν. Το αντιλαμβάνονται ως κάτι καινούργιο κι ευχάριστο που τους βγάζει από τη ρουτίνα, τους ενεργοποιεί και τους εμπλέκει στη μαθησιακή διαδικασία το οποίο, παράλληλα με τη διαδικασία συμπλήρωσης των ρουμπρικών σε διάφορες δραστηριότητες, τούς κάνει να αντιλαμβάνονται ότι το εργαλείο που έχουν μπροστά τους είναι ένα σύγχρονο και δυναμικό αξιολογικό εργαλείο που και ανανεώνει τη μαθησιακή διαδικασία και βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το e-portfolio μας έδειξε ότι οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας καθώς μαθαίνουν να συνεργάζονται για την επίτευξη ενός έργου και το καλό της ομάδας. Οι ίδιοι κατανέμουν τους ρόλους όταν εργάζονται στις ομάδες και μάλιστα με ευστοχία και δικαιοσύνη, επιλέγουν τους εκπροσώπους τους με σύνεση για να προβάλουν όσο γίνεται καλύτερα το έργο της ομάδας τους. Επιθυμούν τη σύνθεση των απόψεων, όπως φαίνεται στα κείμενα που δημιουργούν συνεργατικά, και επιλέγουν τα καλύτερα έργα να τους εκπροσωπήσουν ως ομάδα και ως τμήμα. Σκέφτονται σε βάθος τα θέματα τα οποία μελετούν, αμφισβητούν και αναρωτιούνται, ακούνε τους συνεργάτες τους στην ομάδα, αναθεωρούν όταν ο λόγος των άλλων είναι πειστικός και ακονίζουν την κριτική τους σκέψη. Επίσης δουλεύοντας πάνω στο e-portfolio στο εργαστήρι πληροφορικής εξοικειώνονται με την εργασία σε συνεργατικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης. Στην πράξη φαίνεται ότι η αξιοποίηση του e-portfolio και των ρουμπρικών αξιολόγησης συμβάλλει στη δημιουργία κοινότητας μάθησης και καλλιεργεί τον κριτικό γραμματισμό αλλά και τον πληροφορικό γραμματισμό καλλιεργώντας τις δεξιότητες του 21ου αι.

Οι μαθητές συνεργάζονται αρμονικά αξιοποιώντας τους μαθησιακούς πόρους και τα εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους, και με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ανάπτυξης «κοινοτήτων μάθησης» με θετικά αποτελέσματα και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν ενεργά τόσο στη μάθησή τους όσο και στην αξιολόγησή τους γεγονός που αλλάζει τα δεδομένα στις σχολικές αίθουσες. Συνδιαμορφώνουν το αποτέλεσμα, είτε πρόκειται για την αξιολόγησή τους είτε για τα αξιολογικά εργαλεία, για τα οποία εκφράζουν άποψη, προτείνουν αλλαγές και τροποποιήσεις παρεμβαίνοντας και στην οργάνωση και παρουσίαση του υλικού στο e-portfolio. Οι μαθητές εργάζονται σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (προσομοίωση αυθεντικής μάθησης στο μικροεπίπεδο τάξης: εργαστήρι πληροφορικής, σκηνή ρητορικού αγώνα) και στην πράξη ενεργοποιούν το δυναμικό τους με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αποδεικνύεται από τα παραγόμενά τους. Παρατηρώντας τη διαδικασία φάνηκε ότι ενεργοποιούνται αρκετά και οι μαθητές που συνήθως δεν συμμετέχουν εύκολα σε μαθησιακές ή άλλες δραστηριότητες ίσως γιατί δεν νιώθουν ότι φέρουν την αποκλειστική ευθύνη για το τελικό παραγόμενο και επίσης λειτουργούν καλύτερα όταν δουλεύουν σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης. Η εφαρμογή του e-portfolio εντάσσεται στην εργαλειοθήκη της περιγραφικής και αυθεντικής αξιολόγησης που συνδέεται με την βελτίωση της ποιότητα της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη μεριά έχουν την ευκαιρία να δραστηριοποιηθούν σε νέες πρακτικές, να εμπλουτίσουν τις διδακτικές τους στρατηγικές, να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν στην πράξη καινοτόμες πρακτικές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Το e-portfolio συνιστά μια δυναμική διαδικασία μάθησης και ένα εργαλείο αξιολόγησης που διαρκώς εμπλουτίζεται και ανανεώνεται όπως φάνηκε και στην πράξη δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εργαστούν μέσα σε πραγματικές «κοινότητες μάθησης» και σε συνθήκες που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Επιβεβαιώνεται στην πράξη ότι η αξιοποίηση του e-portfolio και των ρουμπρικών αξιολόγησης εξοικειώνει τον εκπαιδευτικό με την εργασία σε δυναμικά συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης συμβάλλοντας στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Οι παρατηρήσεις των συναδέλφων με τους οποίους συνεργαστήκαμε έδειξαν ότι θεωρούν το e-portfolioχρήσιμο εργαλείο καθώς τους «βοηθά να παρακολουθούν την εξέλιξη της μαθησιακής πορείας των μαθητών τους» κι επίσης πιστεύουν ότι οι μαθητές «ωφελήθηκαν μαθησιακά από την εφαρμογή του». Συμφωνούν επίσης ότι «μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο ως εργαλείο αξιολόγησης όσο και ως εργαλείο μάθησης» και ότι είναι όχι μόνο χρήσιμο αλλά και αποτελεσματικό αξιολογικό εργαλείο. Πιστεύουν παράλληλα ότι «συμβάλλει στην αξιολόγηση δεξιοτήτων των μαθητών τους» αλλά και «στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενθαρρύνοντας τους μαθητές και δημιουργώντας κίνητρα μάθησης». Αναφέρουν ότι θα το χρησιμοποιούσαν «ως εργαλείο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους» χωρίς να παραγνωρίζουν τις δυσκολίες που παρουσιάζει η κατασκευή και εφαρμογή του όπως ότι «περιλαμβάνει πολλά στοιχεία των οποίων η αποτίμηση είναι μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία» αλλά και «στοιχεία που είναι δύσκολο να ταξινομηθούν και να αθροιστούν για να παρουσιάσουν την αλλαγή στην επίδοση του μαθητή».

Ολοκληρώνοντας την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι οι μαθητές ενεργοποιούν το δυναμικό τους, ακονίζουν το μυαλό τους και εμβαθύνουν στα πράγματα όσο επιτρέπει η ηλικία και το γνωστικό τους οπλοστάσιο, ενώ παράλληλα χαίρονται τη διαδικασία. Επιπλέον, καλλιεργούν όπως φαίνεται από τα παραπάνω δεξιότητες του 21ου αι. (ΤΠΕ, κριτική σκέψη, μεταγνώση) καθώς εργάζονται σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (προσομοίωση αυθεντικής μάθησης στο μικροεπίπεδο της τάξης: εργαστήριο πληροφορικής, σκηνή ρητορικού αγώνα λόγων) δημιουργώντας το e-portfoliotou τμήματός τους καθώς παράλληλα εξοικειώνονται με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, εργαζόμενοι με αρκετή αυτονομία και επιδεικνύοντας μεγάλη δημιουργικότητα. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, συνεργάζονται εποικοδομητικά, δημιουργούν κείμενα και καλλιτεχνικές δημιουργίες με συνοδοιπόρους τους καθηγητές τους λειτουργώντας αρμονικά και ισότιμα μέσα σε μια ουσιαστική κοινότητα μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ανδρεαδάκης, Ν. (2005). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο.

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος, τόμος Α΄* (σσ. 55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η Αξιολόγηση Της Επίδοσης Του Μαθητή Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-51. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2017 από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθη τή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2017). Η περιγραφική αξιολόγηση σε σχέση με το σχολείο, τον μαθητή και την επικαιρότητα. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2017 από http://www.alfavita.gr/special-edition/i-perigrafiki-axiologisi-se-shesi-me-sholeio-ton- mathiti-kai-tin-epikairotita

Κωνσταντοπούλου, Φ., Σκαρβελάκη, Δ., Μακρυγιαννάκη, Σ., Στελέτου, Α., Τζάμαλη, Κ., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2016). Το άγχος της αξιολόγησης. 5ο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 19-21 Ιουνίου 2015 (σσ. 721-731). Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2017 από http://epublishing.ekt.gr

Νικολακάκη, Ε. (2016). Η συμβολή του eportfolio ως μέσο αξιολόγησης του εκπαιδευομένου στην τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *12*(1), 5-22.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Αικ., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*. ISBN:978-960-603-043-7.

Φωτιάδου, Τ. (2001). Το Portfolio ως Μέσον Ανάπτυξης Δεξιοτήτων των Μαθητών: Μια Πρόταση. *ΕπιθεώρησηΕκπαιδευτικώνΘεμάτων*, 5, 128-139.

Ξενόγλωσση

Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, *57*(5), pp. 13-18.

Attwell, G. (2007). E-Portfolios – the DNA of the Personal Learning Environment? *Journal of e-Learning and Knowledge society, Vol.3 (2)* pp. 39-61. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου, 2017 από: http://www.pontydysgu.org/wp- content/uploads/2008/02/eportolioDNAofPLEjournal.pdf

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.

Challis, D. (2005). Towards the mature ePortfolio: Some implications for higher education. *Canadian Journal of Learning and Technology,* 31(3), online version.

Klenowski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 31(3), pp. 267-286. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου,2017 από: https://www.researchgate.net/profile/Sue_Askew2/publication/27469567_Portfolios_for_Learning_Assessment_and_Professional_Development_in_Higher_Education/links/55 b85d8d08aec0e5f4398b40.pdf

Valencia, S.W. (1990). A portfolio Approach to Classroom Assessment: The Why's, What's, and How's. *The Reading Teacher*, Vol. 43(4), pp. 338-340.

Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing.* SanFrancisco: Jossey-BassPublishers.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΑΝΑΣΤΟΛΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΣΥΡΣΗ

Αδριανός Γ. Μουταβελής[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, συχνά, υπεκφεύγουν της προσοχής οι μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση. Θέμα που είναι ανάγκη να προβληματίσει δεδομένου ότι αυτή η συμπεριφορά επεκτείνεται στην ενήλικη ζωή, δημιουργώντας θέματα αγχωδών διαταραχών και κατάθλιψης. Το ζήτημα αφορά ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση γενικά, των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο στηρίζεται τα τελευταία έτη, έντονα, στις διδακτικές παραινέσεις της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Επιπλέον, η διαμορφωτική αξιολόγηση, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι θα ήταν ωφέλιμο να στηρίζει στο σύνολό της, την καθημερινή σχολική πράξη. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη δημιουργία συζεύξεων μεταξύ των δύο θεωριών μέσα από την διδακτική πράξη με στρατηγικές, οι οποίες στο σύνολό τους αποσκοπούν στην ισότιμη συνεκπαίδευση των μαθητών και εμπλοκή των μαθητών με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση. Περιγράφονται διδακτικές στρατηγικές και διαδικασία χρήσης για "εν χορώ απάντηση" (choral responding) "κάρτες απόκρισης" (response cards) και "κάρτες εξόδου" (exit cards).

Λέξεις κλειδιά: *αναστολή συμπεριφοράς, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, διαμορφωτική αξιολόγηση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διδακτικές στρατηγικές.*

ABSTRACT

In the educational process, students with behavioral inhibition and social withdrawal often obstruct the teacher's attention. A topic that needs to be addressed as this behavior extends to adulthood, creating issues of anxiety disorders and depression. The all issue concerns special educational needs. At the same time, the education of pupils with special educational needs in the ordinary school has been strongly supported in recent years by the Differentiated Instruction. In addition, formative assessment is a common assumption that it would be beneficial to support the daily school life. The present study aims to create couplings between the two theories through the teaching process with strategies, all of which aim at equal inclusion of students and engagement of students with behavioral inhibition and social withdrawal. In the text it is described teaching strategies as choral responding, response cards and exit cards.

Μαθητές με κοινωνική απόσυρση και αναστολή συμπεριφοράς

Μια σημαντική ομάδα μαθητών που συχνά υπεκφεύγει της προσοχής των εκπαιδευτικών είναι αυτή με κοινωνική απόσυρση (Φελούκα, 2010) και με αναστολή συμπεριφοράς (behavioral inhibition) (Hirshfeld, et al. 2004). Τείνουν στον φόβο συμμετοχής, στην απόσυρση από το γίγνεσθαι της τάξης και της διδακτικής εφαρμογής, άσχετα από το γνωστικό τους δυναμικό. Μαθητές που μπορεί να γνωρίζουν, να είναι καλοί αλλά παραμένουν αφανείς με το φόβο του λάθους και της έκθεσης. Το ζήτημα άπτεται εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται παθολογικό, με συναισθηματικά ζητήματα συμπεριφορών που συνάδουν με αγχώδεις διαταραχές και κατάθλιψη (Hirshfeld, et al. 2004), θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Με δεδομένο το αριστοτελικό ότι ο άνθρωπος είναι ον φύσει κοινωνικό, είναι εγγεγραμμένο στις βαθιές δομές του εγκεφάλου του η διάθεση κοινωνικότητας, η απόσυρση μοιάζει να μην είναι εθελούσια αλλά αντιθέτως μηχανισμός άμυνας του παιδιού που αισθάνεται ανασφαλές στο περιβάλλον του σχολείου. Κανένα παιδί, κανένας άνθρωπος δεν επιθυμεί να είναι διαρκώς μόνος του, απλά μοιάζει να μην τα καταφέρνει να είναι με άλλους ανθρώπους. Κι αυτό προέρχεται από

1. Ο Α.Μ. είναι Δρ. Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, 4η Περιφέρεια ΕΑΕ, Υπουργείο Παιδείας. Επικοινωνία: moutavelis@yahoo.gr

την κοινωνική του ιστορία, με ενδεχόμενα μικρά περιστατικά που έχουν διαμορφώσει λανθάνουσες συμπεριφορές απόσυρσης (Μέλλον, 2010).

Μοιάζει δε, εξαιρετικά ανησυχητικό ως γεγονός, αφού ενέχει την έννοια γενίκευσης με το αποσυρμένο, μοναχικό, ντροπαλό παιδί να εξελίσσεται σε μοναχικό έφηβο και ενήλικα.

Ταυτόχρονα, συχνά, ένας μαθητής με τέτοιο προφίλ υπεκφεύγει της προσοχής του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι ο ίδιος έχει να διαχειριστεί έντονες συμπεριφορές άλλων μαθητών που προκαλούν φασαρία και διάσπαση της διδακτικής διαδικασίας, καθώς και πληθώρα γνωστικής ύλης που πρέπει να φέρει σε πέρας. Η ύπαρξη μαθητή με απόσυρση και αναστολή συμπεριφοράς συχνά δεν προβληματίζει, αλλά αντίθετα σε μερικές καταστάσεις θεωρείται πρότυπο, προς μίμηση συμπεριφοράς: -*Κοιτάξτε το Δημήτρη, δεν μας ενοχλεί καθόλου, σαν κι αυτόν να είστε και εσείς.* Σε τέτοιες καταστάσεις που συχνά, είναι πολλές σε αριθμό στο πέρασμα του χρόνου, ο Δημήτρης λανθασμένα, λαμβάνει διαρκώς θετική ενίσχυση να παραμένει σταθερά αποσυρμένος (Μουταβελής, 2010). Το εκπαιδευτικό περιβάλλον συντείνει, ενισχύει την απόσυρσή του.

Έτσι, θεωρείται σημαντικό να εντοπιστούν από τον εκπαιδευτικό τα παιδιά με αντίστοιχα ζητήματα και να υποστηριχθούν "μέσω στρατηγικών και τεχνικών, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και να ενταχθούν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις" (Φελούκα, Β. 2010: 551). Κυρίαρχη παραμένει η εμπλοκή των μαθητών στην διδακτική αλληλεπίδραση, αφού αυτή μπορεί καλά ο εκπαιδευτικός να ελέγξει και να καθοδηγήσει. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ενδιαφέρεται για κάθε μαθητή ξεχωριστά και οι στρατηγικές της θα διευκολύνουν την θετική εμπλοκή του μαθητή με κοινωνική απόσυρση και αναστολή συμπεριφοράς.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως φιλοσοφία της εκπαίδευσης

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης, καθώς και την ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Tomlinson, 2000). Στηρίζεται στη βασική ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση ότι κανένας μαθητής δεν είναι ίδιος με τον άλλο. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα όλων των μαθητών και κυρίως αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε γνωστικό επίπεδο, στην επικοινωνία, στις προτιμήσεις, στον τρόπο μάθησης. Έτσι, οι μαθητές αναμένεται να έχουν διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα και μαθησιακό προφίλ (Tomlinson et al., 2004).

Βασικά χαρακτηριστικά (Tomlinson, 1995a) της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποτελούν τα εξής:

α) *Η εστίαση σε βασικές έννοιες και αρχές του διδασκόμενου αντικειμένου*. Σε κάθε διδασκαλία, είναι ανάγκη όλοι οι μαθητές να εντρυφήσουν και να κατακτήσουν τις βασικές αρχές δίνοντας ταυτόχρονα στους προχωρημένους, τη δυνατότητα εμβάθυνσης και επέκτασης.

β) *Η ευέλικτη ομαδοποίηση*. Ένας μαθητής ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και την χρονική στιγμή, ακολουθώντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, έχει τη δυνατότητα να ασκείται μόνος του, να δουλεύει με ένα μόνο συμμαθητή του ή με ομάδα συμμαθητών που και αυτή δεν παραμένει σταθερή, αλλά αλλάζει ακόμη και αρκετές φορές την ημέρα και τέλος σε ολομέλεια, με το σύνολο δηλαδή της τάξης. Η ευέλικτη ομαδοποίηση λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ, τη μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Συχνά δε η ολομέλεια αξιοποιείται για είσοδο σε νέα γνώση (π.χ. εισαγωγή στον αλγόριθμο της πρόσθεσης) καθώς και μοίρασμα αποτελεσμάτων μάθησης (π.χ. "Να δούμε πως γράψατε σε αυτή την έκθεση") ενώ η εξάσκηση γίνεται σε μικροομάδα ή ατομικά (π.χ. "Λύστε την εξίσωση του πίνακα").

γ) *Η διερευνητική μάθηση.* "Μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω" (apprendre c'est inventer) με εμπλοκή με το γνωστικό αντικείμενο (Piaget, 1937/1954), διερεύνηση και συνεργασία. Η διερεύνηση με τη σειρά της, καθοδηγείται από το διαμεσολαβητή δάσκαλο ή συνομήλικο, με σκοπό τη δημιουργίας νοήματος (Vygotsky,1986).

δ) *Η διαρκής αξιολόγηση.* Η διδακτική πράξη αξιολογεί το σύνολο του περιεχομένου μάθησης, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του μαθησιακού περιβάλλοντος και προϊόντος. Οι μαθητές αξιο-

λογούνται συνεχώς, αναφορικά με τα ενδιαφέροντά τους, το μαθησιακό τους προφίλ και κυρίως ως προς στη μαθησιακή τους ετοιμότητα, δηλαδή «το σημείο εισόδου του μαθητή σε σχέση με ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή ικανότητα» (Tomlinson, 1999: 11). Οι εκπαιδευτικοί δεν υποθέτουν ότι όλοι οι μαθητές χρειάζονται ένα συγκεκριμένο διδακτικό έργο, αλλά συνεχώς εκτιμούν την ετοιμότητα των μαθητών και το ενδιαφέρον. Ο σκοπός είναι να παρέχουν υποστήριξη με πρόσθετες οδηγίες και υποδείξεις, να αυξήσουν το χρόνο διερεύνησης του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο και να προχωρήσουν όταν υπάρχουν ενδείξεις ότι ένας ή μια ομάδα μαθητών είναι έτοιμοι να συνεχίσουν μπροστά. Ενδιαφέρει κάθε μαθητής ξεχωριστά και εδώ, οι μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση γίνονται πλέον ορατοί στην τάξη.

Η διαρκής αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διδακτικής πράξης (Tomlinson et al., 2004) και συμπίπτει ως προς τα χαρακτηριστικά της με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση ως πυλώνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Από τα ανωτέρω, ως συνεπαγωγή, η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) μπορεί να θεωρηθεί βασικός πυλώνας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Είναι δε ανάγκη να εφαρμόζεται με προφορικό, γραπτό, ηλεκτρονικό τρόπο, με μουσική, ζωγραφική, καθώς και με κάθε μέσο έκφρασης της ανθρώπινης μάθησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, αφορά «διαδικασία ρέουσα και πλήρως ενσωματωμένη στη διδακτική διαδικασία, η οποία αποβλέπει στη συνεχή παρακολούθηση της επίτευξης των διδακτικών στόχων και της μάθησης. Αποβλέπει στη συστηματική συλλογή πληροφοριών από τα επιτεύγματα των μαθητών, ώστε με κατάλληλες ανατροφοδοτήσεις από τον εκπαιδευτικό να βελτιώνεται η επίδοσή τους. (Κουλουμπαρίτση, 2018: 12).

Αναφορικά με το χρόνο η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι συνεχής, γίνεται σχεδόν σε καθημερινή βάση, σε αντίθεση με την περιοδική που γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και την καταληκτική/απολογιστική αξιολόγηση, που λαμβάνει χώρα στο τέλος ενός έτους ή ενός προγράμματος (Αγαλιώτης, 2012:42).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι διαδικασία απόλυτα ενσωματωμένη στη διδασκαλία, η οποία αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών κατάλληλων για τη διασφάλιση της μάθησης.

Οι μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση απασχολούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση, προκύπτει όμως, η ανάγκη συγκεκριμένων στρατηγικών που θα διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό, αμβλύνοντας το άχθος της διαρκούς αξιολόγησης.

Κοινές διδακτικές στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και διαμορφωτικής αξιολόγησης με σκοπό την αύξηση της μαθησιακής εμπλοκής.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό και εργαλείο σε μια διαφοροποιημένη τάξη. Ενδιαφέρει ιδιαίτερα, η συνεχής αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών και της γνωστικής ανάπτυξης όπως αυτά προβλέπονται στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά με σεβασμό στην ατομικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία δεν θεωρεί αυτονόητο το όποιο επίπεδο γνώσης και δεν υποστηρίζει τη γενίκευση μέσα στην τάξη.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση διεξάγεται συνεχώς μέσα από τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία με πλήθος στρατηγικών ακολουθώντας ευελιξία και οργάνωση. Έτσι, περιγράφονται «εργαλεία καταγραφής ενδιαφερόντων» που στόχο έχουν να προσδέσουν το γνωστικό αντικείμενο με τις επιθυμίες του κάθε μαθητή και να καθοδηγήσουν την εξέλιξη της διδακτικής πράξης.

Η **"εν χορώ απάντηση" (choral responding)** αποτελεί στρατηγική κατά την οποία όλοι οι μαθητές απαντούν φωναχτά, χορωδιακά σε ερώτηση του εκπαιδευτικού (Hersen, 2005).

Αποτελεί για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, παρεξηγημένη θεωρούμε και συχνά ορίζεται, ως ξεπερασμένη διδακτική στρατηγική. Αυτό συμβαίνει γιατί σε παλαιότερους χρόνους, έχει αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς για την αποστήθιση, όπως για παράδειγμα των δασυνόμενων λέξεων ή τη στείρα απομνημόνευση κειμένων, όπως προσευχών που δεν ήταν κατανοητές λόγω της βυζαντινής τους γλώσσας στους μικρούς μαθητές. Διδακτικά κομμάτια δηλαδή, που προκαλούσαν συχνά τον κόπο και την άρνηση.

Όμως, αποτελεί μια καλή στρατηγική εκμάθησης και διαμορφωτικής αξιολόγησης του συνόλου επίτευξης των μαθητών καθώς και του ξεχωριστού επιπέδου συμμετοχής τους. Εδώ, όλοι οι μαθητές και κάθε ένας ξεχωριστά έχουν την ευκαιρία της πλήρους συμμετοχής στο διδακτικό εγχείρημα. Αυτό δίνει δυνατότητα συμμετοχής και σε μαθητές που βρίσκονται αποσυρμένοι με ανεσταλμένη συμπεριφορά, εντός τάξης.

Η εν χορώ απάντηση, έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει την προτεινόμενη από τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ευέλικτη ομαδοποίηση:

α) *Εξατομικευμένα.*

Ένας μαθητής ασκείται σε εξατομικευμένο επίπεδο με το δάσκαλό του. Ο δάσκαλος ρωτά και μαζί, δάσκαλος και μαθητής, εν χορώ, επαναλαμβάνουν την απάντηση. Στη συνέχεια ο μαθητής επαναλαμβάνει μόνος του την απάντηση. Για παράδειγμα, Δάσκαλος: -*Που βρίσκονταν ο Λαβύρινθος;* Δάσκαλος και μαθητής: -*Στην Κρήτη.* Ή πιο σύνθετες ερωτήσεις: *Πώς βοήθησε η Αριάδνη το Θησέα; -Του έδωσε ένα κουβάρι, το έδεσε στην πόρτα του Λαβύρινθου, το ξετύλιγε και έτσι δεν χάθηκε.* Κατά τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός μπορεί ταυτόχρονα να δίνει προτροπές με κινήσεις του χεριού (παντομίμα). Στην πραγματικότητα, η παρούσα αποτελεί πρόδρομο της παρακάτω ομαδοποίησης σε ζευγάρια.

β) *Σε ζευγάρια.*

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και επεξεργάζονται μια κοινή απάντηση σε ερώτημα του δασκάλου που στη συνέχεια. Για παράδειγμα, Δάσκαλος: -*Που βρίσκονταν ο Λαβύρινθος; Σκεφτείτε το και μοιραστείτε το μεταξύ σας πρώτα.* Το ζευγάρι των μαθητών: -*Στην Κρήτη*.

γ) *Σε μικροομάδα.*

Οι μαθητές εργάζονται σε μικροομάδες και αποδίδουν απάντηση όλοι μαζί. Για παράδειγμα, Δάσκαλος: - *Κάνετε αυτή την πρόσθεση.* Ομάδα μαθητών: -*Επτά και οχτώ δεκαπέντε, κατεβάζουμε το πέντε κτλ.*

δ) *Σε ολομέλεια.*

Οι μαθητές απαντούν εν χορώ σε αίτημα εκπαιδευτικού, με μικρή ή μεγάλη καθοδήγηση όπως τα παρακάτω παραδείγματα.

Δάσκαλος: -*Ελάτε όλοι μαζί να διαβάσουμε τις δύο πρώτες γραμμές.* Ο εκπαιδευτικός δίνει το ρυθμό εάν χρειάζεται και ταυτόχρονα ανιχνεύει το εύρος συμμετοχής των μαθητών του.

Ο εκπαιδευτικός ζητά να απαντήσουν όλοι μαζί, δίνοντας το ρυθμό, σε ερωτήσεις που είναι γραμμένες στον πίνακα ή στο βιβλίο ασκήσεων.

Ο εκπαιδευτικός δείχνει φωτογραφίες ναών και ζητά από τους μαθητές της Β΄ Λυκείου να απαντήσουν εν χορώ σε τι αρχιτεκτονικό ρυθμό αναφέρονται: βυζαντινός ή ρομανικός ή γοτθικός.

Η εν χορώ απάντηση βελτιώνει τη διάδραση της ομάδας της τάξης και αυξάνει την προφορική εμπλοκή των μαθητών, που σε άλλη περίπτωση θα έμεναν αδρανείς αποσυρμένοι από το γίγνεσθαι της ομάδας (Cihak, et al., 2006). Δίνει τη δυνατότητα σε εσωστρεφείς μαθητές που δυσκολεύονται να εκτεθούν με τις απαντήσεις τους στην ομάδα να συμμετέχουν με λιγότερους ενδοιασμούς. Αυξάνει ταυτόχρονα τις ευκαιρίες εξάσκησης εκ μέρους όλων των μαθητών αλλά και τις δυνατότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού.

Οι **"κάρτες απόκρισης" (response cards)** "αποτελούν κάρτες, σήματα ή αντικείμενα που όλοι οι μαθητές ταυτόχρονα σηκώνουν για να εμφανίσουν τις απαντήσεις τους σε μια ερώτηση ή πρόβλημα" (Heward, 2013: 50). Οι εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια έως τη τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να επωφεληθούν από τη χρήση καρτών απόκρισης, χρησιμοποιώντας τις απαντήσεις των μαθητών στα πλαίσια διαμορφωτικής αξιολόγησης και ως εκτίμηση της διαδικασίας μάθησης, εμπλέκοντας παράλληλα το σύνολο της τάξης, χωρίς εξαίρεση των μαθητών που βρίσκονται αποσυρμένοι με ανεσταλμένη συμπεριφορά, εντός τάξης.

Επιπλέον, ο Randolph (2007) σε μια μεταανάλυση 18 ερευνών, χρησιμοποιώντας την παραδοσιακή μέθοδο σηκώματος του χεριού ως κατάσταση ελέγχου και σύγκρισης σε σχέση με τις κάρτες απόκρισης, διαπίστωσε ότι οι τελευταίες έχουν στατιστικά σημαντικά, αυξημένα αποτελέσματος στην σχολική επίτευξη και ταυτόχρονη μείωση των συμπεριφορών των μαθητών που διακόπτουν το μάθημα.

Η σύγχρονη διδακτική ορίζει δύο ή τρεις τύπους καρτών απόκρισης (βλ. Heward, 2013):

α) *Έτοιμες, τυπωμένες από πριν κάρτες*. Οι μαθητές ανάλογα με την ερώτηση του δάσκαλού τους, επιλέγουν μια κάρτα ανάμεσα σε άλλες που ήδη έχουν. Μπορεί να είναι από πριν γραμμένες, καλύτερα τυπωμένες και πλαστικοποιημένες ώστε να διατηρούνται σε καλή κατάσταση. Έτσι μπορεί οι κάρτες να αναγράφουν ναι/όχι, σωστό/λάθος, συμφωνώ/διαφωνώ, αλλά και περισσότερο εμπλουτισμένου ρεπερτορίου. Τέτοιες είναι οι κάρτες που απαντούν σε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών Α/Β/Γ/Δ όπως για παράδειγμα: -Ο Λεωνίδας ήταν: *Α. στρατηγός των Λακεδαιμονίων, Β. στρατηγός όλων των Ελλήνων, Γ. στρατηγός των Περσών, Δ. κανένα από όλα αυτά. Ποια είναι η άποψή σας; Σηκώστε κάρτα.* Επιπλέον, κάρτες με μαθηματικά σύμβολα (+ - x:) *–Ποια πράξη πρέπει να κάνουμε, σηκώστε κάρτα. –Πόσο κάνει 2+3; Σηκώστε κάρτα.*

Η συγκεκριμένες κάρτες έχουν το βασικό περιορισμό, ότι λόγω του πλήθους τους, αδυνατούν να καλύψουν πολλές θεματικές. Επιπλέον απαιτούν από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές καλή οργάνωση των καρτών για παράδειγμα σε φακέλους, με μεταλλικούς κρίκους, με τακτοποίηση σε αλφαβητική σειρά. Πολλά από αυτά τα μειονεκτήματα περιορίζονται με την κάτωθι.

β) *Επαναχρησιμοποιούμενη κάρτα.* Καλά πλαστικοποιημένη, σκληρή κάρτα ή ελαφρύς πίνακας μεγέθους έως χαρτιού Α4, όπου πάνω του μπορεί ο μαθητής να γράψει την σύντομη απάντησή του με μαρκαδόρο, να την σβήσει και να την επαναχρησιμοποιήσει. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές της Β΄ τάξης δημοτικού να κάνουν στην κάρτα, κάθετα, την πρόσθεση 37+14.

γ) Απλή σελίδα. Όπου ο μαθητής, με προτροπή του εκπαιδευτικού, γράφει με μεγάλα γράμματα την απάντησή του και την επιδεικνύει στην ομάδα. Όμως, δεν θεωρείται δόκιμη μέθοδος λόγω της απρόσφορης χρήσης χαρτιού και η βιβλιογραφία την αποφεύγει προτιμώντας τις δύο προηγούμενες.

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της απάντησης ενδέχεται να κοιτάξουν δίπλα τους αναζητώντας τη σωστή. Το συγκεκριμένο, δεν σηματοδοτείται αρνητικά "ως κλέψιμο", αφού, με αυτό τον τρόπο θα μάθει και θα γράψει τη σωστή απάντηση και ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός θα έχει μια καλή εικόνα της σχεσιοδυναμικής της ομάδας, ποιος μαθητής μοιράζεται, ποιος ανέχεται, ποιος βοηθά ποιόν.

Η συγκεκριμένη στρατηγική αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών με άμεση δυνατότητα του εκπαιδευτικού, αξιολόγησης του γνωστικού εγχειρήματος (Simmons & Smith, 2015). Ταυτόχρονα, η απουσία εξαίρεσης εμπλέκει ενεργά μαθητές που βρίσκονταν μέχρι τότε στο περιθώριο της διδακτικής διαδικασίας με αναστολή συμπεριφοράς, ντροπαλότητα και απομόνωση.

Οι **"κάρτες εξόδου" (exit cards)** είναι απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήσεις στο τέλος μιας διδακτικής δραστηριότητας, ενός μαθήματος, αλλά ακόμη και μίας ημέρας. Μπορούν δε, να χρησιμοποιηθούν σε κάθε τάξη και σε κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Στην ολοκλήρωση μιας διδακτικής δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός δίνει εντολή για μια κάρτα εξόδου που οι μαθητές θα επιστρέψουν με το όνομά τους συμπληρωμένο. Οι κάρτες εξόδου σηματοδοτούν το τέλος, την ολοκλήρωση της διαδικασίας, αποδεικνύουν την σχολική τους επίτευξη και για αυτό το λόγο είναι ιδιαίτερα αγαπητές από τους μαθητές.

Οι ερωτήσεις των καρτών εξόδου είναι ανάγκη να απαιτούν σύντομες απαντήσεις, που διαρκούν περίπου από 1' με 2' έως 10' με 15' λεπτά. Ο χρόνος εξαρτάται από την επιθυμία του εκπαιδευτικού και τις ανάγκες της τάξης, με προσπάθεια να απαιτούν το minimum χρόνου. Έχουν δε τη δυνατότητα διαφοροποίησης από ομάδα σε ομάδα μαθητών και από μαθητή σε μαθητή.

Αφορούν δύο κατηγορίες ασκήσεων:

α) *Ανοιχτού, γενικού τύπου ερωτήσεις.* Όπως για παράδειγμα: *Γράψτε ο καθένας, ένα πράγμα που μάθατε σήμερα. Γράψε κάτι που δεν καταλαβαίνεις ακόμη...*

β) *Ερωτήσεις περιεχομένου*. Αφορούν αποκλειστικά το γνωστικό αντικείμενο, του οποίου έγινε διαπραγμάτευση προηγουμένως. Όπως για παράδειγμα: *Βάλε στη σειρά από το μικρότερο στο μεγαλύτερο: 0,2/ 2,0/ 1,2 ή Τι επιπτώσεις έχει το φαινόμενο αύξησης των υδάτων στους ωκεανούς; ή Βάλε σε μπλε κύκλο τους αρχηγούς των Ελλήνων και σε κόκκινο των Περσών: Ξέρξης Θεμιστοκλής Λεωνίδας Μαρδόνιος.*

Οι κάρτες εξόδου αποτυπώνουν με άριστο τρόπο την επίτευξη των μαθητών και ως εκ τούτου αποτελούν τμήμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τις κάρτες εξόδου γνωρίζει πλέον τις γνωστικές παρεξηγήσεις των μαθητών του, τα γνωστικά τους κενά, και τα ελλείμματα κατανόησης για το σύνολο της ομάδας, αλλά κυρίως για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, χωρίς εξαίρεση των μαθητών που βρίσκονται αποσυρμένοι με ανεσταλμένη συμπεριφορά, εντός τάξης. Έτσι, μέσα από την πληροφόρηση και καθοδήγηση που του προσφέρουν οι κάρτες εξόδου ως κομμάτι της διαμορφωτικής αξιολόγησης, θα μπορέσει με τη σειρά του να καθοδηγήσει με ασφάλεια το σύνολο της ομάδας της τάξης του (Tomlinson, 2007: 57).

Εν κατακλείδι

Οι συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές της εν χορώ απάντησης (choral responding) των καρτών απόκρισης (response cards) και των καρτών εξόδου (exit cards) έχουν τη δυνατότητα να διαρρήξουν την απομόνωση, να δώσουν βήμα, να φέρουν στο προσκήνιο, μαθητές που βρίσκονται στο περιθώριο της καθημερινής διδακτικής πράξης, μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση.

Οι περιγραφόμενες στρατηγικές δίνουν τη δυνατότητα και σε εσωστρεφείς μαθητές που δυσκολεύονται να εκτεθούν με τις απαντήσεις τους μπροστά στην ομάδα, να συμμετέχουν πλέον με λιγότερους ενδοιασμούς. Με αυτό τον τρόπο, μοντελοποιείται η απόκριση στη διδακτική ενέργεια. Υποδεικνύεται στα παιδιά, με ποιο τρόπο, πως μπορούν να συμμετέχουν, ωθώντας τα έτσι να συμμετέχουν σταδιακά, προστατευμένα αρχικά από τους άλλους συμμαθητές τους και χωρίς τις επιπτώσεις της αποτυχίας ("*ωχ πάλι λάθος τα είπα*"). Μαθαίνουν έτσι, μέσα από τη θετική ενίσχυση που εισπράττουν αρχικά μέσα από τη συμμετοχή τους στη ομάδα, να παίρνουν σιγά-σιγά προσωπικές πρωτοβουλίες, να απαντούν στη συνέχεια ατομικά σε ερωτήσεις, να λένε με θάρρος την άποψη τους, ζητήματα που όλα, είναι κρίσιμα για την αρμονική ανάπτυξη των παιδιών, αυριανών ενήλικων και δημοκρατικών πολιτών.

Ταυτόχρονα, αποτελούν κοινές στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και της διαμορφωτικής αξιολόγησης, συνδέοντας τες άρρηκτα. Μοιάζει, τα κοινά χαρακτηριστικά των δύο θεωριών να είναι ιδιαίτερα αυξημένα, έτσι ώστε να μπορεί να θεωρηθεί η διαμορφωτική αξιολόγηση μέρος, υποσύνολο της υπερκείμενης φιλοσοφίας της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία η διαμορφωτική αξιολόγηση και οι περιγραφόμενες στρατηγικές, εν χορώ απάντηση, κάρτες απόκρισης και κάρτες εξόδου, προσφέρουν μη διαχωριστική, ισότιμη εκπαίδευση, σε τάξεις με μαθητές με αναστολή συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρση και ταυτόχρονα προάγουν χωρίς εκπτώσεις την υψηλή ποιότητα της διδασκαλίας για το σύνολο της ομάδας.

Βιβλιογραφία

Cihak, D., Alberto, P. A., Taber-Doughty, T., & Gama, R. I. (2006). A comparison of static picture prompting and video prompting simulation strategies using group instructional procedures. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21,* 89-99.

Hersen, M., Rosqvist, J., Gross, A. M., Drabman, R. S., Sugai G., & Horner, R. (2005). *Encyclopedia of Behavior Modification and Cognitive Behavior Therapy.* California: Sage Publications, Inc.

Heward, W., (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10h ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Hirshfeld, D.R., Biederman, J. & Rosenbaum, J. F. (2004). Behavioral Inhibition. In T. L. Morris & J. S. March (Ed.) *Anxiety Disorders in Children and Adolescents.* N.Y., London: The Guilford Press.

Piaget, J. (1937/1954). *The construction of reality in the child.* New York: Basic Books.

Randolph, J.J. (2007). Meta-analysis of the research on response cards: Effects on test achievement, quiz achievement, and off-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9(2),* 113-128.

Simmons, K., & Smith, L. (2015). Using Response Cards to Increase Student Participation in an Inclusive Classroom. *International Journal for Innovation Education and Research 3-2,* 49-61.

Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.* Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (2007). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2004). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27* (2-3), 119-145.

Tomlinson, C.A. (2000). Differentiated instruction: Can it work? *The Education Digest. 65*(5) 25-31.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (επιμ. 2018). *Αξιολογώ και Μαθαίνω: Πρακτικός Οδηγός για την Εφαρμογή της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης του Μαθητή στην Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μέλλον, Ρ. (2010). *Ψυχολογία της συμπεριφοράς.* Αθήνα: Πεδίο.

Μουταβελής, Α. (2010). Προβλήματα στη συμπεριφορά: Ορισμός, κριτήρια και βασικές επισημάνσεις. Στο Εμ. Α. Κολιάδης (Επιμ.) *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μουταβελής, Α. (2017). Εφαρμογή των αρχών της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης στη σχολική τάξη. Στο Μ. Γελαστοπούλου, & Α. Γ. Μουταβελής (Επιμ.) *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Φελούκα, Β. (2010). Το κοινωνικά απομονωμένο παιδί – Κοινωνική απόσυρση. Στο Εμ. Α. Κολιάδης (Επιμ.) *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΩΣ ΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Βασιλική Αρβανίτη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι διαδικασία απόλυτα ενσωματωμένη στη διδασκαλία, η οποία αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών κατάλληλων για τη διασφάλιση της μάθησης. Μια τέτοια μορφή αξιολόγησης, ανάμεσα στα άλλα, προβαίνει σε ανατροφοδοτήσεις προς τον μαθητή και αποτελεί τη βάση για να ληφθούν αποφάσεις διδακτικές και να σχεδιαστεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που θα βοηθήσει τους μαθητές, ιδίως όσους το έχουν μεγαλύτερη ανάγκη. Με δεδομένο ότι οι τάξεις είναι ανομοιογενείς, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση διαφοροποιούνται μεταξύ ομάδων μαθητών που παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Ενδεικτικοί τομείς στους οποίους εφαρμόσαμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση στην Ε΄ δημοτικού είναι η κατανόηση κειμένου, η παραγωγή γραπτού λόγου, η ορθογραφία και η επίλυση προβλημάτων. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαμορφωτική αξιολόγηση συμβάλλει όχι μόνο στη βελτίωση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά και στη συνειδητοποίηση του τρόπου που μαθαίνει, στην προσωπική εξέλιξη, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή.
Λέξεις-κλειδιά: *διαμορφωτική αξιολόγηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, φθίνουσα καθοδήγηση*

SUMMARY

Formative assessment is a process fully integrated into teaching, which aims at gathering suitable information to ensure learning. Such a form of assessment, among other things, uses feedback and provides the basis for decision-making and for the design of the appropriate educational material that will help differentiate teaching. Given that classes in most schools in Greece are heterogeneous, the results obtained from formative assessments can be used to differentiate instruction, if not for each individual student, at least for groups of students with fundamental common characteristics. Curriculum areas in which we applied differentiated teaching in 5th grade are: reading comprehension, spelling, writing and problem solving in mathematics. Differentiated teaching based on the results of the formative assessment leads not only to improve skills in the above areas, but also to achieve personal development, reinforcement of self-esteem and conscious knowledge of learning.
Keywords: *formative assessment, differentiated teaching, scaffolding*

Οι σχολικές μας τάξεις απαρτίζονται από παιδιά, καθένα από τα οποία είναι ξεχωριστό ως προσωπικότητα, αλλά και ως μαθητής. Υπάρχουν μαθητές με ιδιαίτερα υψηλή επίδοση, άλλοι που ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στο επίπεδο της τάξης και άλλοι που δυσκολεύονται σε έναν ή περισσότερους μαθησιακούς τομείς. Εμείς οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουμε τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία των μαθητών μας, καθώς σε καθημερινή βάση – είτε τυπικά είτε άτυπα – αξιολογούμε τις γνώσεις, τη στάση, την προσπάθεια και την εξέλιξή τους. Βάσει των «ευρημάτων» αυτών, προσαρμόζουμε τον αρχικό προγραμματισμό της ύλης, αποφασίζουμε τη μεθοδολογία και τα εργαλεία που θα εφαρμόσουμε, ώστε να βελτιώσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία και να πετύχουμε τους στόχους που έχουμε θέσει (McKay, 2006). Για να είμαστε αποτελεσματικοί, είναι απαραίτητο, κατά την προαναφερθείσα διαδικασία, να λάβουμε υπ' όψιν μας την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή, έτσι ώστε η παρέμβαση μας να ξεκινά από το σημείο όπου βρίσκεται και να τον βοηθά να κάνει βήματα προόδου (Tomlinson & Eidson, 2003). Επομένως, η διαφοροποίηση στην οποία θα προχωρήσουμε θα έχει ως βάση τα παραπάνω

1. Η Β.Α. είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Εκπαιδευτήρια «Νέα Γενιά Ζηρίδη». M.Sc. Εκπαιδευτική Τεχνολογία & Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Επικοινωνία: vanaarvaniti@gmail.com

στοιχεία που αφορούν τον μαθητή ή/και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δηλαδή το περιεχόμενο, την επεξεργασία αυτού και το τελικό προϊόν μάθησης (Levy, 2008· Παντελιάδου, 2008).

Στο πλαίσιο που περιγράφηκε έχουμε δουλέψει τα τελευταία χρόνια θέτοντας στο επίκεντρο κάθε μαθητή ξεχωριστά, την προσωπική και ακαδημαϊκή του εξέλιξη, την ανάπτυξη της ικανότητας «να μάθει πώς να μαθαίνει», ώστε να εξασφαλίσει την αυτονομία του. Επιδιώκουμε την ενεργό εμπλοκή όλων, την ενεργοποίηση των εσωτερικών τους κινήτρων και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης – στον βαθμό που αυτή επηρεάζεται από τις σχολικές επιδόσεις. Γι' αυτούς τους λόγους, εφαρμόζουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση σε τομείς της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Ε΄ Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται εφαρμογές στους τομείς της ορθογραφίας, της κατανόησης κειμένου και της παραγωγής γραπτού λόγου για το μάθημα της Γλώσσας. Για το μάθημα των Μαθηματικών παρουσιάζουμε μια προσπάθεια για διαφοροποίηση στην αξιολόγηση, με κεντρικό άξονα την επίλυση προβλημάτων.

Είναι σημαντικό να καταστεί σαφές ότι το όλο πλαίσιο της διαφοροποίησης έχει συζητηθεί από την αρχή της χρονιάς με τους γονείς, αλλά κυρίως με τους μαθητές. Γίνεται, έτσι, κατανοητό και αποδεκτό από όλους ότι από τη στιγμή που δεν είμαστε όλοι ίδιοι, ούτε οι επιδόσεις μας στα μαθήματα και στους επιμέρους τομείς καθενός από αυτά είναι ίδιες, είναι απολύτως λογικό να δουλεύουμε με διαφορετικά εργαλεία ή με διαφορετικά θέματα. Στο τέλος, επιδιώκουμε να έχουμε επιτύχει όλοι (ο καθένας αποδίδοντας το μέγιστο των δυνατοτήτων του) τους τελικούς στόχους (Hall et al., 2004).

1. **Εφαρμογές στο μάθημα της Γλώσσας**

1.1 **Ορθογραφία**

Στον τομέα της ορθογραφίας επιλέγουμε να διαφοροποιήσουμε την αξιολόγηση. Πριν προχωρήσουμε στην πρόταση της αξιολόγησης, θεωρούμε αναγκαία την παρουσίαση του τρόπου διδασκαλίας της ορθογραφίας, ο οποίος είναι ενιαίος, συστηματικός και έχει ως στόχο όχι τόσο την εκμάθηση της ορθής γραφής ορισμένων λέξεων, αλλά κυρίως την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών.

Αναλυτικότερα, διδάσκουμε τις δέκα (10) λέξεις που καλούνται να μάθουν οι μαθητές ως βασικό λεξιλόγιο σε κάθε κείμενο του σχολικού βιβλίου, οι οποίες έχουν προαποφασιστεί από την ομάδα διδασκόντων της τάξης ή τον εκπαιδευτικό του τμήματος (Mc Keown & Beck, 2004). Για τις λέξεις αυτές αιτιολογούμε τη γραφή, όπου είναι εφικτό – βάσει της ηλικίας των μαθητών –, εξηγώντας είτε το γραμματικό φαινόμενο είτε την ετυμολογία της λέξης. Στη συνέχεια, δουλεύουμε με τη σημασία των λέξεων προσδιορίζοντας συνώνυμα και αντώνυμα (π.χ. μέσα από τη δημιουργία λεξιλογικού πίνακα) και με το περιβάλλον τους εντάσσοντάς τες σε προτάσεις (π.χ. μέσω άσκησης συμπλήρωσης κενών). Στο τέλος κάθε ενότητας ελέγχουμε την ικανότητα ορθής γραφής των λέξεων του βασικού λεξιλογίου μέσα από μια «άγνωστη» ορθογραφία, την οποία συνθέτουμε εμείς για να περιέχει όσο το δυνατόν περισσότερες από τις λέξεις αυτές. Κατά την αξιολόγηση της ορθογραφίας αυτής, εστιάζουμε στις λέξεις του βασικού λεξιλογίου και στις υπόλοιπες λέξεις εντοπίζουμε μόνο βασικά γραμματικά λάθη.

Παράλληλα με τη διδασκαλία του βασικού λεξιλογίου, διδάσκουμε οικογένειες λέξεων. Εκτός αυτών που προτείνονται στα σχολικά βιβλία της Ε΄ Δημοτικού, μπορούμε να επεκταθούμε και σε άλλες, παράγωγες ή σύνθετες λέξεις των οποίων συναντούν συχνά οι μαθητές, παραδείγματος χάριν στις οικογένειες των λέξεων «ποιώ» και «πωλώ». Σε όλα τα παραπάνω συμβάλλει - επικουρικά - και η διδασκαλία ομώνυμων και παρώνυμων λέξεων στην έκτη ενότητα των σχολικών βιβλίων.

Η αξιολόγηση της ορθογραφίας στηρίζεται σε τρεις άξονες: στη φωνογραφημική αντιστοίχιση, στη γραμματική και στην ετυμολογία (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010). Δεδομένου ότι στα γραπτά της πλειονότητας των μαθητών που φοιτούν στην Ε΄ Δημοτικού δεν εντοπίζονται φωνολογικά λάθη, η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στον δεύτερο και σε επόμενη φάση, στον τρίτο άξονα.

Έχοντας, λοιπόν, εργαστεί μεθοδικά με στόχο την ανάπτυξη ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών, αξιολογούμε ανά τακτά χρονικά διαστήματα ορθογραφία, την οποία δεν έχουμε διδάξει ούτε έχουν προετοιμάσει από το σπίτι, χρησιμοποιώντας την τεχνική της φθίνουσας καθοδήγη-

σης. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τους μαθητές, όποτε χρειάζεται, ελαττώνοντας σταδιακά τη βοήθεια, μέχρις ότου κατακτηθεί η γνώση (Pressley et al., 1996). Πηγές από τις οποίες μπορούμε ενδεικτικά να αντλήσουμε τέτοιες ορθογραφίες αποτελούν κείμενα των σχολικών βιβλίων της Γλώσσας και άρθρα περιοδικών ή εφημερίδων, που περιέχουν λέξεις που αντιστοιχούν στο επίπεδο της τάξης στην οποία διδάσκουμε.

1η φάση αυτοελέγχου: Αφού υπαγορεύσουμε στους μαθητές μας το κείμενο (1-2 φορές), τους δίνουμε ορισμένο χρόνο να το διαβάσουν (δουλεύοντας ατομικά και σιωπηλά) και να προβούν σε διορθώσεις, όπου χρειάζεται, ζητώντας τους να εστιάσουν την προσοχή τους σε γραμματικά σφάλματα.

2η φάση αυτοελέγχου: Στη συνέχεια, συγκεντρώνουμε τα τετράδια και σημειώνουμε μια κουκίδα (ή ένα σύμβολο που μπορούμε να συναποφασίσουμε με τους μαθητές) στο περιθώριο της σειράς, όπου υπάρχει λάθος. Διορθώνουμε εμείς λάθη στη στίξη, αν υπάρχουν, αφού δε θα υπαγορεύσουμε ξανά την ορθογραφία και γράφουμε οδηγία για έλεγχο και διόρθωση τονικών λαθών, σε περίπτωση που παρατηρηθούν. Στα κείμενα που είναι γραμμένα σωστά εξ αρχής επισημαίνουμε την άριστη επίδοση και δεν ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα.

3η φάση αυτοελέγχου: Έπειτα, επιστρέφουμε τα τετράδια στους μαθητές ζητώντας τους να υπογραμμίσουν με ξυλομπογιά τη λέξη που θεωρούν ότι έχει γραφεί λανθασμένα και να γράψουν πάνω από το λάθος το σωστό.

4η φάση αυτοελέγχου: Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής, συγκεντρώνουμε τα τετράδια, ελέγχουμε τις εκτιμήσεις των μαθητών, βάζουμε √ (ένδειξη σωστού) στις σωστές και όσον αφορά στις λανθασμένες, υπάρχουν τα εξής ενδεχόμενα: Σε περίπτωση που έχει επισημανθεί ως λανθασμένη μια λέξη που δεν ήταν, την κυκλώνουμε, της βάζουμε √ και υπογραμμίζουμε εμείς τη λανθασμένη λέξη ζητώντας παράλληλα από τον μαθητή να εντοπίσει σε αυτή το λάθος. Σε περίπτωση που έχει διορθωθεί με λανθασμένο τρόπο η λέξη που δεν είχε πράγματι γραφεί σωστά, υπογραμμίζουμε το σημείο στο οποίο βρίσκεται το λάθος. Αν η λανθασμένη διόρθωση παρατηρηθεί σε όλες σχεδόν τις λέξεις, κατευθύνουμε τον μαθητή να εστιάσει την προσοχή του σε λέξεις που μπορεί να διορθώσει ανατρέχοντας νοερά σε κανόνες γραμματικής, σε διδαγμένες οικογένειες λέξεων ή στο βασικό λεξιλόγιο. Ύστερα, δίνουμε πίσω τα τετράδια στους μαθητές και τους προτρέπουμε να εργαστούν σύμφωνα με όσα τους σημειώσαμε.

Τέλος, συγκεντρώνουμε τα τετράδια, επιβραβεύουμε την προσπάθεια και σε όσα λάθη δεν έχουν διορθωθεί, παρεμβαίνουμε σημειώνοντας τη σωστή γραφή, υπενθυμίζοντας γραμματικούς κανόνες και οικογένειες λέξεων. Ως τρόπο εργασίας με τη λέξη που δεν αποτυπώθηκε σωστά έχουμε επιλέξει την καταγραφή δύο (2) προτάσεων με αυτή (Education Department of Western Australia, 2013).

Αξίζει να επισημάνουμε πως για τους μαθητές που έχουν διαγνωστεί με δυσκολία στην ορθογραφία, εξατομικεύουμε την αξιολόγηση από τη 2η φάση αυτοελέγχου. Συγκεκριμένα, καθοδηγούμε στον εντοπισμό λαθών βάσει του Ειδικού Παιδαγωγικού Προγράμματος Παρέμβασης που ακολουθεί ο μαθητής ή αν δεν υπάρχει παράλληλη υποστήριξη, ενεργούμε βάσει των στόχων που έχουμε θέσει εμείς σε συνεργασία με τον ίδιο και την οικογένειά του.

Μέσα από όλη την παραπάνω διαδικασία, παρατηρούμε την πορεία κάθε μαθητή προς την ανάπτυξη ορθογραφικής δεξιότητας, την ικανότητά του να ελέγχει το γραπτό του και τον βαθμό στον οποίο λειτουργεί αυτόνομα. Επιπρόσθετα, λαμβάνουμε ανατροφοδότηση και ομαδοποιούμε τα λάθη, ώστε να τα αξιοποιήσουμε σε προσεχή διδασκαλία (Education Department of Western Australia, 2013· Κουλουμπαρίτση, 2018).

1.2 **Κατανόηση κειμένου**

Ως προς την κατανόηση κειμένου διαφοροποιούμε τόσο ως προς την επεξεργασία του περιεχομένου όσο και ως προς την αξιολόγηση του τελικού προϊόντος. Ιδιαίτερη έμφαση δίνουμε και στην εκμάθηση του τρόπου προσέγγισης των κειμένων με τεχνικές όπως «Ρωτώντας τον συγγραφέα» (Duke & Pearson, 2002), έτσι ώστε να φτάσουμε στην κατανόηση και στην απάντηση ερωτήσεων με σαφήνεια και πληρότητα.

Μετά την επεξεργασία κειμένων στην ολομέλεια και την ανάδειξη των δυνατοτήτων των μαθητών στον συγκεκριμένο τομέα κατά τις πρώτες εβδομάδες της σχολικής χρονιάς, προχωράμε σε μια εκτίμηση και χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες που καλούνται να αντιμετωπίσουν θέματα διαβαθμισμένης δυσκολίας.

Αρχικά διαβάζουμε το κείμενο, συζητάμε στην ολομέλεια και εντοπίζουμε βασικά στοιχεία, όπως είναι ο χρόνος, ο τόπος, τα πρόσωπα και οι αντιδράσεις αυτών. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής δουλεύει ατομικά τις ερωτήσεις κατανόησης που του αναθέτουμε και που αντιστοιχούν σε επίπεδο στο οποίο κρίνουμε ότι μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια και να αποτελέσει και – ως έναν βαθμό- πρόκληση για τις δυνατότητές του. Όση ώρα οι μαθητές προσπαθούν να ανταποκριθούν στα θέματα, ο εκπαιδευτικός τριγυρνά ανάμεσά τους, παρατηρεί τη στάση τους, τον τρόπο εργασίας τους, υποστηρίζει με δική του πρωτοβουλία ή ανταποκρίνεται στο αίτημα των μαθητών για βοήθεια. Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής απαντήσει ικανοποιητικά τα θέματα της ομάδας του, του αναθέτουμε και θέματα της αμέσως επόμενης –σε βαθμό δυσκολίας– ομάδας. Έτσι η ανατροφοδότηση είναι άμεση κι ενισχύονται η αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα των μαθητών (Hattie & Timperley, 2007).

Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας στην τάξη, συγκεντρώνουμε τα τετράδια και κατά την αξιολόγηση των απαντήσεων των μαθητών, αρχικά καταγράφουμε τα θετικά σημεία και ακολούθως, για τα σημεία ή τις απαντήσεις που χρειάζεται να ξαναδουλευτούν, καθοδηγούμε με τις σημειώσεις μας τους μαθητές, με στόχο να προχωρήσουν οι ίδιοι σε βελτίωση του γραπτού τους (Brookhart, 2008). Κατά τον έλεγχο των απαντήσεων, κρατάμε σημειώσεις σχετικά με την ικανότητα ανταπόκρισης των μαθητών στις ομάδες που οργανώσαμε, τις οποίες συμβουλευόμαστε για την επόμενη ομαδοποίησή τους.

Οι ομάδες στις οποίες χωρίσαμε τους μαθητές ήταν τέσσερις (4) και ενδεικτικά κείμενα, για την προσέγγιση των οποίων έχουμε δημιουργήσει υλικό, είναι «Ο Μάγκας» της Π. Δέλτα από την τέταρτη ενότητα του βιβλίου μαθητή της Γλώσσας Ε΄ Δημοτικού (εφεξής «κείμενο 1») και «Ένα σακί μαλλιά» του Π. Καλιότσου από το Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού (εφεξής «κείμενο 2»).

Η πρώτη ομάδα θεμάτων ελέγχει την κατανόηση του κειμένου χωρίς απαιτήσεις παραγωγής λόγου, προφορικού ή γραπτού και απευθύνεται σε μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Ενδεικτικά, οι ερωτήσεις αφορούν τον εντοπισμό βασικών στοιχείων του αφηγηματικού κειμένου, την υπογράμμιση χωρίων που εξηγούν μια πρόταση του κειμένου, τη στάση ή στοιχεία του χαρακτήρα ενός προσώπου ή ένα συναίσθημα. Η απάντηση δίνεται με υπογράμμιση στο κείμενο και μέσω ερωτήσεων κλειστού τύπου (σωστό – λάθος, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχιση).

Η επόμενη ομάδα θεμάτων στοχεύει στον εντοπισμό βασικών στοιχείων του κειμένου, στον έλεγχο της κατανόησης των νοημάτων και στην καταγραφή μιας ολοκληρωμένης απάντησης. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι οι εξής: «Ποιος είναι ο Μάγκας;» (κείμενο 1), «Για ποιον λόγο κουρεύτηκαν τα παιδιά;» (κείμενο 2). Τα θέματα αυτά απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε μαθητές που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες.

Οι μαθητές που ανταποκρίνονται επαρκώς στο επίπεδο των κειμένων εργάζονται με θέματα, στα οποία καλούνται να απαντήσουν με πληρότητα, με δικά τους λόγια αξιοποιώντας τα στοιχεία του κειμένου. Ενδεικτικές ερωτήσεις αποτελούν οι εξής: «Πώς καταλαβαίνουμε ότι ο αφηγητής είναι σκύλος;» (κείμενο 1), «Ποια συναισθήματα ένιωθε ο Φάνης α) όταν πήγε στο σχολείο; β) όταν έγινε η «αποκάλυψη» των κουρεμένων κεφαλιών;» (κείμενο 2).

Τέλος, στους μαθητές που με ευκολία αντιμετωπίζουν τα προηγούμενα θέματα δίνονται ορισμένα με αυξημένο βαθμό δυσκολίας. Ενδεικτικά, τους ζητείται να εξηγήσουν προτάσεις του κειμένου («Η Τζόυ, όμως, που τα είδε όλα από την αυλόπορτα έκλαψε.» Πώς το εξηγείς αυτό; - κείμενο 2) και να καταγράψουν συναισθήματα των πρωταγωνιστών, τα οποία δεν κατονομάζονται στο κείμενο («Ποια είναι τα συναισθήματα του Μάγκα α) για την Εγγλεζίτσα; β) για τον Μήτσο;» - κείμενο 1). Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού γίνεται – εκτός των άλλων – ενθαρρύνοντας την απάντηση με παράφραση του κειμένου, τη χρήση συνώνυμων και διαρθρωτικών λέξεων, την ανάδειξη του λεξιλογικού πλούτου και την τήρηση της δομής της παραγράφου, για να βελτιστοποιηθεί η ποιότητα της απάντησης.

Μέσω της παραπάνω διαδικασίας, επιδιώκουμε τη βελτίωση του βαθμού κατανόησης των κειμένων, κατά τη νοηματική προσπέλαση του γραπτού λόγου (Κουλουμπαρίτση, 2003), καθώς και του περιεχομένου και του τρόπου διατύπωσης των απαντήσεων.

1.3 **Παραγωγή γραπτού λόγου**

Στον τομέα της γραπτής έκφρασης δουλεύουμε την παραγωγή γραπτού λόγου σε τρία στάδια: το προ-συγγραφικό, το συγγραφικό και το μετα-συγγραφικό (Ματσαγγούρας, 2004). Η διαδικασία που περιγράφεται παρακάτω αφορά την παραγωγή του πρώτου αφηγηματικού κειμένου της σχολικής χρονιάς, γι' αυτό και είναι ιδιαίτερα αναλυτική και απαιτεί πολύ διδακτικό χρόνο.

Το προ-συγγραφικό στάδιο είναι κοινό για όλους τους μαθητές και στοχεύει στην ενεργό εμπλοκή τους για την παραγωγή και οργάνωση των ιδεών που θα περιληφθούν στο κείμενό τους. Στο στάδιο αυτό ενσωματώνουμε δημιουργικές προσεγγίσεις, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας των αφηγηματικών κειμένων, με τα οποία οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Αρχικά, γνωρίζουμε θεωρητικά την αφήγηση ως κειμενικό είδος μέσα από ένα ψηφιακό, πολυτροπικό, διαδραστικό βιβλίο iBook (εφαρμογή του iPad). Μέσα από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, μαθαίνουμε πώς οργανώνεται μια αφήγηση, αναδεικνύουμε τα βασικά της στοιχεία, εντοπίζουμε τρόπους για να δείξουμε τον χρόνο και τον τόπο, επισημαίνουμε βασικά γλωσσικά στοιχεία και μη αφηγηματικά στοιχεία που εμπλουτίζουν το αφήγημα και αποδομούμε μια γραπτή αφήγηση για να καταλήξουμε στην υπερδομή των αφηγηματικών κειμένων. Για να ελέγξουμε το επίπεδο κατανόησης των βασικών σημείων από τους μαθητές, δουλεύουμε τις διαδραστικές ασκήσεις του ψηφιακού βιβλίου και κάνουμε συζήτηση. Στη συνέχεια, φανταζόμαστε τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας μας, τον ζωγραφίζουμε και «χτίζουμε» την προσωπικότητά του, συμπληρώνοντας μια καρτέλα ταυτότητας με βασικά δημογραφικά στοιχεία και προσδιορίζοντας επίθετα που τον χαρακτηρίζουν. Το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα είναι η ενσωμάτωση των στοιχείων αυτών μέσα στο αφηγηματικό κείμενο. Έπειτα, δημιουργούμε εννοιολογικό χάρτη που θα λειτουργήσει ως εργαλείο καταγραφής και λογικής οργάνωσης των ιδεών.

Στο συγγραφικό στάδιο οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν τις ιδέες που κατέγραψαν πρόχειρα και οργάνωσαν κατά το προηγούμενο στάδιο, σε ένα κείμενο που θα έχει γλωσσική και νοηματική συνοχή με τήρηση - ταυτόχρονα - του σχήματος υπερδομής. Στο στάδιο αυτό υπάρχει διαφοροποίηση στο φύλλο εργασίας. Οι μαθητές που δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην παραγωγή γραπτού λόγου εργάζονται με τη βοήθεια φύλλου εργασίας, στο οποίο είναι σημειωμένες ερωτήσεις και επισημάνσεις καθοδήγησης ανά παράγραφο, για να υποστηρίζονται και στη δομή της εργασίας. Ο στόχος μας είναι η σταδιακή απόσυρση της παρεχόμενης βοήθειας (Wood et al., 1976), μετά την κατάκτηση βασικών κανόνων οργάνωσης και έκφρασης, τους οποίους – σε επόμενη φάση – επιθυμούμε να προσαρμόσουν στο προσωπικό τους στιλ γραφής. Κατά τη διάρκεια της συγγραφικής σύνθεσης, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί διακριτικά την προσπάθεια, παρέχει ανατροφοδότηση όταν ζητηθεί, κυρίως μέσα από ερωτήματα που κατευθύνουν τους μαθητές στην εύρεση απάντησης στο ερώτημά τους.

Όταν οι μαθητές ολοκληρώνουν το προ-συγγραφικό και το συγγραφικό στάδιο, καλούνται μετα-συγγραφικά να ελέγξουν το κείμενό τους και να προβούν σε διορθώσεις ή βελτιώσεις σε 3 βασικούς άξονες: στο περιεχόμενο, στη δομή και στην έκφραση.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως για την εσωτερίκευση των κριτηρίων αξιολόγησης μιας παραγωγής γραπτού λόγου έχουμε δουλέψει αναθέτοντας στους μαθητές τον ρόλο του δασκάλου κατά τη διαδικασία της ετερο-αξιολόγησης. Κλήθηκαν δηλαδή να αξιολογήσουν το κείμενο ενός συνομήλικού τους μαθητή κι ύστερα, να προσδιορίσουν τα βασικά στοιχεία που λαμβάνει υπ' όψιν του ένας εκπαιδευτικός κατά την αξιολόγηση ενός γραπτού. Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού γίνεται για να συντονίσει τους μαθητές, να συγκεντρώσει τις ιδέες τους και να θέσει την ορολογία (παραδείγματος χάριν να αναδιατυπώσει την πρόταση του μαθητή «Να συνδέει ωραία τις ιδέες μεταξύ τους» σε «Να χρησιμοποιεί διαρθρωτικές λέξεις για να συνδέει τις ιδέες»). Στην πραγματικότητα, με αυτόν τον τρόπο οι ίδιοι οι μαθητές εξάγουν τα κριτήρια αξιολόγησης

της παραγωγής γραπτού λόγου (άρα και της δικής τους) και εμείς δημιουργούμε μαζί τους μια κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, η οποία θα χρησιμοποιηθεί για αυτο-και ετερο-αξιολόγηση (Κουλουμπαρίτση, 2018).

Επομένως, η ρουμπρίκα αυτή, θα χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη βελτίωση του αρχικού κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι κάνουν διορθώσεις, προσθήκη συμπληρωματικών στοιχείων, αφαίρεση περιττών και αν χρειαστεί, ξαναγράφουν τμήματα του κειμένου. Το τελικό κείμενο παραδίδεται στον εκπαιδευτικό για αξιολόγηση, η οποία γίνεται όχι μόνο με τη χρήση της κλίμακας, αλλά και με σημειώσεις για κάθε μαθητή που θα τον βοηθήσουν να προβεί σε περαιτέρω βελτιώσεις ή να θέσει στόχους για την επόμενη παραγωγή γραπτού λόγου.

Η συστηματική ενσωμάτωση της παραπάνω διαδικασίας στη διδακτική πράξη και η αποτελεσματική εφαρμογή της από τους μαθητές οδηγεί στην ανάπτυξη μεταγλωσσικής και μεταγνωστικής ικανότητας (Ματσαγγούρας, 2004).

2. **Εφαρμογές στο μάθημα των Μαθηματικών**

Στα Μαθηματικά η προσέγγιση γνώσεων και η προσπάθεια ανάπτυξης ικανοτήτων και μεθόδων γίνεται με ενιαίο τρόπο στην ολομέλεια της τάξης. Για την εμπέδωση των παραπάνω, οι μαθητές συχνά εργάζονται χωρισμένοι σε ομάδες, δουλεύοντας με θέματα διαφοροποιημένα ως προς το επίπεδο δυσκολίας. Όσον αφορά στην αξιολόγηση, για τον έλεγχο κατάκτησης της νέας γνώσης κρίνουμε πως είναι σημαντικό να εφαρμόζουμε διαφοροποιημένη αξιολόγηση.

Θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε πως στον πυρήνα της διδακτικής πράξης των Μαθηματικών βρίσκονται τα προβλήματα (Van de Walle, 2005) και η ανάπτυξη μεθοδολογίας για την επίλυσή τους αποτελεί πρωταρχικό στόχο στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η διαδικασία επεξεργασίας τους χωρίζεται σε 4 στάδια: στην κατανόηση, στον σχεδιασμό, στην επίλυση και σε διαδικασίες ελέγχου της λύσης (Δημάκος & Μπρουχούτας, 2005). Ξεκινώντας από την κατανόηση (στάδιο 1), τα βήματα που ακολουθούμε είναι τα εξής: Αρχικά, διαβάζουμε το πρόβλημα τουλάχιστον δύο (2) φορές και το αναδιατυπώνουμε. Έπειτα, εξηγούμε με σαφήνεια τι μας ζητάει να βρούμε και καταγράφουμε τα δεδομένα και τα ζητούμενα. Εκτός αυτών, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να καταφύγουν και σε οποιονδήποτε άλλο τρόπο τα βοηθά να κατανοήσουν επαρκώς το πρόβλημα, λόγου χάρη σε ζωγραφική. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού (στάδιο 2), σκεφτόμαστε μία ή περισσότερες στρατηγικές που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και προχωράμε σε μια εκτίμηση για το τελικό αποτέλεσμα. Κατά την επίλυση (στάδιο 3), λύνουμε το πρόβλημα εξηγώντας παράλληλα τη στρατηγική που έχουμε επιλέξει (σημειώνουμε δηλαδή τη σκέψη μας με σύντομο τρόπο) και επαληθεύουμε. Μετά την ολοκλήρωση της επίλυσης, καταγράφουμε με ολοκληρωμένη πρόταση την απάντηση. Τέλος, κατά τη διαδικασία ελέγχου της λύσης (στάδιο 4), ξανακοιτάμε τι μας ζητούσε το πρόβλημα, τι απαντήσαμε και κρίνουμε αν είναι λογική η λύση μας.

Η προαναφερθείσα μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων είναι απαραίτητο να κατακτηθεί από το σύνολο των μαθητών και μόλις αυτό συμβεί, ενθαρρύνουμε - σε ατομικό επίπεδο - την προσαρμογή της προτεινόμενης διαδικασίας βάσει του προσωπικού στιλ κάθε μαθητή. Είναι, επομένως, κάτι που συμπεριλαμβάνουμε σε κάθε αξιολόγηση του μαθήματος αυτού, καθώς μας προσφέρει χρήσιμα δεδομένα όχι μόνο για να παρακολουθήσουμε την πρόοδο και να αποτιμήσουμε την επίδοση των μαθητών, καθώς και του προγράμματος, αλλά και για να λάβουμε διδακτικές αποφάσεις, ώστε να βελτιώσουμε τη διδασκαλία (Van de Walle, 2005).

Το παράδειγμα που αναλύουμε αφορά σε διαμορφωτική, διαφοροποιημένη αξιολόγηση της ικανότητας πρόσθεσης με κλάσματα και επίλυσης σχετικών προβλημάτων. Έχει προηγηθεί διδασκαλία για την κατανόηση των εννοιών και την ανάπτυξη του αλγόριθμου εκτέλεσης προσθέσεων με κλάσματα. Οι μαθητές έχουν δουλέψει με προσθέσεις που περιέχουν όχι μόνο κλάσματα, αλλά και ακέραιους, δεκαδικούς και μικτούς αριθμούς. Για να ελέγξουμε σε ποιο βαθμό κατακτήθηκε η νέα γνώση και να θέσουμε στόχους που σχετίζονται με επιπρόσθετη διορθωτική παρέμβαση – είτε ατομικά είτε σε επίπεδο τμήματος – ή με συνέχιση της πορείας της ύλης, χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες που αντιμετωπίζουν θέματα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας. Ο αριθμός των ομάδων εξαρτάται από τον βαθμό ανομοιογένειας του τμήματος.

Κάθε ομάδα θεμάτων περιλαμβάνει έως 5 προσθέσεις και ένα πρόβλημα, εκτός από την ομάδα με τα πιο απαιτητικά θέματα. Οι μαθητές που θα αντιμετωπίσουν τα θέματα αυτά έχουν αποδείξει μέσα στην τάξη την ικανότητά τους για επίλυση και των πιο απαιτητικών προσθέσεων, παραδείγματος χάριν με πολλούς προσθετέους, με δύσκολο - ως προς την εξέρευσή του - Ελάχιστο Κοινό Πολλαπλάσιο (Ε.Κ.Π.) και με όλα τα είδη αριθμών, δηλαδή κλασματικούς, ακέραιους, δεκαδικούς και μικτούς. Για τον λόγο αυτό, τους αναθέτουμε την επίλυση δύο σύνθετων – ως προς τη σκέψη ή των αριθμό των πράξεων που χρειάζονται - προβλημάτων. Ένα παράδειγμα μπορεί να είναι: «Από ποιον αριθμό πρέπει να αφαιρέσουμε το $74\frac{18}{81}$ για να έχουμε διαφορά $38\frac{7}{9}$;».

Μια άλλη ομάδα θεμάτων απευθύνεται κυρίως σε μαθητές που αντιμετωπίζουν αξιοσημείωτες δυσκολίες στα μαθηματικά ή μπορεί να έχουν μαθησιακή δυσκολία στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ελέγχει την ικανότητα εκτέλεσης πρόσθεσης ομώνυμων και ετερώνυμων κλασμάτων με μικρούς αριθμούς και χωρίς μεγάλη δυσκολία στην εξεύρεση του Ελάχιστου Κοινού Πολλαπλάσιου (Ε.Κ.Π.), η κατάκτηση της οποίας θεωρείται αναγκαία από όλους τους μαθητές. Ακόμη, περιέχει ένα πρόβλημα μικρού βαθμού δυσκολίας, για την επίλυση του οποίου χρειάζεται η πρόσθεση μόνο δύο αριθμών και υπάρχει μια λέξη – κλειδί, για να προϊδεάσει για τη στρατηγική που πρέπει να ακολουθηθεί. Ένα τέτοιο πρόβλημα μπορεί να είναι: «Η Σοφία έφαγε τα $\frac{2}{5}$ της πίτσας και ο αδερφός της, ο Γιώργος, τα $\frac{2}{3}$ της ίδιας πίτσας. Τι μέρος της πίτσας έφαγαν και οι δυο μαζί;».

Η επόμενη – σε βαθμό δυσκολίας - ομάδα περιέχει πρόσθεση κλασματικών και μικτών αριθμών και ένα πρόβλημα, το οποίο επιλύεται με πρόσθεση περισσότερων από δύο αριθμών. Το πλήθος και η δυσκολία των αριθμών του προβλήματος καθορίζεται από τον αριθμό των ομάδων και τις δυνατότητες των μαθητών του τμήματος, καθώς και αυτή η ομάδα θεμάτων προορίζεται για μαθητές που δυσκολεύονται αρκετά.

Για τους μαθητές που ανταποκρίνονται επαρκώς στην ύλη της Ε΄ Δημοτικού επιλέγουμε πρόσθεση με εμπλοκή όλων των ειδών αριθμών (δηλαδή κλασματικών, ακεραίων, δεκαδικών και μικτών) και σε ορισμένες περιπτώσεις και με περισσότερους από δύο προσθετέους. Το πρόβλημα χρειάζεται δύο προσθέσεις για να επιλυθεί και οι αριθμοί δεν είναι πολύ απλοί. Παραδείγματος χάριν: «Η Μελίνα ζυγίζει $38\frac{3}{5}$ κιλά. Ο δίδυμος αδερφός της ζυγίζει $2\frac{20}{25}$ κιλά περισσότερο από τη Μελίνα. Πόσα κιλά ζυγίζουν και τα δυο παιδιά μαζί;».

Για την αμέσως επόμενη ομάδα επιλέγουμε λίγο δυσκολότερους - στη διαχείριση- αριθμούς σε σχέση με την προηγούμενη και ένα πρόβλημα λίγο πιο σύνθετο, με δύο υποερωτήματα. Μπορούμε να αυξήσουμε τη δυσκολία περιλαμβάνοντας και δεδομένα τα οποία δεν είναι απαραίτητα για την επίλυση του προβλήματος.

Μέσα από όλη την παραπάνω διαδικασία αξιολόγησης, κάθε μαθητής αντιμετωπίζει θέματα, τα οποία ανταποκρίνονται σε αυτό που μπορεί να καταφέρει μόνος του και αποτελούν – ως έναν βαθμό – πρόκληση, ώστε να ξεπεράσει τις δυνατότητές του (Hall et al., 2004). Με τον τρόπο αυτό όλοι εμπλέκονται σε μαθησιακές δραστηριότητες, τις οποίες καταφέρνουν να ολοκληρώσουν καταβάλλοντας λογική προσπάθεια και χωρίς να φοβούνται μήπως αποτύχουν. Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον των μαθητών διατηρείται αμείωτο και τα κίνητρά τους ενισχύονται (Τριλιανός, 2002). Εννοείται, βέβαια, πως θέτουμε ένα ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο γνωστικών απαιτήσεων, το οποίο ελέγχουμε αν ικανοποιούν οι μαθητές μας. Βάσει των αποτελεσμάτων της διαμορφωτικής αυτής αξιολόγησης, πορευόμαστε στη συνέχεια. Αν αντιληφθούμε ότι οι στόχοι επετεύχθησαν, προχωράμε στη διδασκαλία της αφαίρεσης με κλάσματα. Ειδάλλως παρεμβαίνουμε διορθωτικά.

Συνοψίζοντας - αποδεχόμενοι πως όλοι οι μαθητές μας έχουν την ικανότητα να μάθουν (Brookhart, 2008) - είναι στο χέρι μας να αξιοποιήσουμε τη διαμορφωτική αξιολόγηση, για να συλλέξουμε τα δεδομένα που χρειαζόμαστε, ώστε να ανταποκριθούμε στις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ως απόρροια της παραπάνω διαδικασίας, συμβάλλει στη βελτίωση των μαθητών όχι μόνο στον ακαδημαϊκό τομέα, αλλά και στον κοινωνικο-συναισθηματικό. Με τον τρόπο αυτό αυξάνουμε τις πιθανότητες να καταστήσουμε την τάξη μας μια τάξη με ψυχική ανθεκτικότητα, στην οποία όλα τα παιδιά αισθάνονται επιτυχημένα στους προαναφερθέντες τομείς (Doll et al., 2009).

Βιβλιογραφία

Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.

Δημάκος, Γ.Μ. & Μπρουχούτας, Κ.Ν. (2005). *Μεθοδολογία Λύσης Αριθμητικών Προβλημάτων.* Αθήνα: Εκδόσεις ιδίων.

Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση.* Αθήνα: τυπωθήτω.

Duke, N.K. & Pearson, D.P. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension.* In Farstrup, A.E. & Samuels, S.J. (Eds.). *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 205-242). USA: International Reading Association.

Education Department of Western Australia (2013). *First Steps Writing Resource Book*. Melbourne: Longman.

Hall, T., Vue, G., Strangman, N. & Meyer, A. (2004). *Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation: Effective Classroom Practices Report*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research,* 77 (1), 81-112.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το Σχολικά Βιβλία και τη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (επιμ. 2018). *Αξιολογώ και Μαθαίνω: Πρακτικός Οδηγός για την Εφαρμογή της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης του Μαθητή στην Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Levy, H.M. (2008). Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *Clearing House*, 4, 81.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). *Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Mc Kay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mc Keown, M. G., and Beck, I. L. (2004). *Direct and Rich Vocabulary Instruction*. In Baumann, J.F. & Kame'enui, E. J. (Eds.) *Vocabulary Instruction* (pp. 13-27). New York: Guilford Press.

Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* Στο: Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.* (σσ. 7-17) Βόλος: Γράφημα.

Pressley, M., Hogan, K., Wharton-McDonald, R., Mistretta, J. & Ettneberger, S. (1996). The challenges of instructional scaffolding: The challenges of instruction that supports student thinking. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 138-146.

Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). *Αυτοματοποιημένη ανίχνευση ορθογραφικών δυσκολιών.* Στο: Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 359-374). Αθήνα: Gutenberg.

Tomlinson, C.A. & Eidson, C. (2003). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades K-5.* Alexandria, VA: ASCD.

Τριλιανός, Α. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις ιδίου.

Van de Walle, J.A. (2005). *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο: Μια εξελικτική διαδικασία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΣ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Αναστασία Παπανθύμου[1] & Μαρία Δάρρα[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι μέσα από την ανασκόπηση 34 ερευνών από την Ελλάδα και το διεθνή χώρο να διερευνήσει τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο, την επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση, τις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της, καθώς και τις βαθμίδες στις οποίες έχουν γίνει οι έρευνες, προκειμένου να προκύψουν τα κενά που υπάρχουν για το συγκεκριμένο θέμα και να γίνουν προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, στα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η βελτίωση της επίδοσης των εκπαιδευομένων, η αυτοαποτελεσματικότητα και η προώθηση της υπευθυνότητας. Ως προς τη σχέση του φύλου με την αυτοαξιολόγηση, οι γυναίκες αξιολογούν χαμηλότερα τις επιδόσεις τους συγκριτικά με τους άνδρες. Στις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της συγκαταλέγονται, μεταξύ άλλων, η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση και τροποποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης. Τέλος, σε σχέση με τις βαθμίδες προκύπτει, ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν γίνει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν σημαντικά κενά στην Ελλάδα και διεθνώς.

Λέξεις-κλειδιά: *αυτοαξιολόγηση εκπαιδευόμενου, πλεονεκτήματα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευόμενου, προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής αυτοαξιολογικών διαδικασιών, φύλο και αυτοαξιολόγηση*

ABSTRACT

The paper is a review of 34 studies in Greece and internationally and aims to explore the advantages of self-assessment on learner, the influence of gender on self-assessment, the factors for its successful implementation and the levels of education at which studies have been made, to find the gaps for this issue and to make proposals for future research. According to findings, the benefits of self-assessment include, among other things, improvement of learner's performance, self-efficacy and promotion of learner's responsibility. Based on gender, women assess their performance lower than men. The factors for successful implementation include, among other things, the involvement of learners in the creation and modification of the assessment criteria. Finally, in relation to levels of education, most research has been done in higher education, while in primary education there are significant gaps in Greece and internationally.

Keywords*: learner self-assessment, self-assessment advantages of learners, factors for successful implementation of self-assessment, gender and self-assessment*

1. Εισαγωγή

Το θέμα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελεί αδιαμφισβήτητα ένα πολύ σημαντικό ζήτημα με το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, όπως πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν, να έχει πολλές αδυναμίες και να χαρακτηρίζεται από έλλειψη αξιοπιστίας, εγκυρότητας και αντικειμενικότητας των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του (Αλεβυζάκη, 2008). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση των μαθητών έχει συνδεθεί με τους βαθμούς και τις εξετάσεις. Όμως, με αυτό τον τρόπο το παιδαγωγικό περιεχόμενο που έχει η αξιολόγηση ως μια διαδικασία με συγκεκριμένες τεχνικές, στόχους και μέσα περιθωριοποιείται. Υπάρχει, επομένως, η ανάγκη το σχολείο να στοχεύει στην αυτοβελτίωση των μαθητών καλλιεργώντας και εφοδιάζοντας αυτούς με τις απαραίτητες δεξιότητες οι οποίες θα συνδράμουν στην πρόοδό

1. Η Α.Π. είναι υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Επικοινωνία: premnt15043@rhodes.aegean.gr

2. Η Μ.Δ. είναι Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Επικοινωνία: darra@aegean.gr

τους σε όλους τους τομείς. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλει σε αυτό και έρευνες έχουν σημειώσει την σημαντική συμβολή της στην εκπαίδευση (Κωνσταντοπούλου κ.ά., 2016).

Αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευόμενων, υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω έρευνα των αποτελεσμάτων της σε διαφορετικούς εκπαιδευόμενους (Panadero et al., 2015) και συγκεκριμένα, όπως τονίζεται από ερευνητές, χρειάζεται να διεξαχθεί περισσότερη έρευνα που να εξετάζει την εφαρμογή αυτοαξιολογικών διαδικασιών των εκπαιδευομένων όλων των ηλικιών και ικανοτήτων, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή της στα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών (Keane & Griffin, 2016) και αυτό γιατί η αυτοαξιολόγηση, παρά τα θετικά της αποτελέσματα, της συνεχίζει να αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο θέμα για τους ερευνητές (Yan, 2018). Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης μέσα από τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια) και την εφαρμογή της σε όλες τις ηλικίες προκειμένου να παραχθούν χρήσιμα συμπεράσματα που θα συμβάλουν σε μια συνολική και πιο ξεκάθαρη εικόνα για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους κάθε βαθμίδας, για τον τρόπο μέσω του οποίου διασφαλίζεται η επιτυχής εφαρμογή της και την αλληλεπίδραση που έχει αυτή με το φύλο των εκπαιδευόμενων. Επιπρόσθετα, επιχειρεί να εντοπίσει τα κενά που υπάρχουν σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και να κάνει προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου: θεωρητικό πλαίσιο

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια δυναμική τεχνική κατά την οποία οι μαθητές αξιολογούν την ποιότητα της εργασίας τους βάση κριτηρίων, ώστε στο μέλλον να μάθουν να εργάζονται ακόμα καλύτερα (Rolheiser & Ross, 2001). Αποτλεί μια ανθρώπινη και εσωτερική ψυχολογική διαδικασία κατά την οποία το άτομο αξιολογεί την ποιότητα της εργασίας του κάτω από το φως εσωτερικών ψυχολογικών παραγόντων όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, τα κίνητρα κ.ά. (Yan & Brown, 2017). Αναφέρεται, επίσης, στην εμπλοκή των μαθητών στο να εκφράζουν άποψη για τη μάθησή τους και συγκεκριμένα για τα επιτεύγματά τους και τα αποτελέσματα της μάθησής τους. Η αυτοαξιολόγηση είναι ένας τρόπος για να ενισχυθεί ο ρόλος των μαθητών ως ενεργών συμμετεχόντων στην μάθησή τους και χρησιμοποιείται συνήθως ως διαμορφωτική αξιολόγηση προκειμένου οι μαθητές να αναστοχαστούν στις μαθησιακές διαδικασίες και στα αποτελέσματα αυτών (Sluijsmans et al.,1998). Είναι η ποιοτική αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και του τελικού προϊόντος, που πραγματοποιείται βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και δεν επικεντρώνεται στη βαθμολογία, αλλά στην κατανόηση των διαδικασιών μέσων των οποίων ο μαθητής μπορεί να μάθει από τα λάθη και τα επιτεύγματά του. Επομένως, αποτελεί μια διαδικασία αναστοχασμού (Panadero & Alonso-Tapia, 2013). Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια καθοδηγούμενη διαδικασία που περιλαμβάνει κριτήρια τα οποία προκύπτουν μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών, δείχνοντας στους μαθητές πώς να τα εφαρμόζουν και παρέχοντας χρόνο για πρακτική εξάσκηση προκειμένου να εφαρμόσουν τα κριτήρια μόνοι τους, παρέχοντάς τους ανατροφοδότηση για την κατανόηση των κριτηρίων και προσδιορίζοντας τους μαθησιακούς στόχους και τις στρατηγικές για την επίτευξη κάθε στόχου (Demore, 2017). Τέλος, μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη για να διερευνηθεί η μάθηση και να επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη διδασκαλία του προκειμένου να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών (Mehta & Danielson, 1999).

3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι μέσα από την ανασκόπηση 34 ερευνών από την Ελλάδα και το διεθνή χώρο να διερευνήσει τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο, την επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση, τις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της, καθώς και τις βαθμίδες στις οποίες έχουν εξεταστεί τα παραπάνω θέματα, προκειμένου να προκύψουν τα κενά που υπάρχουν γύρω από το συγκεκριμένο θέμα και να γίνουν προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα είναι:

1ο: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο;

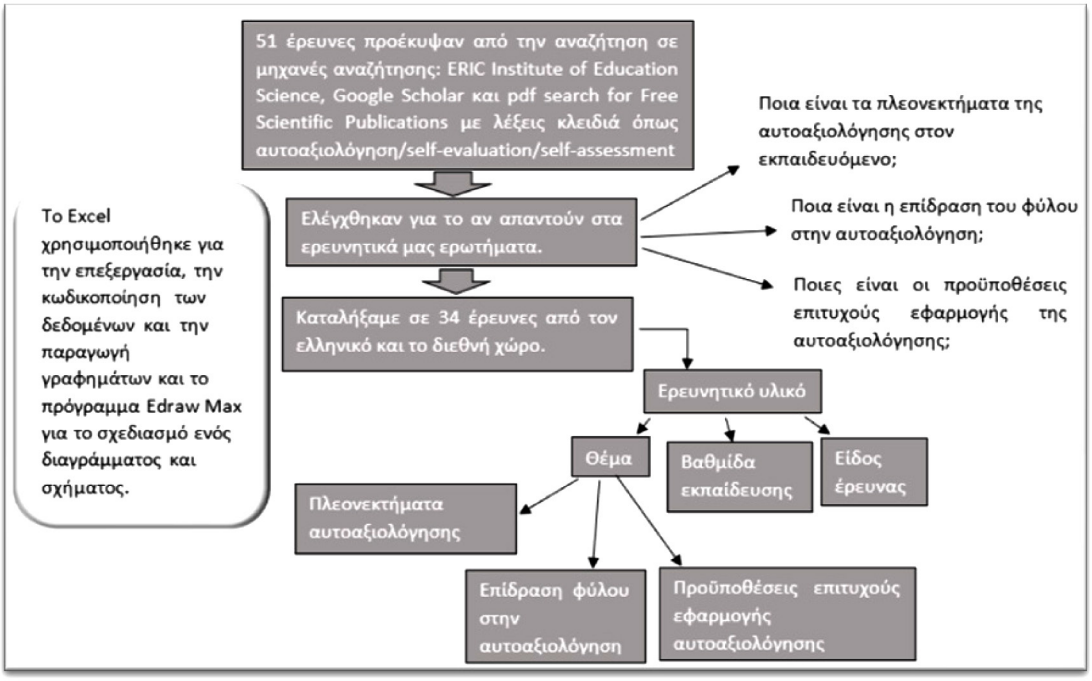
2ο: Ποια είναι η επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου;

3ο: Ποιες είναι οι προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου;

4ο: Σε ποιες βαθμίδες εκπαίδευσης έχουν διερευνηθεί τα εξεταζόμενα θέματα, (πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο, επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση και προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης);

4. Μεθοδολογία έρευνας

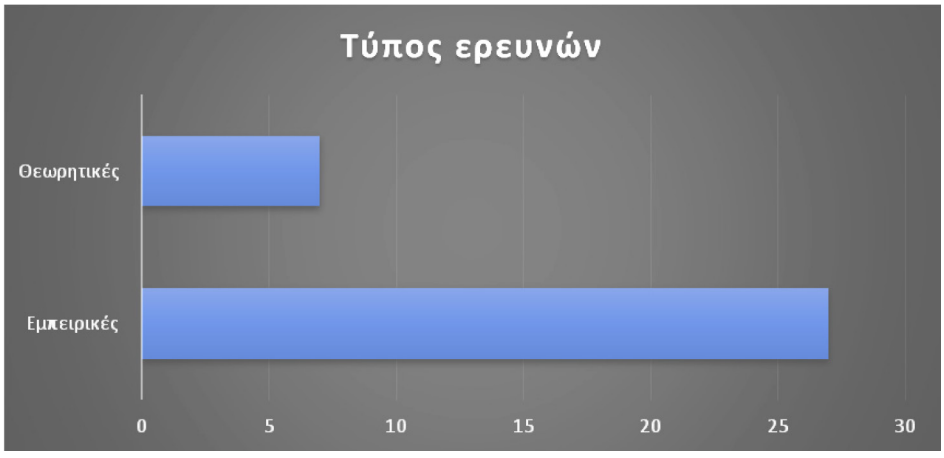
Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε παρουσιάζεται στο σχήμα 1.



Σχήμα 1. Μεθοδολογία έρευνας

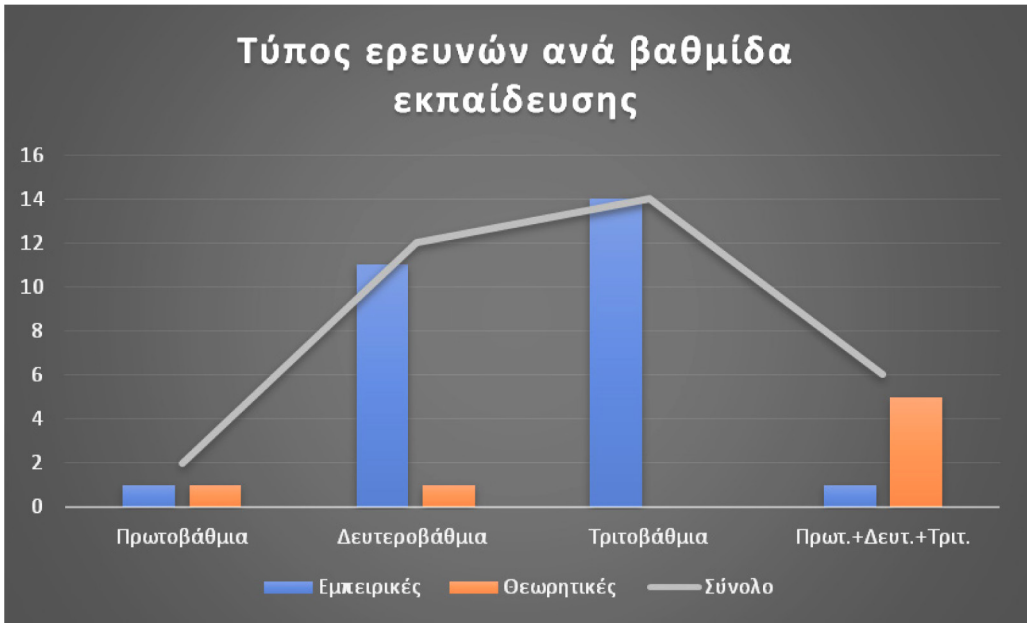
5. Αποτελέσματα

Με βάση το δείγμα της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας (N=34), το γράφημα 1 παρουσιάζει τον πλήθος των θεωρητικών και των εμπειρικών ερευνών.



Γράφημα 1. Τύπος ερευνών

Στο παρακάτω γράφημα 2 απεικονίζεται ο τύπος των ερευνών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.



Γράφημα 2. Τύπος ερευνών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

5.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: Πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο

Στον πίνακα 1, παρουσιάζονται οι έρευνες που εξέτασαν τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο με τα αντίστοιχα ευρήματά τους.

Πίνακας 1. Πλεονεκτήματα αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο

Ερευνητές (έτος)	Πλεονεκτήματα αυτοαξιολόγησης
Andrade (1999) Pope (2005) Ross (2006) Sadler & Good (2006) Brown & Harris (2014) Αλεξάνδρου (2017) Peyton (2017)	Βελτίωση της επίδοσης των εκπαιδευομένων.
McMillan & Hearn (2008) Kostova & Atasoy (2009) Peyton (2017)	Βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας ή αυτεπάρκειας.
Sebba et al. (2008) Logan (2015) Gurbanov (2016) Αλεξάνδρου (2017) Machera (2017) Ndoye (2017)	Προώθηση της υπευθυνότητας.
Αλεξάνδρου (2017)	Προώθηση της αυτενέργειας.

Αλεξάνδρου (2017) Demore (2017) Machera (2017)	Ενίσχυση της σκέψης.
Sluijsmans et al. (1998) Hanrahan & Isaacs (2001) Andrade & Du (2007) Hotard (2010) Panadero et al. (2012) Panadero & Alonso-Tapia (2013) Ozarslan, & Ozan (2016) Li & Chen (2016) Αλεξάνδρου (2017) Machera (2017) Ndoye (2017)	Ενίσχυση της μάθησης.
Gurbanov (2016) Αλεξάνδρου (2017)	Μείωση του άγχους.
Αλεξάνδρου (2017)	Μείωση του φόβου εξαιτίας της πίεσης για υψηλές επιδόσεις.
Andrade (1999)	Θετική επίπτωση στη μεταγνωστική εμπλοκή.
Sluijsmans et al. (1998)	Ανεξαρτησία εκπαιδευομένων, ενεργητικότητα και δημιουργικότητα σε σχέση με την ανάληψη της δικής τους εργασίας.
Hanrahan & Isaacs (2001)	Παραγωγική αυτοκριτική.
Andrade & Du (2007) McMillan & Hearn (2008)	Ενίσχυση κινήτρων.
Hanrahan & Isaacs (2001) Gotoh (2015)	Ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.
Brown & Harris (2014) Hatami (2015)	Μεγαλύτερη αυτορρύθμιση της μάθησης.
Kelberlau-Berks (2006)	Βελτίωση της εστίασης των εκπαιδευομένων σε περιοχές που χρήζουν βελτίωσης.
Kelberlau-Berks (2006) Κουκούλης (2015)	Βελτίωση στην ακρίβεια της βαθμολογίας και επομένως απόκτηση δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης.
Van Gog et al. (2010)	Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.
Ćukušić et al. (2014)	Ακαδημαϊκή επιτυχία.
Elgadal (2017)	Ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτού λόγου.

5.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: Επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση

Στον πίνακα 2, παρουσιάζονται οι μελέτες που διερεύνησαν την επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση με τα αντίστοιχα ευρήματά τους.

Πίνακας 2 Επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση

Ερευνητές (έτος)	Επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση
Pope (2005)	Οι γυναίκες έχουν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τους άντρες και παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους ιδιαίτερα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συγκριτικά με την ετεροαξιολόγηση.
Langan et al. (2008)	Οι γυναίκες υποτιμούν τις επιδόσεις τους συγκριτικά με τους άντρες.
Kostova & Atasoy (2009)	Οι άντρες δείχνουν να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στα μαθησιακά τους επιτεύγματα συγκριτικά με τις γυναίκες, οι οποίες κλίνουν περισσότερο στο να υπερεκτιμούν ή να υποτιμούν τα επιτεύγματά τους.

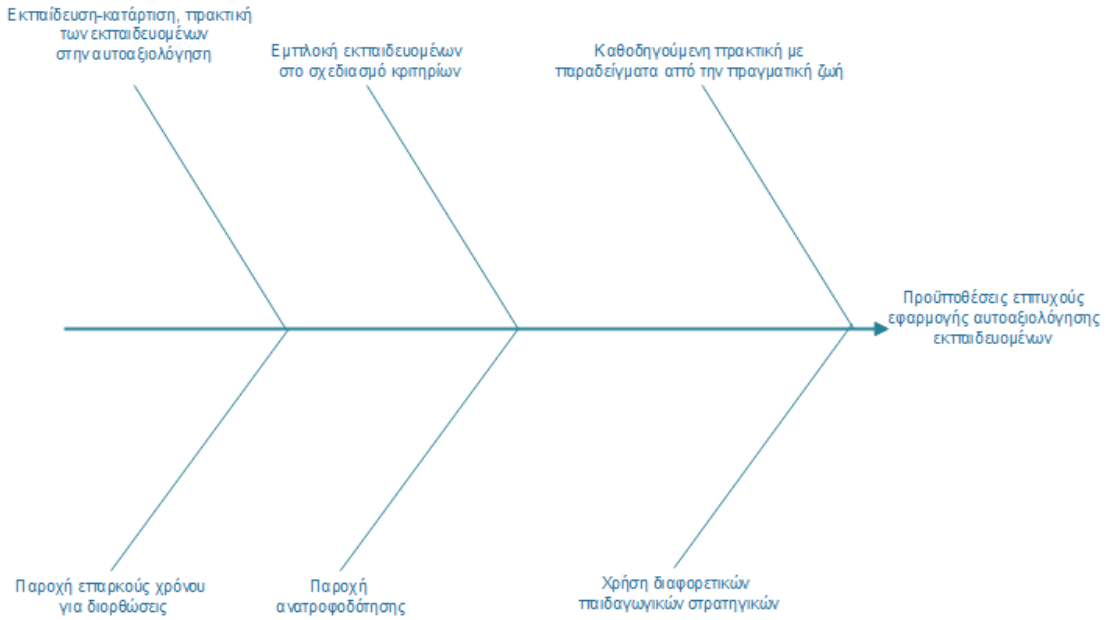
5.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης

Στον πίνακα 3, παρουσιάζονται οι έρευνες που μελέτησαν τις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης με τα αντίστοιχα ευρήματά τους.

Πίνακας 3 Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης

Ερευνητές (έτος)	Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης
Tan & Keat (2005)	Η εμπλοκή εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση και την τροποποίηση των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης οδηγεί στην αποφυγή απόκλισης της βαθμολογίας που βάζουν οι εκπαιδευόμενοι από αυτή των εκπαιδευτών τους.
Ross (2006)	Η εκπαίδευση των εκπαιδευομένων στο πώς να αξιολογούν την εργασία τους.
Sadler & Good (2006)	Η εκπαίδευση των εκπαιδευομένων στο να βαθμολογούν με τη βοήθεια ρουμπρίκας, συμβάλει στο να υπάρχει μια μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας των εκπαιδευομένων και των καθηγητών τους.
Sebba et al. (2008)	Η εκπαίδευση-κατάρτιση στην αυτοαξιολόγηση συμβάλει στην κατανόηση των όρων και των εννοιών που αναμένεται να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι για να αξιολογήσουν τον εαυτό τους.
Kostova & Atasoy (2009)	Η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στο σχεδιασμό των κριτηρίων αξιολόγησης βοηθά στο να αναπτύξουν μια καλύτερη κατανόηση των δυνατών σημείων και των αδυναμιών τους. Η κατανόηση και η πρακτική στην αυτοαξιολόγηση συμβάλει στο να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι αντικειμενικότητα και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες, στάσεις και αυτοπεποίθηση.
Andrade &Valtcheva (2009)	Ο προσδιορισμός κριτηρίων με βάση τα οποία οι εκπαιδευόμενοι θα προχωρήσουν στην αξιολόγηση της δουλειά τους. Η διδασκαλία του τρόπου εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης και η παροχή ανατροφοδότησης για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων συμβάλει στην βελτίωση της επίδοσής τους. Η παροχή επαρκούς χρόνου για διορθώσεις μετά την αυτοαξιολόγηση.
Panadero & Alonso-Tapia (2013)	Η χρήση διαφορετικών παιδαγωγικών στρατηγικών μπορεί να ενισχύσει την επιτυχή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στην τάξη.
Popelka (2015) Thawabieh (2017)	Η εκπαίδευση των εκπαιδευομένων στην αυτοαξιολόγηση συμβάλει στο να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να αξιολογήσουν με ακρίβεια τους εαυτούς τους.
Demore (2017)	Η εκπαίδευση και η καθοδηγούμενη διδακτική πρακτική με παραδείγματα από την πραγματική ζωή.

Οι προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης παρουσιάζονται πιο συνοπτικά στο διάγραμμα 1



Διάγραμμα 1 Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης

5.4 Ερευνητικό ερώτημα 4: Βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες έχουν διερευνηθεί τα εξεταζόμενα θέματα της παρούσας έρευνας

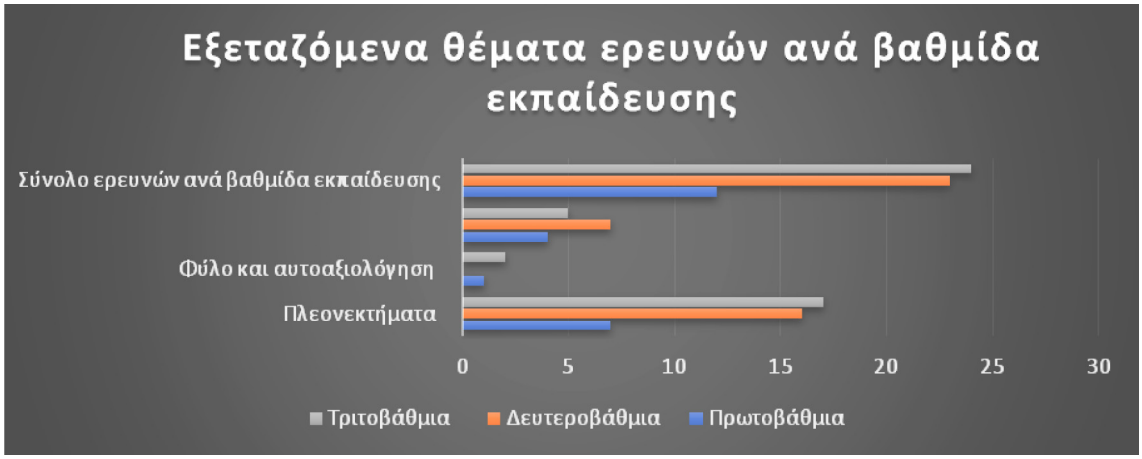
Στον πίνακα 4, παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση των ερευνών θεωρητικών και εμπειρικών που έχουν διεξαχθεί σε κάθε βαθμίδα με κριτήριο το θέμα που διερεύνησαν. Μια έρευνα μπορεί να έχει μελετήσει περισσότερα από ένα θέματα αλλά και να αφορά σε περισσότερες από μία βαθμίδες εκπαίδευσης.

Πίνακας 4 Εξεταζόμενα θέματα ερευνών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Εξεταζόμενα θέματα ερευνών	**Θ**	**Ε**	**Θ**	**Ε**	**Θ**	**Ε**	**Σύνολο (Θ+Ε)**		
	Π		**Δ**		**Τ**		**Π**	**Δ**	**Τ**
Πλεονεκτήματα	5	2	5	11	4	13	7	16	17
Φύλο και αυτοαξιολόγηση		1				2	1		2
Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής αυτοαξιολόγησης	3	1	4	3	3	2	4	7	5
Σύνολο	8	4	9	14	7	17	12	23	24

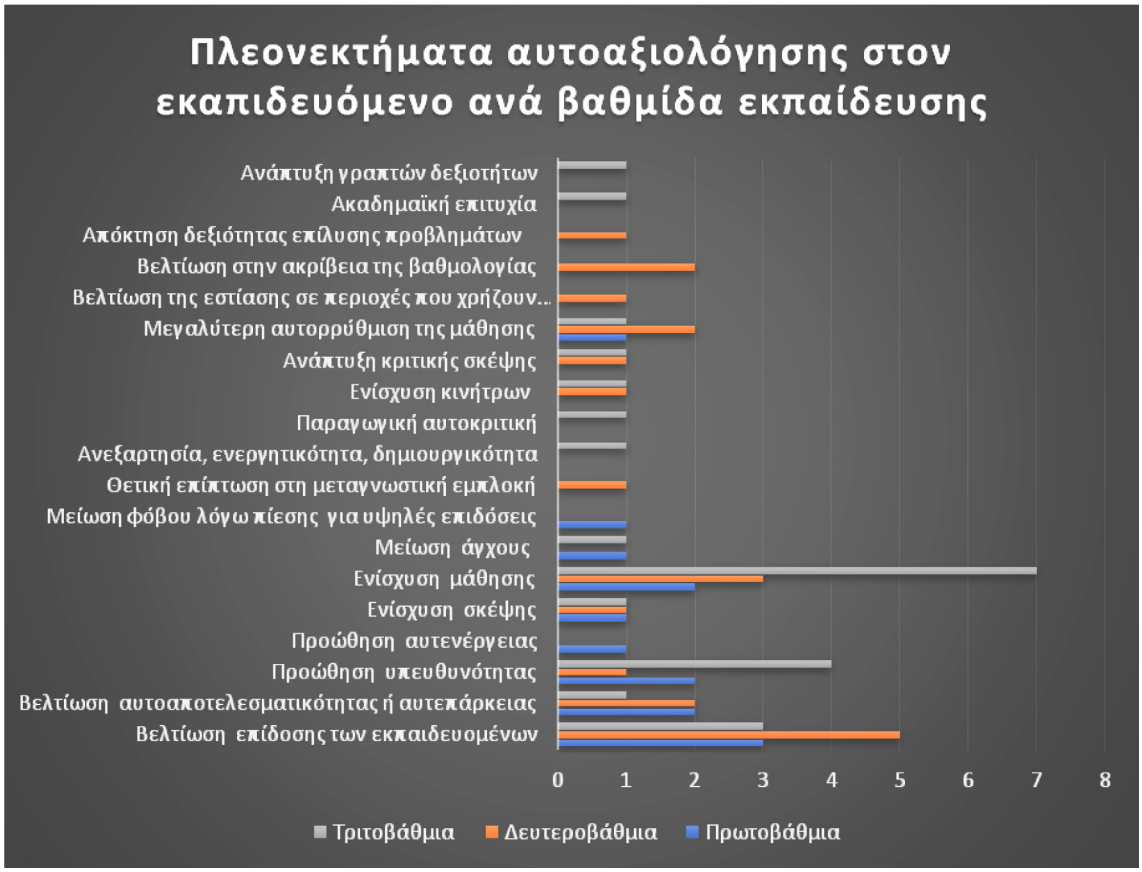
Θ: Θεωρητικές **Ε**: Εμπειρικές **Π**: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση **Δ**: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση **Τ**: Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Τα αποτελέσματα του πίνακα 4 απεικονίζονται στο γράφημα 3.



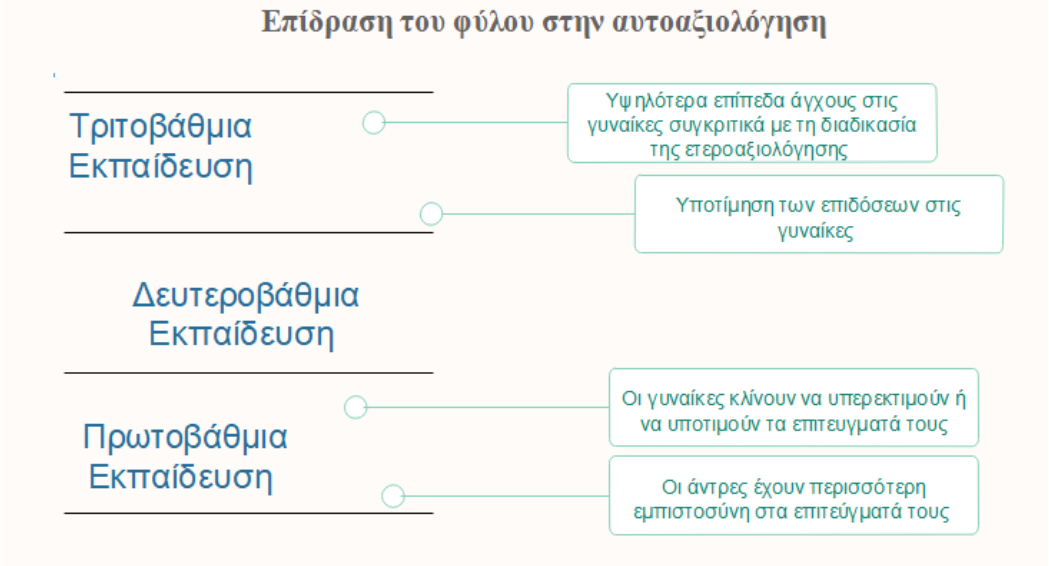
Γράφημα 3 Εξεταζόμενα θέματα ερευνών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Αναλυτικά, το γράφημα 4 απεικονίζει το πλήθος των ερευνών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης που έχουν εξετάσει και επιβεβαιώσει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο.



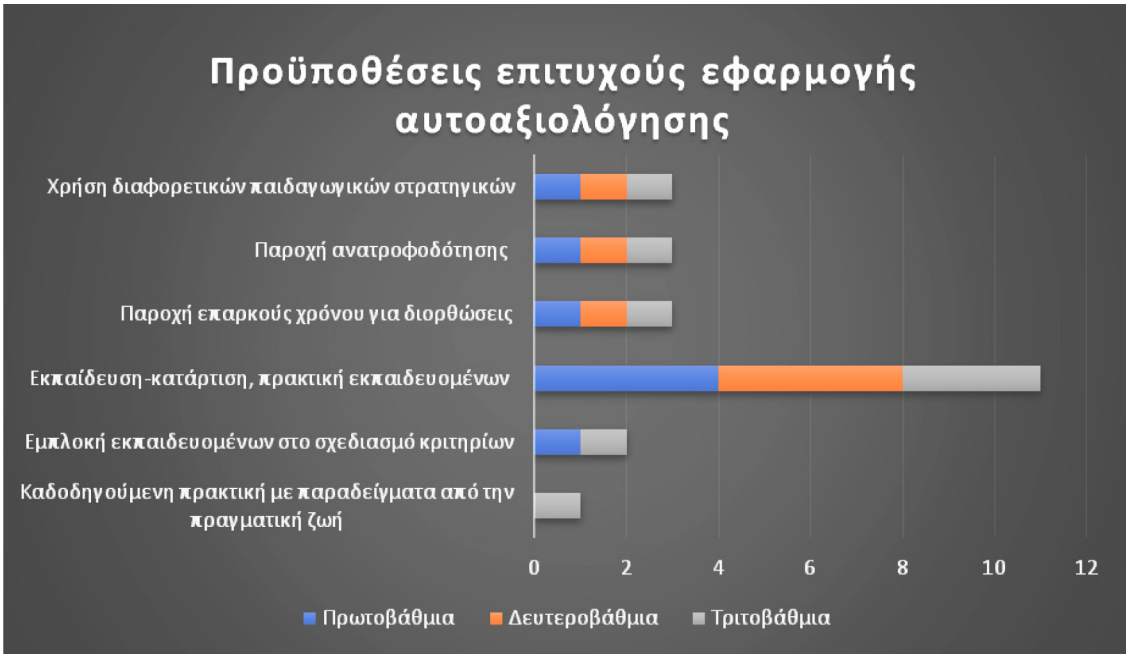
Γράφημα 4 Πλεονεκτήματα αυτοαξιολόγησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Στο σχήμα 2 απεικονίζονται τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν εξετάσει την επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης



Σχήμα 2 Επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση

Στο γράφημα 5, παρουσιάζεται το πλήθος ερευνών που έχουν εξετάσει και επιβεβαιώσει παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης.



Γράφημα 5 Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής αυτοαξιολόγησης

6. Συζήτηση

6.1 Ερευνητικό ερώτημα 1: Πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο

Στα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνονται η βελτίωση της επίδοσης των εκπαιδευομένων (Andrade, 1999· Pope, 2005· Ross, 2006· Sadler & Good, 2006· Brown & Harris, 2014· Αλεξάνδρου, 2017· Peyton, 2017), η αυτοαποτελεσματικότητα ή αυτεπάρκεια (McMillan & Hearn, 2008· Kostova & Atasoy, 2009· Peyton, 2017), η προώθηση της υπευθυνότητας (Sebba

& συν., 2008· Logan, 2015· Gurbanov, 2016· Αλεξάνδρου, 2017· Machera, 2017· Ndoye, 2017) και της αυτενέργειάς τους (Αλεξάνδρου, 2017), η ενίσχυση της σκέψης (Αλεξάνδρου, 2017· Demore, 2017· Machera, 2017), της μάθησης (Sluijsmans et al., 1998· Hanrahan & Isaacs, 2001· Andrade & Du, 2007· Hotard, 2010· Panadero et al., 2012· Panadero & Alonso-Tapia, 2013· Ozarslan, & Ozan, 2016· Li & Chen, 2016, Αλεξάνδρου, 2017· Machera, 2017· Ndoye, 2017), η μείωση του άγχους (Gurbanov, 2016· Αλεξάνδρου, 2017) και του φόβου εξαιτίας της πίεσης για υψηλές αποδόσεις (Αλεξάνδρου, 2017).

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση έχει θετική επίπτωση στη μεταγνωστική εμπλοκή (Andrade, 1999), συμβάλει στην ανεξαρτησία των εκπαιδευομένων, στην ενεργητικότητα και στη δημιουργικότητά τους σε σχέση με την ανάληψη της ευθύνης της δικής τους εργασίας (Sluijsmans et al., 1998), στην παραγωγική αυτοκριτική (Hanrahan & Isaacs, 2001), στην ενίσχυση των κινήτρων (Andrade & Du, 2007· McMillan & Hearn, 2008), στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Hanrahan & Isaacs, 2001· Gotoh, 2015) και στη μεγαλύτερη αυτορρύθμιση της μάθησης (Brown & Harris, 2014· Hatami, 2015).

Τέλος, η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την εστίαση των εκπαιδευομένων σε περιοχές που χρήζουν βελτίωσης (Kelberlau-Berks, 2006), βοηθάει τους εκπαιδευομένους να αξιολογούν τον εαυτό τους με ακρίβεια και, επομένως, να αναπτύσσουν δεξιότητες αυτοαξιολόγησης (Kelberlau-Berks, 2006· Κουκούλης, 2015), συμβάλει στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Van Gog et al., 2010), στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Ćukušić et al., 2014) και στην ανάπτυξη γραπτών δεξιοτήτων (Elgadal, 2017).

6.2 Ερευνητικό ερώτημα 2: Επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση

Οι γυναίκες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους ιδιαίτερα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συγκριτικά με την ετεροαξιολόγηση (Pope, 2005) και υποτιμούν τις επιδόσεις τους συγκριτικά με τους άντρες (Langan et al., 2008), ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι άντρες δείχνουν να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στα μαθησιακά τους επιτεύγματα συγκριτικά με τις γυναίκες οι οποίες κλίνουν περισσότερο στο να υπερεκτιμούν ή να υποτιμούν τα επιτεύγματά τους (Kostova & Atasoy, 2009).

6.3 Ερευνητικό ερώτημα 3: Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης

Στις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνονται η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση και την τροποποίηση των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης (Tan & Keat, 2005), καθώς συμβάλει στο να αναπτύξουν μια καλύτερη κατανόηση των δυνατών και αδύνατων σημείων τους (Kostova & Atasoy, 2009). Επιπρόσθετα, στην επιτυχημένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης συμβάλλει η εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής της, καθώς και η παροχή ανατροφοδότησης και επαρκούς χρόνου στους εκπαιδευόμενους για διορθώσεις (Andrade & Valtcheva, 2009). Ακόμη, η εκπαίδευση-κατάρτιση και η πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευομένων στο πώς να αξιολογούν την εργασία τους αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχημένα η αυτοαξιολόγηση (Ross, 2006· Sadler & Good, 2006· Sebba et al., 2008), καθώς αυτή φαίνεται να συμβάλει στην κατανόηση των όρων και των εννοιών που αναμένεται να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι για να αξιολογήσουν τον εαυτό τους (Sebba et al., 2008) αλλά και στο να αποκτήσουν την ικανότητα να αξιολογούν με ακρίβεια τον εαυτό τους (Sadler & Good, 2006· Popelka, 2015· Thawabieh, 2017). Τέλος, στις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης έρχονται να προστεθούν η χρήση διαφορετικών παιδαγωγικών στρατηγικών (Panadero & Alonso-Tapia, 2013) και η διδακτική πρακτική με παραδείγματα από την πραγματική ζωή (Demore, 2017).

6.4 Ερευνητικό ερώτημα 4: Βαθμίδες εκπαίδευσης στις οποίες έχουν διερευνηθεί τα εξεταζόμενα θέματα της παρούσας έρευνας

Τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο επιβεβαιώνουν στην πλειονότητά τους κυρίως εμπειρικές έρευνες που έχουν γίνει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (N=13) και

στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (N=11), ενώ στην πρωτοβάθμια ο αριθμός των εμπειρικών ερευνών είναι μόλις δύο. Οι θεωρητικές έρευνες που υπάρχουν (συνολικά 7) στον αριθμό των 34 συνολικά εξεταζόμενων ερευνών αφορούν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με εξαίρεση δύο έρευνες εκ των οποίων η μια αφορά αποκλειστικά και μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η άλλη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ενώ έχει βρεθεί πληθώρα πλεονεκτημάτων από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευόμενων αυτά δεν έχουν διερευνηθεί εξίσου σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και με βάση την εξέταση των (N=34) ερευνών της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης δεν έχει διερευνηθεί η επίδραση της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, στην ενίσχυση κινήτρων, στην παραγωγική αυτοκριτική και στη βελτίωση της εστίασης των εκπαιδευομένων σε περιοχές που χρήζουν βελτίωσης. Ακόμη, στη συγκεκριμένη βαθμίδα δεν έχει διερευνηθεί η θετική επίπτωση που έχει η αυτοαξιολόγηση στη μεταγνωστική εμπλοκή και η συμβολή της στην ανεξαρτησία, στην ενεργητικότητα, στη ενίσχυση της δημιουργικότητας, στη βελτίωση της ακρίβειας της βαθμολογίας και τέλος στην ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχει διερευνηθεί η επίδραση της αυτοαξιολόγησης στην προώθηση της υπευθυνότητας και αυτενέργειας, στη μείωση του άγχους, στην ανεξαρτησία, στην ενεργητικότητα, στη δημιουργικότητα, στην παραγωγική αυτοκριτική και τέλος στην ανάπτυξη γραπτών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει διερευνηθεί η θετική επίπτωση της αυτοαξιολόγησης στη μεταγνωστική εμπλοκή, αλλά και η επίδραση που έχει αυτή στην προώθηση της αυτενέργειας των εκπαιδευομένων, στη μείωση του φόβου λόγω της πίεσης για υψηλές επιδόσεις, στην ενίσχυση της εστίασής τους σε περιοχές που χρειάζονται βελτίωση, στη ενίσχυση της ικανότητάς τους να αξιολογούν με ακρίβεια και στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Η επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση με βάση τον αριθμό των εξεταζόμενων ερευνών, έχει διερευνηθεί σε ένα πολύ μικρό βαθμό, καθώς βρέθηκαν τρεις εμπειρικές έρευνες που έχουν μελετήσει το συγκεκριμένο θέμα. Οι δύο από αυτές αφορούν στην τριτοβάθμια, ενώ η τρίτη πραγματοποιήθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι εμπειρικές έρευνες που έχουν εξετάσει τις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης είναι έξι. Ο αριθμός των εμπειρικών ερευνών στην πρωτοβάθμια αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα είναι πολύ μικρός και συγκεκριμένα βρέθηκε μόνο μία. Όμως και στις υπόλοιπες βαθμίδες δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς το θέμα καθώς στη δευτεροβάθμια έχουν σημειωθεί τρεις έρευνες και στην τριτοβάθμια δύο. Μεταξύ των προϋποθέσεων επιτυχούς εφαρμογής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στο σχεδιασμό κριτηρίων έχει εξεταστεί και επιβεβαιωθεί στην πρωτοβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η καθοδηγούμενη πρακτική με παραδείγματα από την πραγματική ζωή αποτελεί παράγοντα που έχει εξεταστεί μόνο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση ενώ έχει θέση στις τάξεις των δημοτικών σχολείων, καθώς οι μαθητές έχουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης και δεν πρέπει να βασίζονται στο δάσκαλό τους ως μοναδική πηγή αξιολογικών κρίσεων, στο διεθνή χώρο η έρευνα στην ικανότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών έχει διεξαχθεί στη δευτεροβάθμια και, κυρίως, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, υπάρχει ανάγκη για περισσότερη έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων από ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα (Wong, 2016), αφού η μέχρι τώρα έρευνα στο θέμα της αυτοαξιολόγησης στο διεθνή χώρο εστιάζεται κυρίως στους εκπαιδευόμενους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Panadero et al., 2016). Αναφορικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, υπάρχει κενό και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως προέκυψε από την παρούσα μελέτη. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν δύο έρευνες στον ελληνικό χώρο που απαντούν στα ερωτήματά μας, εκ των οποίων η μία είναι θεωρητική και αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη είναι εμπειρική και εντοπίζεται στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

7. Συμπεράσματα

Ως προς τα πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης σε αυτά περιλαμβάνονται, η βελτίωση της επίδοσης των εκπαιδευομένων, η αυτοαποτελεσματικότητα ή αυτεπάρκεια, η προώθηση της υπευθυνότητας και της αυτενέργειας, η ενίσχυση της σκέψης, της μάθησης, αλλά και η μείωση του άγχους και του φόβου εξαιτίας της πίεσης για υψηλές αποδόσεις. Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση έχει θετική επίπτωση στη μεταγνωστική εμπλοκή, συμβάλει στην ανεξαρτησία των εκπαιδευομένων, στην ενεργητικότητα και τη δημιουργικότητα σε σχέση με την ανάληψη της ευθύνης των εκπαιδευομένων για τις εργασίες τους, στην παραγωγική αυτοκριτική, στην ενίσχυση των κινήτρων, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στη μεγαλύτερη αυτορρύθμιση της μάθησης. Επιπλέον, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ενισχύει την εστίαση των εκπαιδευομένων σε περιοχές που χρήζουν βελτίωσης, βοηθάει τους εκπαιδευομένους να αξιολογούν τον εαυτό τους με ακρίβεια, συμβάλει στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, στην ακαδημαϊκή επιτυχία και τέλος στην ανάπτυξη γραπτών δεξιοτήτων.

Οι γυναίκες αξιολογούν χαμηλότερα τις επιδόσεις τους συγκριτικά με τους άντρες και, επίσης, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους ιδιαίτερα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συγκριτικά με την ετεροαξιολόγηση στο πλαίσιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι γυναίκες κλίνουν περισσότερο στο να υπερεκτιμούν ή να υποτιμούν τα επιτεύγματά τους, ενώ οι άντρες φαίνεται να έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στα μαθησιακά τους επιτεύγματα.

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, σε αυτές περιλαμβάνονται η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διαμόρφωση και τροποποίηση των κριτηρίων αυτοαξιολόγησης, η χρήση διαφορετικών παιδαγωγικών στρατηγικών, η εκπαίδευση-κατάρτιση και πρακτική των εκπαιδευομένων στην αυτοαξιολόγηση, η καθοδηγούμενη πρακτική με παραδείγματα από την πραγματική ζωή και τέλος η παροχή ανατροφοδότησης και επαρκούς χρόνου για διορθώσεις.

Σε σχέση με τις βαθμίδες εκπαίδευσης προκύπτει, ότι οι περισσότερες εμπειρικές έρευνες που σχετίζονται με το θέμα της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευομένων εστιάζονται, κυρίως, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ακολούθως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προκύπτει μεγαλύτερο κενό, καθώς έχουν πραγματοποιηθεί πολύ λίγες εμπειρικές έρευνες διεθνώς, ενώ στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διαπιστώνεται σημαντικό κενό στην ερευνητική βιβλιογραφία και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, διαπιστώνεται ότι δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης καθώς και η επίδραση του φύλου στην αυτοαξιολόγηση. Παράλληλα, προκύπτει, ότι ενώ οι σχετικές έρευνες στο διεθνή χώρο έχουν διαπιστώσει ότι υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα από την εφαρμογή αυτοαξιολογικών διαδικασιών για τον εκπαιδευόμενο, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν έχει γίνει καμία έρευνα που να εξετάζει μεταξύ άλλων τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στους εκπαιδευόμενους αναφορικά με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτορρύθμισης και της δημιουργίας κινήτρων με στόχο τη μάθηση.

8. Περιορισμοί

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας συγκαταλέγονται ο αριθμός των εξεταζόμενων ερευνών, η εστιασμένη αναζήτηση σε συγκεκριμένες μηχανές αναζήτησης και η εστίαση σε συγκεκριμένα θέματα της αυτοαξιολόγησης.

9. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσαν να αποτελέσουν:

- Η διερεύνηση σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο λοιπών θεμάτων που σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση όπως είναι οι δυσκολίες εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου.

- Η διεξαγωγή συγκριτικών μελετών μεταξύ διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης ως προς τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και τον αντίκτυπο αυτής στους εκπαιδευομένους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- Η διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα προκειμένου να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στους μαθητές αναφορικά με την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αυτορρύθμισης, της δημιουργίας κινήτρων με στόχο τη μάθηση, καθώς και των προϋποθέσεων επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Αλεβυζάκη, Ε. (2008). *Ρουμπρίκες αξιολόγησης της επίδοσης μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης.* Ανακτήθηκε στις 15/01/2018 από την ιστοσελίδα: http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/rubrics_evaluation.pdf

Αλεξάνδρου, Φ. (2017). *Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό σχολείο: θεωρητικά δεδομένα και πρακτικές εφαρμογές*. Ανακτήθηκε στις 03/12/2017 από την ιστοσελίδα:http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/fotinis-alexandros/student-self-assessment-primary-school-theoretical-data-practical-applications-fotinis-alexandros.htm

Andrade, H. G. (1999). *Student self-assessment: at the intersection of metacognition and authentic assessment*. Ανακτήθηκε στις 27/11/2017 από την ιστοσελίδα: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431030.pdf

Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & evaluation in higher education,* 32(2), 159-181.

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice,* 48(1), 12-19.

Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research,* 2(1), 22-30.

Ćukušić, M., Garača, Ž., & Jadrić, M. (2014). Online self-assessment and students' success in higher education institutions. *Computers & Education*, 72(2014), 100-109. Demore, W. (2017). Know thyself: *using student self-assessment to increase student learning outcomes*. Ανακτήθηκε στις 13/01/2018 από την ιστοσελίδα: http://repository.uwyo.edu/smtc_plan_b/63/

Elgadal, H. A. (2017). *The effect of self-assessment on inexperienced efl students' writing during revision.* Ανακτήθηκε στις 17/12/2017 από την ιστοσελίδα http://etheses.bham.ac.uk/7558/

Gotoh, Y. (2015). *Development of critical thinking self-assessment system using wearable device.* Ανακτήθηκε στις 05/12/2017 από την ιστοσελίδα: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562171.pdf

Gurbanov, E. (2016). The challenge of grading in self and peer-assessment (undergraduate students' and university teachers' perspectives). *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 82-91.

Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). Assessing self-and peer-assessment: the students' views. *Higher Education Research & Development,* 20(1), 53-70.

Hatami, A. (2015). The effect of collaborative learning and self-assessment on self-regulation. *Educational Research and Reviews,* 10(15), 2164-2167.

Hotard, D. J. (2010). *The effects of self-assessment on student learning of mathematics*. Ανακτήθηκε στις 25/11/2017 από την ιστοσελίδα: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095285.pdf

Keane, L., & Griffin, C. (2016). Testing the limits of self-assessment: a critical examination of the developmental trajectories of self-assessment processes. *Irish Teachers' Journal*, 3(1), 37-51.

Kelberlau-Berks, D. R. (2006). The effects of self-assessment on student learning. Ανακτήθηκε στις 26/11/2017 από την ιστοσελίδα: http://digitalcommons.unl.edu/mathmidactionresearch/8

Kostova, Z., & Atasoy, E. (2009). Comparative assessment and self-assessment of students' environmental knowledge in Bulgaria and Turkey. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy,* 3(1), 49-67.

Κουκούλης, Κ. (2015). *Αυτοαξιολόγηση μαθητών με τη χρήση κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων.* Ανακτήθηκε στις 17/01/2018 από την ιστοσελίδα: https://www.academia.edu/12812909/Αυτοαξιολόγηση_μαθητών_με_τη_χρήση_κλίμακας_διαβαθμισμένων_κριτηρίων

Κωνσταντοπούλου, Φ., Σκαρβελάκη, Δ., Μακρυγιαννάκη, Σ., Στελέτου, Α., Τζάμαλη, Κ., & Ανδρεαδάκης, Ν. (2016). Το άγχος της αξιολόγησης. Ανακτήθηκε στις 22/12/2017 από την ιστοσελίδα: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/278/243

Langan, A. M., Shuker, D. M., Cullen, W. R., Penney, D., Preziosi, R. F., & Wheater, C. P. (2008). Relationships between student characteristics and self-, peer and tutor evaluations of oral presentations. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 33(2), 179-190.

Li, Y., & Chen, L. (2016). Peer-and self-assessment: a case study to improve the students' learning ability. *Journal of Language Teaching and Research,* 7(4), 780-787.

Logan, B. (2015). Reviewing the value of self-assessments: do they matter in the classroom? *Research in Higher Education Journal,* 29, 1-11.

Machera, R. P. (2017). Teaching intervention strategies that enhance learning in higher education. *Universal Journal of Educational Research,* 5(5), 733-743.

McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: the key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons,* 87(1), 40-49.

Mehta, S., & Danielson, S. (1999). *Self-assessment by students: an effective, valid, and simple tool?* Ανακτήθηκε στις 02/12/2017 από την ιστοσελίδα: https://peer.asee.org/7934.pdf

Ndoye, A. (2017). Peer/self-assessment and student learning. *International Journal* of *Teaching & Learning in Higher Education,* 29(2), 255-269.

Ozarslan, Y., & Ozan, O. (2016). Self-Assessment quiz taking behaviour analysis in an online Course. *European Journal of Open, Distance and E-learning,* 19(2), 15-31.

Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and individual differences,* 22(6), 806-813.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. Ανακτήθηκε στις 15/02/2018 από την ιστοσελίδα: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/30/english/Art_30_810.pdf

Panadero, E., Brown, G. T., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review,* 28(4), 803-830.

Peyton, C. (2017). *Students' perception of the self-assessment process in high school physical education*. Ανακτήθηκε στις 26/11/2017 από την ιστοσελίδα: http://ir.library.illinoisstate.edu/etd/770

Pope, N. K. L. (2005). The impact of stress in self-and peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 30(1), 51-63.

Popelka, E. (2015). *Improving the accuracy of middle school students' self-assessment, peer assessment, and mathematics achievement*. Ανακτήθηκε στις 18/01/2018 από την ιστοσελίδα: https://ir.library.louisville.edu/etd/2324/

Rolheiser, C., & Ross, J. A. (2001). *Student self-evaluation: what research says and what practice shows.* Ανακτήθηκε στις 02/12/2017 από την ιστοσελίδα: http://moodle.manistee.org/pluginfile.php/59439/course/section/16807/STUDENT%20SELF-EVALUATION%20WHAT%20RESEARCH%20SAYS%20AND%20WHAT%20PRACTICE%20SHOWS.pdf

Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation,* 11(10), 1-13.

Sadler, P. M., & Good, E. (2006). The impact of self-and peer-grading on student learning. *Educational assessment,* 11(1), 1-31.

Sebba, J., Crick, R. D., Yu, G., Lawson, H., Harlen, W., & Durant, K. (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. Ανακτήθηκε στις 29/11/2017 από την ιστοσελίδα: https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=2415

Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerte G. (1998). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher education,* 24(3), 331-350.

Tan, K., & Keat, L. H. (2005). *Self and peer assessment as an assessment tool in problem-based learning.* Ανακτήθηκε στις 01/12/2017 από την ιστοσελίδα: http://www.tp.edu.sg/staticfiles/TP/files/centres/pbl/pbl_kelvin_and_ho_keat.pdf

Thawabieh, A. M. (2017). A Comparison between students' self-assessment and teachers' assessment. *Journal of Curriculum and Teaching,* 6(1), 14-20.

Van Gog, T., Kostons, D., & Paas, F. (2010). Teaching students self-assessment and task-selection skills with video-based modeling examples. *Proceedings of the Cognitive Science Society*, 32(32), 296-301.

Wong, H. M. (2016). I can assess myself: Singaporean primary students' and teachers' perceptions of students' self-assessment ability. *Education 3-13*, 44(4), 442-457.

Yan, Z., & Brown, G. T. (2017). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262.

Yan, Z. (2018). Student self-assessment practices: the role of gender, school level and goal orientation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25*(2), 183-199.

ΡΟΥΜΠΡΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ASSESSMENT RUBRICS) ΣΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟΥ ΟΔΗΓΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΒΟΗΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟΥ [INTERNATIONAL BACCALAUREATE]

Χρίστος Χατζηκωνσταντής[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η βιβλιογραφία σχετικά με τις ρουμπρίκες αξιολόγησης εστιάζει στην πραγματικότητα των ΗΠΑ και παραμελεί τη συμβολή των ρουμπρικών στη διευκόλυνση της μαθητικής προσαρμογής σε εναλλακτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης δεν αξιοποιούνται από την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τη μαθητική αξιολόγηση. Ως εκ τούτου, οι βαθμοί βασίζονται σε ασαφή και μη συστηματικά κριτήρια, οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα άγχους κατά τις εξετάσεις και περιορίζοντας την μαθητική αυτορρύθμιση και λοιπά οφέλη της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αντίθετα, οι ολιστικές ρουμπρίκες αξιολόγησης χρησιμοποιούνται εξαντλητικά στο Πρόγραμμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Διεθνούς Απολυτηρίου [IBDP]. Στην εργασία μελετήθηκε η εισαγωγή μιας ρουμπρίκας αξιολόγησης στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο αντίκτυπος των ρουμπρικών στη διαμορφωτική αξιολόγηση και η μαθητική προσαρμογή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του IBDP αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια σε ένα τμήμα της Α΄Λυκείου. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τη σημαντική συμβολή που μπορεί να έχουν οι ρουμπρίκες αξιολόγησης στη γνωστική διαδικασία και τη μαθητική προσαρμογή.

Λέξεις-κλειδιά: *βαθμολογία αξιολόγησης, διεθνής εκπαίδευση, εκπαιδευτική αξιολόγηση, διεθνές απολυτήριο, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*

ABSTRACT

The literature on assessment rubrics is US-centric and neglects rubrics' contribution in facilitating student adjustment to alternative educational paradigms. Greek secondary education system does not incorporate assessment rubrics to inform student evaluation. As a result, student grades are based on unclear and hard to defend criteria, leading to higher levels of test anxiety and reducing student self-regulation and other benefits associated with formative assessment. In contrast, holistic assessment rubrics are consistently employed in the International Baccalaureate Diploma Program [IBDP]. In this paper, rubrics introduction in Greek secondary education was studied. The impact of rubrics on formative assessment and student adjustment to IBDP educational environment was assessed using self-report questionnaires at a K-10 class. The results indicate that rubrics may have significant effects on student learning and adaptation.

Keywords: *assessment rubrics, international education, formative assessment, International Baccalaureate, Greek educational system*

1.0 Introduction

Ο International Baccalaureate Organisation (IBO) ιδρύθηκε το 1968 στη Γενεύη ως μια μη κερδοσκοπική οργάνωση που προσφέρει υψηλής ποιότητας και απαιτητικά εκπαιδευτικά προγράμματα για μια παγκόσμια κοινότητα σχολείων, συμπεριλαμβανομένου του IB Diploma Program [IBDP] και του Προγράμματος για τις Μεσαίες Ηλικίες[2] [MYP]. Το IBO στοχεύει να προσφέρει ακαδημαϊκά εδραιωμένα και εξαιρετικής ποιότητας μαθήματα ώστε να προετοιμάσουν μαθητές και μαθήτριες για τη ζωή σε έναν παγκοσμιοποιημένο 21ο αιώνα και που θα βοηθή-

1. Ο Χρ.Χ. είναι εκπαιδευτικός, IB Σχολής Μωραΐτη και Εκπ. Δούκα. Επικοινωνία: CChatzikonstantis@moraitis.edu.gr

2. Γυμνάσιο και Α΄ Λυκείου.

σουν στην ανάπτυξη των πολιτών για να δημιουργήσουν έναν καλύτερο και πιο ειρηνικό κόσμο (IBO, 2015). Επί του παρόντος, τα προγράμματα του IBO προσφέρουν περισσότερα από 4.500 σχολεία σε σχεδόν 150 χώρες (IBO, 2017).

Το MYP και το IBDP αφορούν ηλικίες 13-15 και 16-19 ετών, αντίστοιχα. Η Ελλάδα είναι μεταξύ των χωρών της ΕΕ με το υψηλότερο ποσοστό φοιτούντων στο IBDP σε σύγκριση με τον πληθυσμό της, ενώ το MYP έχει πολύ πιο μέτρια διείσδυση (IBO, 2017). Οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις και οι φιλοσοφίες του IBDP διαφέρουν σημαντικά από το Ελληνικό Εθνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (ΕΕΕΣ). Ως αποτέλεσμα, οι σπουδαστές που έχουν υψηλό επίπεδο επιτυχίας στο ΕΕΕΣ μπορεί να χρειαστεί να προσπαθήσουν αρκετά προκειμένου να πετύχουν στο IBDP, αφού η μετάβαση σε ένα νέο σύστημα μπορεί να είναι δύσκολη και αγχωτική.

Η εστίαση στις ρουμπρίκες αξιολόγησης αποτελεί ίσως μία από τις σημαντικότερες διαφορές μεταξύ του ΕΕΕΣ και του IBDP. Οι ρήτρες αξιολόγησης μπορούν να οριστούν ως μια λίστα χαρακτηριστικών που περιγράφει τις προσδοκώμενες συμπεριφορές σε συγκεκριμένες εργασίες ή καθήκοντα ανά επίπεδο επίδοσης (Luft, 1999 · Hafner & Hafner, 2003· Andrade & Du, 2005 · Allen & Tanner, 2006 · Jonsson & Svingby, 2006· Πετροπούλου κ.α., 2015). Το ΕΕΕΣ δεν καταβάλλει προσπάθεια να ενσωματώσει τις ρουμπρίκες αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί στα ελληνικά σχολεία δεν έχουν στη διάθεσή παρόμοιες αναλυτικές υποδείξεις που θα βοηθήσουν να αξιολογήσουν αντικειμενικά τις μαθητικές επιδόσεις και την πρόοδο και να παρέξουν την πρόσφορη ανατροφοδότηση.

Στην εργασία θα εξεταστεί η χρήση των ενός προσχέδιου ρουμπρίκας αξιολόγησης ως στρατηγικής για την υποβοήθηση της μαθητικής μετάβασης από το ΕΕΕΣ στο IBDP. Θα χρησιμοποιηθεί ποιοτικός, μη πειραματικός σχεδιασμός, μελετώντας τα ερωτηματολόγια αυτό-αξιολόγησης 20 μαθητών και μαθητριών προκειμένου να διερευνηθεί η συμβολή από τη χρήση μιας ρουμπρίκας αξιολόγησης στη διαμορφωτική αξιολόγηση και την προσαρμογή σε νέα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η επόμενη ενότητα θα παρουσιάσει συνοπτικά τη βιβλιογραφία σχετικά με τις ρουμπρίκες αξιολόγησης. Στη συνέχεια θα παρατεθεί η μεθοδολογία της έρευνας, ακολουθούμενη από τα αποτελέσματα, τη συζήτησή τους και τα συμπεράσματα.

2.0 Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

2.1 Ρουμπρίκες αξιολόγησης

Αναλυτικά πρότυπα βαθμολόγησης έχουν χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικές αξιολογήσεις από το 1950 για να αξιολογήσουν τις επαγγελματικές δεξιότητες και πρακτικές όπως η κλινική λήψη αποφάσεων και το γραπτή λόγο, αλλά κέρδισαν σημαντική δημοτικότητα στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και πλέον είναι εδραιωμένες στα περιβάλλοντα αξιολόγησης (Sadler, 2010).

Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης μπορούν να οριστούν ως μια λίστα χαρακτηριστικών που περιγράφει τις προσδοκώμενες συμπεριφορές σε συγκεκριμένες εργασίες ή καθήκοντα ανά επίπεδο επίδοσης (Luft, 1999· Hafner & Hafner, 2003· Andrade & Du, 2005· Allen & Tanner, 2006· Jonsson & Svingby, 2006· Πετροπούλου κ.α., 2015). Μια στήλη περιέχει τρία βασικά στοιχεία, τις διαστάσεις της αξιολόγησης [assessment attributes], τα χαρακτηριστικά της απόδοσης [performance qualities] και το εύρος βαθμολόγησης (Popham, 1997· Andrade, 2005· Reddy & Andrade, 2010). Το πρώτο αποτελείται από τους κύριους παράγοντες στους οποίους εστιάζει η αξιολόγηση, ενώ τα δεύτερα παραθέτουν επαρκώς τα καθοριστικά χαρακτηριστικά κάθε επιπέδου απόδοσης για να βοηθήσουν την αξιοπιστία της βαθμολόγησης (Popham, 1997).

2.1.1 Ολιστικές ρουμπρίκες αξιολόγησης

Οι ολιστικές ρουμπρίκες αξιολόγησης κρίνουν την απόδοση με τρόπο συνολικό, υποθέτοντας σιωπηρά ότι το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα μπορεί να ιδωθεί μόνο ως ολότητα, καθώς το άθροισμα των μεμονωμένων διαστάσεων δεν ισούται με την καθολική εικόνα (Luft, 1999· Moskal, 2000· Mertler, 2001· Sadler, 2009· Sadler, 2010). Σε ολιστικές ρουμπρίκες, οι διαστάσεις αξιολόγησης συχνά δεν υποδεικνύονται ξεχωριστά αλλά εγκολπώνονται στα χαρακτηριστικά της απόδοσης,

καθώς η έμφαση δίνεται στην συνολική εικόνα και όχι στις ατομικές ιδιότητες. Ο Πίνακας 1 απεικονίζει ένα τυπικό ολιστικό πλαίσιο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται στο IBDP για το μάθημα της Ιστορίας.

Πίνακας 1: Ολιστική ρουμπρίκα αξιολόγησης για το μάθημα της Ιστορίας, Higher Level

Marks	Level descriptor
0	Response does not reach a standard described by the descriptors below.
1–3	There is little understanding of the demands of the question. The response is poorly structured or, where there is a recognizable essay structure, there is minimal focus on the task. Little knowledge is present. Where specific examples are referred to, they are factually incorrect, irrelevant or vague. The response contains little or no critical analysis. It may consist mostly of generalizations and poorly substantiated assertions.
4–6	The response indicates some understanding of the demands of the question. While there may be an attempt to follow a structured approach, the response lacks clarity and coherence. Knowledge is demonstrated but lacks accuracy and relevance. There is a superficial understanding of historical context. The answer makes use of specific examples, although these may be vague or lack relevance. There is some limited analysis, but the response is primarily narrative/ descriptive in nature, rather than analytical.
7–9	The response indicates an understanding of the demands of the question, but these demands are only partially addressed. There is an attempt to follow a structured approach. Knowledge is mostly accurate and relevant. Events are generally placed in their historical context. Examples used are appropriate and relevant. The response moves beyond description to include some analysis or critical commentary, but this is not sustained.
10–12	The demands of the question are understood and addressed. Answers are generally well structured and organized, although there may be some repetition or lack of clarity in places. Knowledge is accurate and relevant. Events are placed in their historical context, and there is a clear understanding of historical concepts. Examples used are appropriate and relevant and are used to support the analysis/ evaluation. Arguments are mainly clear and coherent. There is some awareness and evaluation of different perspectives. The response contains critical analysis. Most of the main points are substantiated, and the response argues to a consistent conclusion
13–15	Responses are clearly focused, showing a high degree of awareness of the demands and implications of the question. Answers are well structured, balanced and effectively organized. Knowledge is detailed, accurate and relevant. Events are placed in their historical context, and there is a clear understanding of historical concepts. Examples used are appropriate and relevant and are used effectively to support the analysis/evaluation. Arguments are clear and coherent. There is evaluation of different perspectives, and this evaluation is integrated effectively into the answer. The answer contains well-developed critical analysis. All, or nearly all, of the main points are substantiated, and the response argues to a reasoned conclusion

Source: IBO, 2016.

2.1.2 Αναλυτικές ρουμπρίκες αξιολόγησης

Ωστόσο, σε τυποποιημένες αξιολογήσεις υψηλού διακυβεύματος, η εξάρτηση από την επαγγελματική κρίση και την αυτονομία των διορθωτών μπορεί να μην είναι επιθυμητή, δεδομένης της απαιτούμενης συνέπειας στην διαδικασία αξιολόγησης. Το IBO αναμένει ότι η συσχέτιση των κριτών για τα γραπτά και τις ενδοσχολικά βαθμολογημένες εργασίες όπως τα πρότζεκτ, θα

είναι τουλάχιστον 0,90 και 0,85 αντίστοιχα [IBO, 2004]. Τυπικά προβλήματα στην προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν οι ρουμπρίκες αναλυτικής αξιολόγησης στις τυποποιημένες εξετάσεις περιλαμβάνουν τη στάθμιση των επιμέρους διαστάσεων και την de facto απαιτήσεων που επιβάλλουν σιωπηρά οι βαθμολογητές.

Οι αναλυτικές ρουμπρίκες αξιολόγησης διαχωρίζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, επί τη βάση της υπόθεσης ότι το σύνολο αποτελείται από διακριτά ξεχωριστά στοιχεία με αμελητέα αλληλεξάρτηση (Luft, 1999· Moskal, 2000· Mertler, 2001· Sadler, 2009· Sadler, 2010). Οι αναλυτικές ρουμπρίκες προσφέρουν γενικά περισσότερο συγκεκριμένες και λεπτομερείς περιγραφές απόδοσης από τις ολιστικές βαθμολογίες αξιολόγησης (Luft, 1999). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθεί συνέπεια στις τυποποιημένων εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, καθώς η μαθητική επίδοση υπολογίζεται ως το άθροισμα των μεμονωμένων χαρακτηριστικών. Επιπλέον, μπορεί να διευκολυνθεί η παροχή ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευτικούς (Mertler, 2001· Sadler, 2009).

2.1.3 Πεδίο εφαρμογής των εμπειρικών μελετών σχετικά με τις ρουμπρίκες αξιολόγησης

Μεγάλο τμήμα των μελετών εξετάζει τον αντίκτυπο από τη χρήση ρουμπρικών αξιολόγησης στο μαθητικό πληθυσμό και εκπαιδευτικούς, ειδικά όσον αφορά τη διδασκαλία, τη γλώσσα και τη γραφή, με τις νεότερες ηλικίες να αντιπροσωπεύονται ελάχιστα, ενώ πολλές έρευνες εκτιμούν την αξιοπιστία της αξιολόγησης και μόνο το ένα πέμπτο ασχολείται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, την αξιολόγηση από ομάδες ομοίων [peers] και την αυτο-αξιολόγηση (Jonsson & Svingby, 2006: 133). Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης εμπλέκονται συχνά για τη βαθμολόγηση δοκιμίων και έχουν επίσης αξιοποιηθεί για την κρίση πρότζεκτ, ομαδικές εργασίες και προφορικές παρουσιάσεις (Popham, 1997· Moskal, 2000).

2.2 Οι ρουμπρίκες ως εργαλείο βαθμολόγησης

2.2.1 Θεωρητικές μελέτες των επιδράσεων στη βαθμολόγηση

Τόσο οι ολιστικές όσο και οι αναλυτικές ρουμπρίκες αξιολόγησης μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της βαθμολόγησης, ενδεχομένως όμως σε διαφορετικό βαθμό. Ενθαρρύνουν τους κριτές να επικεντρωθούν σε βασικές πτυχές του εξεταζόμενου ζητήματος, ιδιαίτερα σε πολύπλοκες και πολυδιάστατες εργασίες (Andrade, 2005 · Jonsson & Svingby, 2006). Τούτο πιθανώς ισχύει ιδίως στην περίπτωση αναλυτικών ρουμπρικών αξιολόγησης «επειδή η διαδικασία αξιολόγησης τέμνεται σε επιμέρους εκτιμήσεις» (Sadler, 2010). Έτσι, οι κριτές μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στα επιθυμητά χαρακτηριστικά, αγνοώντας τον απροσανατολιστικό θόρυβο από εκείνες που μπορούν να θεωρηθούν ως λιγότερο ουσιώδεις διαστάσεις. Σε τυποποιημένες, μαζικές αξιολογήσεις αυτή η διαδικασία βελτιώνει σημαντικά τη συνέπεια των βαθμολογήσεων (Allen & Tanner, 2006 · Panadero & Jonsson, 2013).

Οι ρουμπρίκες μπορεί επίσης να μειώσουν τη μεροληψία και την υποκειμενικότητα στη βαθμολόγηση (Moskal, 2000 · Andrade, 2005) χάρη στην «κατάρτιση των κριτών, την ανατροφοδότησή τους και τη σαφήνεια της περιγραφής των κριτηρίων» (Reddy & Andrade, 2010: 441). Απαιτείται συνήθως κατάρτιση για την βελτίωση της συνέπειας των κριτών κατά τη βαθμολόγηση, καθώς η απλή παροχή μιας ρουμπρίκας μπορεί να μην παρέχει τα απαιτούμενα αποτελέσματα (Andrade, 2005· Reddy & Andrade, 2010· Panadero & Jonsson, 2013).

2.2.1 Εμπειρική διερεύνηση των επιδράσεων στη βαθμολόγηση

Σε άρθρο του Powell το 2001, ο εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η βαθμολόγηση στο μάθημα των σπουδών κινηματογράφου έγινε πιο αντικειμενική και, στη μελέτη του Campbell το 2005, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι βαθμολογούν με μεγαλύτερη συνέπεια και πιο αποτελεσματικά (Reddy & Andrade, 2010). Ομοίως, οι αξιολογήσεις προφορικών παρουσιάσεων κρίθηκαν ως λιγότερο υποκειμενικές χάρη στη χρήση ρουμπρικών (Reitmeier et al., 2004). Η ανάπτυξη μιας ρουμπρίκας στο πλαίσιο μεταπτυχιακού στη βιολογία, βοήθησε τους κριτές να αισθάνονται ότι αξιολογούσαν λιγότερο μεροληπτικά και πιο αποτελεσματικά (Timmerman et al., 2011). Οι φοιτητές

και φοιτήτριες φρονούν επίσης ότι η βαθμολόγηση έγινε πιο δίκαιη χάρη στην εισαγωγή των ρουμπρικών αξιολόγησης (Andrade & Du, 2005).

Ωστόσο, σε μελέτη του Parkes με σχεδόν πειραματικό ερευνητικό σχεδιασμό σε τρία μουσικά ιδρύματα το 2006, ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν, ίσως λόγω της στενής θεώρησής τους για τις ρουμπρίκες αξιολόγησης σχεδόν αποκλειστικά ως εργαλείο βαθμολόγησης και όχι ως τρόπο διευκόλυνσης της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Reddy & Andrade, 2010), καθώς η «συντριπτική πλειοψηφία» των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει περιορισμένη ή και καμία παιδαγωγική κατάρτιση (Hafner & Hafner, 2003: 1510).

2.3 Η επίδραση των ρουμπρικών αξιολόγησης στη μάθηση

2.3.1 Θεωρητικές μελέτες σχετικά με την επίδραση στη μάθηση

Σχεδόν όλες οι 70 μελέτες που εξετάστηκαν από τους Jonsson και Svingby υποστηρίζουν ότι οι ρουμπρίκες αξιολόγησης προωθούν τη μάθηση (2006). Υποστηρίζεται ότι μαθητές και μαθήτριες καλωσορίζουν συνήθως την εμπλοκή των ρουμπρικών καθώς καθιστά τις προσδοκίες σαφέστερες (Luft, 1999· Moskal, 2000· Andrade & Du, 2005· Jonsson & Svingby, 2006· Panadero & Jonsson, 2013), επιτρέποντας την «εποικοδομητική ευθυγράμμιση» της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης καθώς μαθητές και μαθήτριες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν προβλήματα στην αποκρυπτογράφηση των κριτηρίων αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών (Yorke, 2003· Nicol & MacFarlane-Dick, 2006· Panadero & Jonsson, 2013). Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ενημερώνονται πληρέστερα και να αναστοχάζονται αναφορικά με τις πρακτικές τους, ενισχύοντας έτσι την κατανόησή τους (Luft, 1999· Allen & Tanner, 2006· Jonsson & Svingby, 2006). Η πιο ολοκληρωμένη γνώση των απαιτήσεων εξέτασης μπορεί επίσης να μειώσει το άγχος, αυξάνοντας περαιτέρω την μαθητική απόδοση (Panadero & Jonsson, 2013). Η διαφάνεια των κριτηρίων αποτελεί επίσης ηθική υποχρέωση των εκπαιδευτικών αρχών (Sadler, 2010).

Εξίσου σημαντικό είναι ότι οι ρουμπρίκες αξιολόγησης σχετίζονται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Luft, 1999 · Andrade & Du, 2005 · Reddy & Andrade, 2010 · Panadero & Jonsson, 2013), που ορίζεται ως αξιολόγηση που στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (James & Pedder, 2006· Hodson, 1992· Jonsson & Svingby, 2006)· ως εκ τούτου, θεωρείται ως αξιολόγηση *για* τη μάθηση σε αντίθεση με τη μονοδιάστατη αξιολόγηση *της* μάθησης (Hodson, 1992· Jonsson & Svingby, 2006) και καθιερώθηκε στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία χάρη στο κλασικό άρθρο των Black & Williams (1998). Η υιοθέτηση των ρουμπρικών ως παράγοντα στη διαμορφωτική αξιολόγηση, μπορεί να διευρύνει την αυτορρύθμιση και τη συμμετοχή των μαθητών (Shepard, 2010). Οι κατευθυντήριες υποδείξεις των αναλυτικών ρουμπρικών αξιολόγησης μπορεί να είναι πιο κατάλληλες για την καλύτερη ενσωμάτωση της ανατροφοδότησης στη διαδικασία μάθησης (Mertler, 2001).

Η μαθητο-κεντρική μάθηση μπορεί να συμπεριλάβει την τάξη στην ανάπτυξη κατάλληλων ρουμπρικών αξιολόγησης, αυξάνοντας τις μαθητικές ικανότητες σχεδιασμού, τα κίνητρα, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτονομία (Luft, 1999 · Yorke, 2003 · Panadero & Jonsson, 2013).

Συγγραφείς ισχυρίζονται ότι οι ρουμπρίκες μπορούν να προωθήσουν μια εργαλειακή θεώρηση (Torrance, 2007· Panadero & Jonsson, 2013), με μαθητές και μαθήτριες να δέχονται άκριτα πρότυπα και απαιτήσεις (Andrade & Du, 2005), χάνοντας έτσι την ουσία της εκπαίδευσης και καταπνίγοντας τη δημιουργικότητα (Jonsson & Svingby, 2006) (Andrade, 2005: 29), γίνονται έτσι «περισσότερο εξαρτημένοι από τους δασκάλους τους» (Torrance, 2007: 282), αν τα ενδιαφερόμενα μέρη υιοθετήσουν μια στενή προοπτική της μαθησιακής διαδικασίας που θα επικεντρωθεί αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς στόχους που αναφέρονται στις ρουμπρίκες αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική κοινότητα καταλήγει να «εξισώνει την εξέταση της δεξιότητας με την ίδια την δεξιότητα» (Popham, 1997: 74), μεταμορφώνοντας έτσι τη «δημοφιλή ιδέα της αξιολόγησης *για* τη μάθηση, σε αξιολόγηση *ως* μάθηση» (Torrance, 2007: 283), ενώ τα ιδιοσυγκρασιακά, άτυπα χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας που σχετίζονται θετικά με την μάθηση, κινδυνεύουν να αγνοηθούν (Moskal & Leydens, 2000).

2.3.2 Εμπειρικές έρευνες σχετικά με την επίδραση στη μάθηση

Παρά τον ενθουσιασμό των θιασωτών της χρήσης ρουμπρικών αξιολόγησης, οι εμπειρικές ενδείξεις φαίνεται να είναι περιορισμένες ή ασαφείς όσον αφορά την επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα (Jonsson & Svingby, 2006 · Panadero & Jonsson, 2013· Reddy & Andrade, 2010).

Η Andrade το 1999 παρείχε τεκμήρια ότι η αυτό-αξιολόγηση διευκολύνθηκε σε μια τάξη Φυσικών Επιστημών, έχοντας μέγεθος αποτελέσματος [size effect] περίπου 1 σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου και το 2004 μια παρόμοια μελέτη των Brown, Glasswell και Harland έδειξε μέγεθος αποτελέσματος 1,15 καθώς και μια μελέτη της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων σε Λύκειο που δημοσιεύτηκε από τον Balan το 2012, ανέφερε μέγεθος αποτελέσματος πάνω από 1,4 σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου και επίσης, σε μελέτη του 2006 των Schamber και Mahoney, η υιοθέτηση ρουμπρίκας αξιολόγησης ενίσχυσε τις εξεταζόμενες δεξιότητες κριτικής σκέψης κατά 40 τοις εκατό (Panadero & Jonsson, 2013).

Τα ευρήματα σχετικά με τις προφορικές παρουσιάσεις δείχνουν επίσης ότι η χρήση ρουμπρικών συνδέεται με σημαντικά μαθησιακά οφέλη έναντι της ομάδας ελέγχου (Reitmeier et al., 2004). Παρόμοια αποτελέσματα έχουν εκδοθεί από τους Petkov και Petkova το 2006 σχετικά με ένα μεταπτυχιακό μάθημα διοίκησης επιχειρήσεων με 40 άτομα καθώς και η Andrade το 2001 στη μέση εκπαίδευση, ενώ οι Green και Bowser δηλώνουν ότι στο μικρό τους δείγμα μόλις 16 ερωτηθέντων σε βιβλιογραφικές κριτικές, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ένεκα της χρήσης ρουμπρικών (Reddy & Andrade, 2010). Πείραμα των Schirmer, Bailey και Fitzgerald που διάρκεσε ένα χρόνο με κωφά παιδιά στην πέμπτη δημοτικού και πρώτη γυμνασίου, το 1999, έδειξε αξιοσημείωτη πρόοδο στις γραπτές τους εκθέσεις και σε μελέτη των Sadler και Good το 2006, σε τέσσερα σχολεία μέσης εκπαίδευσης, η συσχέτιση των βαθμολογιών που έβαλαν οι ίδιες οι μαθητές και μαθήτριες με εκείνες των εκπαιδευτικών, ξεπέρασε το.9 ενώ παράλληλα βελτιώθηκαν δραστικά οι επιδόσεις τους (Jonsson & Svingby, 2006).

Οι μελέτες που χρησιμοποιούν αυτο- αξιολογήσεις δείχνουν γενικά τα θετικά αποτελέσματα της εισαγωγής της ρουμπρικών σε συνδυασμό με τις μαθητο-κεντρικές, τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ένα άρθρο του Bolton που εξέτασε τις αντιλήψεις 150 μεταπτυχιακών και προπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών, το 2006, συμπέρανε ότι η κριτική σκέψη και η αποτελεσματική κατανομή χρόνου ενισχύθηκαν και η αβεβαιότητα περιορίστηκε και παρόμοια αποτελέσματα έχουν αναφερθεί από Andrade και Du το 2005, σε προπτυχιακό τμήμα για την κατάρτιση εκπαιδευτικών και από τον Powell το 2001 σε μια έρευνα δράσης που αξιολόγησε πρότζεκτ για τα μέσα ενημέρωσης (Reddy & Andrade, 2010).

Η σύζευξη των ρουμπρικών με τις μεθοδολογίες διαμορφωτικής αξιολόγησης μπορεί να αποβεί καθοριστική στη διαμόρφωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σε μελέτη του Schneider το 2006, η οποία περιλάμβανε την εισαγωγή ρουμπρικών αξιολόγησης σε 55 φοιτητές και φοιτήτριες σε προπτυχιακό επίπεδο, η ρουμπρίκα που δόθηκε με την εργασία αξιολογήθηκε ως χρήσιμη από σχεδόν εννέα στα δέκα άτομα, σε σύγκριση με μόνο ένα στα δέκα άτομα που τη βρήκε χρήσιμη όταν δόθηκε μαζί με τον τελικό βαθμό, παρόλο που και οι δύο ομάδες ήθελαν να χρησιμοποιηθούν ξανά οι ρουμπρίκες (Reddy & Andrade, 2010). Μια μελέτη ομάδας συζήτησης [focus group] 14 φοιτητών και φοιτητριών σε προπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση κατέγραψε επίσης σημαντικά οφέλη όσον αφορά τον προγραμματισμό, τον αναστοχασμό ως προς την ανατροφοδότηση και την αυτορρύθμιση (Andrade & Du, 2005).

Τα αποτελέσματα σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα των σπουδαστών είναι πιο αμφιλεγόμενα, με μία μόνο μελέτη στις τρεις να παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα, ίσως λόγω της απουσίας κατάλληλης ανατροφοδότησης (Panadero & Jonsson, 2013).

Η επίδραση του φύλου εξακολουθεί να είναι αμφιλεγόμενη (Andrade & Du, 2005). Οι μελέτες που πραγματοποίησε η Andrade το 2008 και το 2010 δεν έδειξαν καμία επίδραση, ενώ άλλες έρευνες της ίδιας και συναδέλφων της ανέφεραν ότι μπορεί να υπάρξει διαφοροποιημένη επίδραση, όπως τα κορίτσια που καταθέτουν υψηλότερη αυτό- αποτελεσματικότητα όταν είναι σε θέση να δημιουργήσουν τη δική τους ανατροφοδότησης χρησιμοποιώντας τις ρουμπρίκες (Panadero

& Jonsson, 2013). Καμία επιρροή του φύλου δεν καταγράφηκε επίσης στο άρθρο των Hafner & Hafner (Andrade & Du, 2005).

Ένα σημαντικό ζήτημα στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της υιοθέτησης ρουμπρικών έγκειται στο ότι στις περισσότερες μελέτες η εισαγωγή τους πλαισιώνεται με παράλληλες παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, η χρονική διάρκεια της δράσης φαίνεται να επηρεάζει θετικά την επίδραση των ρουμπρικών (Panadero & Jonsson, 2013).

2.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ρουμπρικών αξιολόγησης

Η αξιοπιστία μιας ρουμπρίκας αναφέρεται στη συνέπεια της βαθμολόγησης. Η αξιοπιστία αποκτά κεντρική σημασία κυρίως για τις εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος καθώς ύπαρξη σφάλματος δεν είναι ευχερές να διαγνωστεί και να διορθωθεί, ενώ αντίθετα, η βαθμολόγηση εντός της τάξης, μπορεί σχετικά εύκολα και συχνά να ενημερωθεί εάν οι αρχικές δεν κατάφεραν να παράγουν αξιόπιστα αποτελέσματα (Moskal & Leydens, 2000· Jonsson & Svingby, 2006).

Αξιοπιστία του ίδιου κριτή [Intra-rater] επιτυγχάνεται τότε ένας κριτής βαθμολογεί σχεδόν απαράλλακτα, το ίδιο ή σχεδόν ταυτόσημα έργα. Η έλλειψη συνέπειας του ίδιου του κριτή θεωρείται η κύρια πηγή προβλημάτων αξιοπιστίας (Brown et al., 1997). Μόνο μία στις δέκα από τις 70 μελέτες που εξετάστηκαν από τους Jonsson και Svingby δημοσίευσε στοιχεία σχετικά με την αξιοπιστία, με τη συντριπτική πλειοψηφία να εκτιμά ότι η τιμή του συντελεστή alpha του Cronbach υπερβαίνει το.7 (2006).

Η αξιοπιστία μεταξύ κριτών [Inter-rater] προκύπτει όταν διάφοροι κριτές βαθμολογούν σχεδόν πανομοιότυπα, το ίδιο ή σχεδόν ταυτόσημα έργα. Η αξιοπιστία συναίνεσης δείχνει εάν οι κριτές συμφωνούν να απονείμουν την ίδια βαθμολογία σε ίδια έργα, ενώ η αξιοπιστία συνέπειας μετρά το συσχετισμό των βαθμολογιών μεταξύ των κριτών και η αξιοπιστία μετρήσεων εκτιμά την παρουσία σφαλμάτων κατά τη βαθμολόγηση (Jonsson & Svingby, 2006· Reddy & Andrade, 2010). Η αξιοπιστία μεταξύ κριτών φαίνεται να αυξάνεται εάν η κλίμακα βαθμολόγησης διογκωθεί λ.χ. A+ ή B- αν και δεν υπάρχει ομοφωνία (Jonsson & Svingby, 2006).

Η αξιοπιστία θεωρείται απαραίτητη μα όχι επαρκής προϋπόθεση εγκυρότητας (Moskal & Leydens, 2000· Reddy & Andrade, 2010). Η εγκυρότητα ερμηνεύεται συνήθως ως ο βαθμός στον οποίο μια μεταβλητή καταγράφει τις βασικές πτυχές του εξεταζόμενου φαινομένου και συνεπώς τα τυχόν συμπεράσματα και η χρήση τους κρίνονται αρμόζοντα κατάλληλα (Moskal & Leydens, 2000).

Σημαντικές πτυχές της εγκυρότητας περιλαμβάνουν την εγκυρότητα του περιεχομένου, η οποία αναλύει εάν οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι ευθυγραμμίζονται με τα κριτήρια βαθμολόγησης, την εννοιολογική εγκυρότητα που μελετά εάν εξετάζονται όλες οι θεμελιώδεις ιδιότητες του φαινομένου, την εγκυρότητα κριτηρίου η οποία εστιάζει στο εάν τα ευρήματα μπορούν να γενικευθούν επαρκώς σε παρόμοια περιβάλλοντα και η επακόλουθη εγκυρότητα που διερευνά τις επιπτώσεις και τις χρήσεις των κατηγοριών βαθμολόγησης, συμπεριλαμβανομένων των εναλλακτικών ερμηνειών (Moskal & Leydens, 2000). Η ανεπαρκής απάντηση σε ζητήματα εγκυρότητας μπορεί να οδηγήσει σε παραγνώριση της σημασίας της «φυλής, του φύλου, της εθνότητας και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης» (Andrade, 2005). Η επακόλουθη εγκυρότητα, ιδίως, μπορεί να συσχετιστεί ιδιαίτερα με παρόμοιους ηθικούς προβληματισμούς.

Σχετικά λίγες μελέτες εξετάζουν την εγκυρότητα των ρουμπρικών αξιολόγησης, ενώ οι περισσότερες επικεντρώνονται στην αξιοπιστία. Εντούτοις, ίσως ειρωνικά, τα περισσότερα άρθρα αφιερώνονται σε διαφορετικές διαστάσεις, όπως τη διερεύνηση των σκοπών και των στόχων ή την κατάρτιση των κριτών, αλλά δεν συνθέτουν τα πορίσματα (Reddy & Andrade, 2010), ή μελετούν μόνο δύο πτυχές εγκυρότητας, στην καλύτερη περίπτωση (Jonsson & Svingby, 2006). Υποστηρίζεται πως ούτε η εγκυρότητα ούτε η αξιοπιστία επηρεάζονται από τον τύπο της ρουμπρίκας αξιολόγησης (Moskal & Leydens, 2000).

3.0 Μεθοδολογία

Καθώς στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα [ΕΕΣ] οι ρουμπρίκες αξιολόγησης δεν εμπλέκονται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης και μάθησης, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει σταδιακά η εισαγωγή τους. Σχεδιάστηκε ένα προσχέδιο ολιστικής ρουμπρίκας αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους του Προγράμματος του Διεθνούς Απολυτηρίου [IBDP], τα κριτήρια βαθμολόγησης του IBDP για τα πιο δημοφιλή μαθήματα από την ομάδα των Ανθρωπιστικών Επιστημών και τα κριτήρια βαθμολόγησης για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες από το Πρόγραμμα για τις Μεσαίες Ηλικίες [MYP][3] του IBO από μια ομάδα εργασίας πέντε εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί για τουλάχιστον 15 χρόνια σε σχολεία που εφαρμόζουν το IBDP. Με άλλα λόγια, τέθηκαν τα εξής ερωτήματα: τί θα πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές και μαθήτριες, σε ποιο βαθμό και πώς μπορεί να διακριβωθεί ετούτο; (Luft, 1999).

Έχοντας επιβεβαιώσει ότι τα κριτήρια αξιολόγησης είναι παρατηρήσιμα και άπτονται των κύριων εκπαιδευτικών σκοπών, όπου ήταν δυνατόν, τα κριτήρια ορίστηκαν χρησιμοποιώντας περιγραφές της απόδοσης αντί δεοντολογικών σχολίων (Moskal, 2000).

Στη συνέχεια, δείγματα εργασιών βαθμολογήθηκαν με βάση το προσχέδιο της ολιστικής ρουμπρίκας αξιολόγησης και όπου κρίθηκε σκόπιμο, έγιναν οι αναγκαίες τροποποιήσεις του προσχεδίου (Mertler, 2001).

Η εγκυρότητα περιεχομένου, η εννοιολογική καθώς κι η επακόλουθη διασφαλίστηκαν βεβαιώνοντας ότι όλες οι θεμελιακές διαστάσεις των σκοπών του IBDP αντιπροσωπεύονται και καθίστανται συμβατές με το σύνολο των κριτηρίων αξιολόγησης του προσχέδιου της ολιστικής ρουμπρίκας αξιολόγησης· ότι κανένας άσχετος παράγοντας δεν περιλήφθηκε· ότι όλα τα κριτήρια έχουν εκφραστεί σε όρους παρατηρήσιμης απόδοσης και η περιγραφή τους έγινε με τρόπο εναργή και αμερόληπτο προκειμένου να μην διαταραχθεί η κατανόηση των εξεταζόμενων· και ότι ο διαχωρισμός των επιπέδων επίδοσης ήταν διαφανής (Moskal, 2003).

Το εξεταζόμενο δείγμα περιλάμβανε ένα τμήμα της Α' Λυκείου [N = 20] και το προσχέδιο της ολιστικής ρουμπρίκας αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας. Μετά το πέρας της δοκιμαστικής περιόδου κατά την οποία το προσχέδιο είχε εισαχθεί προφορικά και όψεις του ενεπλάκησαν κατά την βαθμολόγηση εργασιών για το σπίτι και του τριμηνιαίου διαγωνίσματος, δόθηκε στην τάξη η πλήρης μορφή, έλαβε χώρα σχετική διευκρινιστική συζήτηση και συν-αποφασίστηκε η συστηματική εμπλοκή του για τη συνέχεια. Την τελευταία εβδομάδα μαθημάτων, ζητήθηκε από την τάξη να απαντηθεί ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αναφορικά με την επίδραση του προσχέδιο της ολιστικής ρουμπρίκας αξιολόγησης στην προσαρμογή στο IBDP.

4.0 Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Με βάση την διαδικασία που αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα για διασφάλιση της εγκυρότητας περιεχομένου, προκρίθηκαν ως εκπαιδευτικοί στόχοι συμβατοί με το IBDP η χρήση πολλαπλών διδακτικών πηγών, η επαρκής δόμηση κειμένου/ δοκιμίου, η ικανότητα εφαρμογής θεωρητικής γνώσης, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η αντίληψη εναλλακτικών προσεγγίσεων, με απώτερο σκοπό την βέλτιστη προσαρμογή της τάξης Α΄ Λυκείου στο πρόγραμμα IBDP.

Το προσχέδιο της ρουμπρίκας αξιολόγησης για την Α' Λυκείου, στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας/ΙΒ απεικονίζεται στον Πίνακα 2.

3. Γυμνάσιο και Α΄ Λυκείου.

Πίνακας 2: Προσχέδιο ρουμπρίκας αξιολόγησης για το μάθημα της Πολιτικής Παιδείας, Α΄ Λυκείου

Γνώση και κατανόηση
• **συστηματική χρήση σχετικής ορολογίας**
• **σαφής γνώση σχετικών θεωριών και εννοιών**
Ανάλυση
• **χρήση σχετικών παραδειγμάτων, ενσωματωμένων στην ανάλυση**
• **μεθοδική εφαρμογή σχετικών θεωριών και εννοιών για την ανάλυση και ερμηνεία των ζητούμενων καταστάσεων και περιπτώσεων**
Έκφραση και παρουσίαση
• **φιλική προς την αναγνώστρια δομή γραπτής παρουσίασης**
• **φιλική προς την αναγνώστρια παρουσίαση δεδομένων και ιδεών**
• **υπόδειξη πηγών πληροφόρησης- αναγκαίο για εργασίες στο σπίτι, ενθαρρύνεται σε διαγωνίσματα κι εξετάσεις**
Κριτική σκέψη
• **ενδελεχής εξέταση εννοιών, ζητημάτων και θεωριών**
• **σύνθεση της πληροφόρησης ώστε να θεμελιωθούν επιχειρήματα**
• **αξιολόγηση πηγών και δεδομένων πχ αναφορικά με την πηγή, τον στόχο και χρήση**
• **διατύπωση εναλλακτικών ερμηνειών με βάση διαφορετικές προσεγγίσεις και διαστάσεις**

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι κύριες δυσχέρειες που αντιμετώπισε η τάξη κατά την προσαρμογή στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας στο οποίο είχαν συμπεριληφθεί στόχοι που κρίθηκαν συμβατοί με το IBDP. Όπως προκύπτει, οι δυσκολίες εντοπίζονται σε αρκετά πεδία, ξεκινώντας από τη γενικότερη φιλοσοφία των δύο συστημάτων, το περιεχόμενο της ύλης και τα κριτήρια αξιολόγησης, τον όγκο δουλειάς, και φτάνοντας μέχρι τη δόμηση των απαντήσεων και εργασιών.

Με βάση τα γραφόμενα του δείγματος, η αποκλίνουσα φιλοσοφία του ΕΕΕΣ συγκριτικά με το IBDP τεκμαίρεται με αναφορές στην έλλειψη κριτικής σκέψης κατά τη φοίτηση στο ΕΕΕΣ και την αποκλειστική επικέντρωση στο σχολικό βιβλίο σε αντίθεση με το IBDP, στο οποίο δεν υφίσταται καν η έννοια του θεσμοθετημένου εγχειριδίου.

Το περιεχόμενο του μαθήματος, το οποίο ήταν εμπλουτισμένο με ύλη από το IBDP και άλλες κατευθύνσεις όπως Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, κρίθηκε ότι αποκλίνει από το πλαίσιο του ΕΕΕΣ. Συγκεκριμένα, έγινε αναφορά στο μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στο εμπλουτισμένο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας καθώς και την προσπάθεια σύνδεσης των ενοτήτων με προηγούμενη γνώση, ένα από τα βασικά αξιώματα της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας και που όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, δεν ακολουθείται στο ΕΕΕΣ.

Ίσως δεν αποτελεί έκπληξη, με βάση τα παραπάνω, η επισήμανση ότι στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας/IB βρέθηκαν αντιμέτωπα με σαφώς περισσότερο όγκο δουλειάς από όσο είχαν συνηθίσει.

Οι εκτενείς και ιδιαίτερα συγκεκριμένες απαιτήσεις του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας/IB αποτέλεσαν επιπλέον πηγές διαφοροποίησης μεταξύ του ΕΕΕΣ και του IBDP. Το δείγμα έκρινε ως αξιοπρόσεκτη την ύπαρξη επαρκώς καθορισμένων και αναλυτικών αξιώσεων κατά την αξιολόγηση, θεωρώντας πως συνιστά κάτι που δεν είχαν βιώσει στο ΕΕΕΣ.

Καταφανή εστία διαφοροποίησης υπήρξε η απαιτούμενη δόμηση των απαντήσεων για την οποία έγιναν εξειδικευμένα σχόλια αναφορικά με το μέγεθος και γενικότερα τη μορφή και τη διάρθρωση των απαντήσεων.

Πίνακας 3: δυσχέρειες κατά την προσαρμογή στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας στην Α΄ Λυκείου/ IB

Φιλοσοφία

- Ύλη εκτός σχολικού βιβλίου
- Έλλειψη χρήσης κριτικής σκέψης

Περιεχόμενο της ύλης

- Επίπεδο δυσκολίας
- Συνδυαστικές/ σύνδεση με προηγούμενη γνώση

Κριτήρια αξιολόγησης

- Συγκεκριμένες απαιτήσεις
- Αναλυτικές

Όγκος εργασίας

- Συνέπεια
- Μικρός αριθμός εργασιών για το σπίτι

Δομή απαντήσεων

- Μορφή
- μέγεθος
- Διαφορετική δομή απαντήσεων

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εστίασαν στους παράγοντες που επηρέασαν την εξοικείωση στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας/ IB και πιο συγκεκριμένα, την ανατροφοδότηση που λήφθηκε από τεστ/ εξετάσεις και εργασίες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Σημειώθηκαν διαφορές ως προς ύλη του προγράμματος καθώς οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας κρίθηκε πως πλησιάζουν περισσότερο στα πρότυπα του IBDP και τα πανεπιστημιακά σε σύγκριση με το ΕΕΕΣ, ενώ παράλληλα, δόθηκε εναργής και διεξοδική καθοδήγηση ως προς τα ζητούμενα στο μάθημα.

Σημαντικό στοιχείο απόκλισης συνιστά η έντονη παρουσία ζητημάτων που άπτονται της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης σύμφωνα με τις διηγήσεις της τάξης. Μέσω της ανατροφοδότησης σε τεστ και εργασίες, χορηγήθηκαν λεπτομερείς επεξηγήσεις και βελτιωτικές υποδείξεις, επισημαίνοντας σημεία που χρήζουν προσοχής όπως η δομή της απάντησης και η ενσωμάτωση παραδειγμάτων, επιφέροντας πρόοδο στον τρόπο παραγωγής γραπτού λόγου.

Πηγή ανομοιότητας μεταξύ ΕΕΕΣ και IBDP αποτελεί σύμφωνα με τα γραφόμενα του δείγματος, η δυνατότητα αυτορρύθμισης, μια και η τάξη πιστεύει πως κατέστη δυνατό να μάθει από τα σφάλματα, αυξάνοντας έτσι την επίδοση και εξελίσσοντας τον τρόπο σκέψης, ιδίως την κριτική αντίληψη. Σημειωτέων, η έλλειψη παροχής της ορθής απάντησης παρουσιάστηκε ως αρνητικό σε μία απάντηση.

Πίνακας 4: Παράγοντες προσαρμογής στις απαιτήσεις της Πολιτικής Παιδείας/ IB

Κριτήρια- απαιτήσεις

- Σαφείς οδηγίες
- Ακαδημαϊκά πρότυπα
- Προσομοίωση με σύστημα του IB

Διαμορφωτική ανατροφοδότηση

- Αναλυτικό/ επεξηγηματικό ως προς λάθη και βελτιώσεις
- Επισήμανση αδύνατων σημείων

- Εφαρμογή
- Παραδείγματα
- Δομή

- Βελτίωση τρόπου διατύπωσης/ γραπτού λόγου

Αυτό-ρύθμιση

- Μάθηση από λάθη - βελτίωση επιδόσεων & τρόπου σκέψης
- Χρήση κριτικής σκέψης
- Μη παροχή ορθής απάντησης

5.0 Συζήτηση

Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια σκιαγραφούν τις αντιθέσεις μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών συστημάτων όπως βιώνονται από το άμεσα ενδιαφερόμενο κοινό. Αναφορές στην αποκλίνουσα φιλοσοφία του ΕΕΕΣ με το IBDP, ενδεχομένως υποκρύπτουν την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει οι απαντώντες ότι οι ασυμφωνίες των δύο συστημάτων καθίστανται αρκετά σημαντικές ώστε να δικαιολογούν την διάκρισή τους σε ένα πιο θεμελιακό, συνολικό επίπεδο αντί των επιμέρους, αποσπασματικών ασυμφωνιών.

Παρά το μικρό μέγεθος του δείγματος, οι διαφοροποιήσεις όπως καθίστανται αντιληπτές από τα άτομα που συμμετείχαν, άπτονται εξόχως σημαντικών εκπαιδευτικών διαστάσεων όπως η δομή των απαντήσεων, ο φόρτος εργασίας, τα κριτήρια αξιολόγησης και το ίδιο το περιεχόμενο και ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός του προγράμματος.

Η προσπάθεια συνεπώς που πρέπει να καταβάλλουν τα άτομα που επιλέγουν να πάνε στο IBDP αντί του ΕΕΕΣ, μοιάζει αξιοσημείωτη, με υψηλό διακύβευμα καθώς αφορά τις συνθήκες εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μαζί με το κόστος ευκαιρίας από τη φοίτηση στο πρόγραμμα του IBDP, καθώς μόνο ιδιωτικά ή ισότιμα σχολεία το προσφέρουν στην Ελλάδα.

Σύγκριση των δεδομένων των Πινάκων 3 και 4 υποδηλώνει πως στοιχεία που προσλαμβάνονται ως μειονεκτήματα του ΕΕΕΣ, εμφανίζονται και στον Πίνακα 4, αυτή τη φορά όμως ως θετικά σημεία του εμπλουτισμένου μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας. Μια σειρά από θέματα τα οποία παρατηρούνται στο ΕΕΕΣ, κρίνεται από την τάξη πως δυσχεραίνουν την μετάβασή τους στο IBDP. Ακριβώς τα ίδια σχεδόν ζητήματα, φαίνεται ότι έχουν επιλυθεί στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας/ ΙΒ, έτσι ώστε τελικά συμβάλλουν στην επιτυχημένη προσαρμογή της τάξης.

Εμπλέκοντας τις ρουμπρίκες αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατέστη εφικτό να διευκολυνθεί η συνειδητοποίηση από το δείγμα των διαφορετικών απαιτήσεων που διέπουν το IBDP σε σύγκριση με το ΕΕΕΣ. Ακόμη πιο σημαντικό, διευκολύνθηκε σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων η προσαρμογή στις απαιτήσεις αυτές, τόσο σε επίπεδο επίδοσης, μα και ευρύτερα, ως προς τις υψηλότερες γνωστικές και μαθησιακές λειτουργίες, τις οποίες οι ρουμπρίκες αξιολόγησης έχουν κατηγορηθεί ότι παραγνωρίζουν, αν όχι παρακωλύουν [βλ *Ενότητα 2.3.1*].

Αντίθετα, στην εργασία φάνηκε ότι υπό δεδομένες συνθήκες, η προσφυγή στις ρουμπρίκες αξιολόγησης βρίσκεται σε θέση μέσω της αναβάθμισης της διαμορφωτικής αξιολόγησης, να βελτιώσει την αυτορρύθμιση του μαθητικού πληθυσμού, αναπτύσσοντας την κριτική ικανότητα και την ακαδημαϊκή αυτονομία.

Ωστόσο, προκειμένου να αποφευχθεί η επίρρωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, κρίνεται πρόσφορη η εξατομίκευση της παρεχόμενης διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενδεχομένως εφαρμογή της υπό ένα ευρύτερο πλαίσιο, στο οποίο γίνεται αντιληπτή η πολυπλοκότητα των παραγόντων που επιδρούν στη μάθηση και τις μαθητικές επιδόσεις.

Για παράδειγμα, σε ερωτηματολόγιο τονίστηκε ότι η μη παράθεσης της σωστής απάντησης κατά την ανατροφοδότηση, δυσκολεύει την πρόοδο. Πιθανώς το εν λόγω άτομο δεν έχει αποδεχτεί την αξία της αυτορρύθμισης και παραμένει προσκολλημένο σε παραδοσιακά, αναποτελεσματικά μοντέλα πομπού-δέκτη (Black & Wiliam, 1998). Πρόκληση για την ενίσχυση της μαθησιακής διεργασίας αποτελεί η ενίσχυση της ετοιμότητας του συνόλου της τάξης έστω και αν τούτο προϋποθέτει τη ρήξη με παγιωμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές.

Ενδεχομένως, η, πανθομολογούμενη από το δείγμα, υποβοήθηση της μετάβασης προς ένα ιδιαιτέρως διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα που καταγράφθηκε σε ατομικό επίπεδο, μπορεί να αξιοποιηθεί σε ευρύτερο επίπεδο, με σκοπό την αρτιότερη προετοιμασία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίζει. Το γεγονός ότι τα κατά βάση θετικά αποτελέσματα από τη χρήση της ρουμπρίκας αξιολόγησης επιτεύχθηκαν δίχως να απαιτηθεί η ολοκληρωμένη εισαγωγή της, μα ένα προσχέδιο ρουμπρίκας, υποδηλώνει ότι σταδιακή εισαγωγή τους στην εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει αξιοσημείωτα αποτελέσματα, με λιγότερο στρεσογόνους παράγοντες.

6.0 Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης έχουν κατακτήσει από τα μέσα της δεκαετίας του ΄90, κεντρική θέση στις διαδικασίες αξιολόγησης όχι μόνο στην περίπτωση μαζικών, τυποποιημένων εξετάσεων (Sadler, 2010). Ωστόσο, η αξιοποίησή τους προκειμένου να διευκολυνθεί η μετάβαση μαθητών και μαθητριών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν έχει διερευνηθεί. Η σχεδόν ομόφωνη αποδοχή τους από το δείγμα, υποδηλώνει την πιθανή συμβολή τους στην αποδοχή και την επιτυχή έκβαση της προσαρμογής σε ατομικό και σε μακροσκοπικό επίπεδο.

Στα μειονεκτήματα της έρευνας περιλαμβάνεται η έμφαση σε αυτό-καταγραφές εκ μέρους των συμμετεχόντων που δεν διασφαλίζει την εγκυρότητα ή την αξιοπιστία της έρευνας (Cohen et al. 2007).

Χρήση ολοκληρωμένης ρουμπρίκας αξιολόγησης πιθανώς να είχε φέρει διαφορετικά αποτελέσματα και ίσως βελτιωμένες επιδόσεις σε βάθος χρόνου. Επίσης, θα μπορούσε να είχε γίνει σύγκριση της επίδρασης στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των δύο διαφορετικών τύπων ρουμπρίκας, της ολιστικής και της αναλυτικής.

Πιο σημαντικό μειονέκτημα της έρευνας συνιστά η απουσία πειραματικού ή ημι-πειραματικού σχεδιασμού που δυσκολεύει την γενίκευση των συμπερασμάτων και η έλλειψη υπολογισμού του μεγέθους του αποτελέσματος [effect size], γεγονός που αποτρέπει τη σύγκριση με άλλες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Βιβλιογραφία

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. ΣΕΑΒ.

Allen, D. & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for Making Learning Goals and Evaluation Criteria Explicit for Both Teachers and Learners. *CBE-Life Sciences Education, 5,* 197-203.

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: the good, the bad, and the ugly. *College Teaching, 53(1),* 27-30.

Andrade, H. & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical. Assessment, Research and Evaluation, 10(3)*.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5*, 7-74.

Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.

Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Hafner, J.C. & Hafner. P.M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education, 25(12),* 1509-28.

Hodson, D. (1992). Assessment of practical work: Some considerations in philosophy of science. *Science and Education, 1*, 115-144.

IBO (2004). *Diploma program assessment: Principles and practice.* IBO press.

IBO (2015). *Education for a better world*. IBO press.

IBO (2016). *Diploma program: History guide.* IBO press.

IBO (2017). *Annual review.* IBO press.

James, M. & Pedder, D. (2006). Beyond method: assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal, 17(2),* 109-138.

Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review, 2*, 130-144.

Luft, J. A. (1999). Rubrics: design and use in science teacher education. *Journal of Science Teachers Education, 10,* 107-121.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(25*).

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(3).*

Moskal, B. M. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8(14).

Moskal, B. & Leydens, J. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10).

Nicol, D. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31(2),* 199-218.

Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review, 9*, 129-144.

Popham, J. W. (1997). What's wrong and what's right-with rubrics. *Educational Leadership, 55(2),* 72-75.

Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(4),* 435-448.

Reitmeier, C.A., Svendsen, L.K. & Vrchota, D.A. (2004). Improving oral communication skills of students in food science courses. *Journal of Food Science Education, 3,* 15-20.

Sadler, D.R (2009). Transforming Holistic Assessment and Grading into a Vehicle for Complex Learning. In, G.Joughin (ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*, (pp. 45-64). Springer Science+Business Media B.V.

Sadler. D.R. (2010). Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35 (5),* 535-50.

Shepard, L. (2010). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29(7),* 4-14.

Timmerman, B.E.C., Strickland, D.C, Johnson, R.L. & Payne, J.R. (2011). Development of a 'universal' rubric for assessing undergraduates' scientific reasoning skills using scientific writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *36(5),* 509-547.

Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 14*, 281-294.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education, 45(4)*, 477-501.

Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Χριστίνα Τασσοπούλου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας, βρίσκεται ο τρόπος βάση του οποίου αξιολογούνται οι μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και αξιακά περιβάλλοντα. Η αξιολόγηση, ως διαδικασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το θεσμό της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς συσχετίζεται τόσο με την ανατροφοδότηση και την εμπλοκή του εκπαιδευτικού αλλά και του ίδιου του μαθητή, όσο και με τη βελτίωση και την αύξηση του επιδιωκόμενου αποτελέσματος της μάθησης. Στο επίπεδο της διαπολιτισμικής αγωγής, η παρουσία και η συνύπαρξη ετερογενών μαθητών, προσδίδει στο ζήτημα της αξιολόγησης μια ενδιαφέρουσα προοπτική εμβάθυνσης και διερεύνησης της στάσης των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε απαραίτητος ο συνδυασμός ενός ερευνητικού μέρους στηριζόμενος σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο. Ως προς την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ζητήματα που εξετάστηκαν, αφορούν τις μεθόδους αξιολόγησης καθώς και την επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: *Αξιολόγηση, ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ανατροφοδότηση, εκπαιδευτικοί.*

ABSTRACT

At the heart of this paper is the way in which pupils, who come from different cultural and value environments, are evaluated. Evaluation, as a process is inextricably linked to the institution of modern educational reality, as it is correlated with both feedback and involvement of teacher and student himself and with the improvement and increase of the intended learning outcome. In the terms of intercultural education, the presence and coexistence of heterogeneous pupils, transfuses to the issue of evaluation an interesting perspective of deepening and investigating the attitudes of teachers. For this reason, it was considered necessary to combine a research part based on a theoretical background. In the matter of achieving the pursued aim, the research was carried out at a primary school. The issues which were examined are related to the assessment methods and the competence of teachers.

Keywords: *Evaluation, diversity, intercultural education, feedback, teachers.*

1.0 Η έννοια της ετερότητας

Στην προσπάθειά μας να ορίσουμε την έννοια της ετερότητας, γίνεται αντιληπτό το πλήθος των επιμέρους ορισμών που συναντά κανείς. Από την αρχαία ελληνική λέξη [<αρχ. ἕτερος], μέχρι τους ορισμούς του (Habermas, 1994) και του (Γκότοβου, 2002), η ετερότητα χαρακτηρίζεται από έννοιες όπως: η διαφορετικότητα και ο επιμερισμός, η φυλετική και εθνοτική διαφοροποίηση, καθώς και η έννοια του «άλλου» ως φορέας ετερογενών πολιτισμικών στοιχείων. Η ύπαρξη διαφορετικών εθνικών κρατών, η θρησκευτική πολυμορφία, καθώς και η παρουσία γλωσσικής ποικιλότητας και αξιακών συστημάτων, μας επιτρέπει την κατηγοριοποίηση της ετερότητας σε τέσσερις βασικές μορφές: εθνοτική-εθνική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα.

1.1 Η σημασία του όρου πολιτισμός

Θέτοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας την έννοια της πολιτισμικής ετερότητας, κρίνουμε απαραίτητη την αναφορά μας στον όρο πολιτισμός. Τα αποτελέσματα από την αναζήτηση του όρου στο διαδικτυακό λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: δίνεται η έννοια του συνόλου, που απαρτίζεται από πνευματικά, τεχνικά, καλλιτεχνικά και

1. Επικοινωνία: christass@outlook.com.gr

υλικά επιτεύγματα. Ενώ, σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης, ο πολιτισμός είναι άμεσα συνδεόμενος με ένα επίπεδο χρόνου και χώρου, γεγονός που «γεννά» έναν τρόπο ζωής και συμπεριφοράς. Με τον όρο «culture» στο διαδικτυακό λεξικό «Merriam-Webster»., απαντάται η αγγλική εκδοχή της έννοιας πολιτισμός. Η έννοια της κουλτούρας, είναι άμεσα συνυφασμένη με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μίας κοινωνίας, προσδιοριζόμενα σε έναν τόπο ή χρόνο. Το γεγονός αυτό παρέχει την αίσθηση ενός είδους ταυτότητας μεταξύ των μελών της. Επιπροσθέτως, βάση του προγράμματος της Unesco, στον ορισμό της έννοιας «πολιτισμός», αποδίδεται η άμεση σύνδεση του όρου με την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ως βασικός πυλώνας για την ανάπτυξη ηθικών στάσεων και αξιών μιας κοινωνίας, ιδιαίτερα σημαντικών για την διαιώνιση του πολιτισμού.

1.2 Η πολιτισμική ετερότητα

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, κρίνουμε απαραίτητη την αναφορά μας στην έννοια της πολιτισμικής ετερότητας. Για τον (Γκότοβο, 2002), η πολιτισμική ετερότητα δεν αποτελεί έναν εύκολα προσδιοριζόμενο όρο, καθώς, η σημασία του εξαρτάται από τα στοιχεία της εθνότητας, εθνικότητας, της γλώσσας και της θρησκείας. Ενώ, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει, πρόκειται για μία σχέση *«κέλυφους/ περιεχομένου»*, η οποία τείνει να αποτελεί αφενός δείκτη ομογενοποίησης, αφετέρου διάκρισης, ταξινόμησης και διαίρεσης μεταξύ των πληθυσμών. Για τον (Γκόβαρη, 2001), τα θέματα της πολιτισμικής ετερότητας, επιλύονται στο πλαίσιο της ομογενοποίησης και της πολιτικής πρακτικής, την οποία ακολουθούν τα κράτη-έθνη, με σκοπό τη συγκρότηση «συμπαγών ομάδων», βασισμένη σε κοινά, κοινωνικά χαρακτηριστικά. Ταυτόχρονα παρατηρείται η πολιτική της διαφοροποίησης (ετερογενοποίηση), με απώτερο σκοπό το διαχωρισμό και τη δημιουργία μειονοτικών πληθυσμών.

1.3 Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα: ορισμός και διάκριση των εννοιών

Οι πολιτισμικές συναντήσεις που γεννώνται μέσω των ιστορικών συνθηκών, δημιουργούν δυναμικές σχέσεις αλληλεπίδρασης. Οι πολιτισμικές προσμίξεις, απαντώνται σε μεγάλο βιβλιογραφικό εύρος με τους όρους «πολυτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα». Πολλές φορές μάλιστα, έχουν διατυπωθεί ερωτήματα τα οποία αφορούν στη σημασία των όρων και συγκεκριμένα, το αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον (Νικολάου, 2011), η οριοθέτηση των δύο εννοιών κρίνεται απαραίτητη. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι ο όρος πολυπολιτισμικότητα λανθασμένα έχει ταυτιστεί με τον όρο διαπολιτισμικότητα. Η πολυπολιτισμικότητα, περιλαμβάνει πολλές πολιτισμικές ή εθνοτικές ομάδες, ενώ με τον όρο διαπολιτισμικότητα, η έμφαση δίνεται στην αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται μέσω της επικοινωνίας. Η διαπολιτισμικότητα, αποτελεί έναν από τους τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και στηρίζεται σε κάποιες βάσεις: «*στην αναγνώριση της ετερότητας, στην ισότητα ευκαιριών, στη δικαιοσύνη καθώς και στην κοινωνική συνοχή».* Η σύγχυση του όρου της διαπολιτισμικότητας, τονίζεται και από τον (Γκότοβο, 2002: 22), ο οποίος αναφερόμενος στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης και επικράτειας, διατυπώνει την άποψη ότι, η διαπολιτισμικότητα έχει συνδεθεί με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών. Σε μία προσπάθεια αναδιατύπωσης του όρου της διαπολιτισμικότητας, ο Γκότοβος, εστιάζει το ενδιαφέρον του στην πρόθεση «δια», η οποία υποδηλώνει την έννοια της κίνησης δια μέσου. Μέσω αυτής της τοποθέτησης, διακρίνεται η επικρατούσα κατάσταση (πολυπολιτισμικότητα), από το τι θα άρμοζε να ισχύει (διαπολιτισμικότητα).

2.0 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στο κατευθυντήριο πρόγραμμα της Unesco για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο χρειάζεται να αντιληφθούμε το περιεχόμενο της έννοιας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Intercultural education), δεν μπορεί να νοείται ως «μία απλή προσθήκη» στο πρόγραμμα της διδακτέας ύλης. Αντιθέτως, τονίζεται η ανάγκη της συνολικής προσέγγισης στο πλαίσιο του μαθησιακού περιβάλλοντος που περιλαμβάνει τόσο την διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όσο και την διεύρυνση

των σπουδών τους με σκοπό την ενίσχυση ενός πολυφωνικού περιβάλλοντος γνώσης (UNESCO, 2003). Ενώ σύμφωνα με το (Γκόβαρη, 2001), στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χρήζει ιδιαίτερης σημασίας η λήψη μέτρων σχετικά με την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ετερότητα και η πολιτισμική διαφορετικότητά τους.

2.1 Τα μοντέλα εκπαίδευσης και διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

Η παρουσία πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων και η ύπαρξη μειονοτικών ομάδων, δεν αντιμετωπίστηκε μέσω μίας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με το (Νικολάου, 2011), υπάρχουν πέντε κύρια μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Οι εξελίξεις, τόσο σε επίπεδο επιστημονικό όσο και σε επίπεδο μεταναστευτικής πολιτικής των χωρών υποδοχής, δικαιολογεί την ύπαρξη των ακόλουθων μοντέλων: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό (Γκόβαρης, 2001). Όσον αφορά το αφομοιωτικό μοντέλο, η κυρίαρχη θέση του στηρίζεται θεώρηση ενός ενιαίου κράτους, το οποίο διακρίνεται από πολιτισμική ολότητα, αλλά και στην ανάγκη απορρόφησης των μειονοτήτων από τον ντόπιο πληθυσμό, με σκοπό την ισοδύναμη συμμετοχή των πρώτων στο κοινωνικό σύστημα (Μάρκου, 1995). Από την άλλη πλευρά, το μοντέλο ενσωμάτωσης, δέχεται την πολιτισμική ετερότητα της κάθε ομάδας, στο βαθμό που δεν τίθενται σε κίνδυνο οι αρχές της επικρατούσας κοινωνίας (Νικολάου, 2011). Επιπλέον, σύμφωνα με το (Μάρκου, 1995), στο μοντέλο αυτό, ενυπάρχουν στοιχεία «ισότητας ευκαιριών, ισονομίας και ανεκτικότητας». Ιστορικά συναντάμε το πολυπολιτισμικό μοντέλο στη δεκαετία του 1970. Βρισκόμαστε σε μία περίοδο κατά την οποία τα δύο προηγούμενα μοντέλα, δεν κάλυπταν σε ικανοποιητικό βαθμό τα σχολικά ζητήματα των μαθητών, ενώ το ενδιαφέρον πλέον μετατοπίζεται από τον τομέα του εθνοκεντρισμού στον πλουραλισμό (Νικολάου, 2011). Κύρια στοιχεία της πλουραλιστικής προσέγγισης, είναι η αποδοχή των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων καθώς και η θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, ως σημείο ενότητας και συνοχής μέσω της πολυπολιτισμικότητας. Το αντιρατσιστικό μοντέλο, συναντάται στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980, σε Αμερική και Αγγλία. Στο επίκεντρο τοποθετείται η έννοια του ρατσισμού, όπως αυτή προκύπτει μεταξύ κοινωνικών ομάδων, οι σχέσεις των οποίων χαρακτηρίζονται από την επικράτηση της κυρίαρχης έναντι της ασθενέστερης σε όλες τις κοινωνικές δομές (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Όσον αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, θίγονται τρείς στόχοι οι οποίοι αφορούν: την ισότητα, την απελευθέρωση των μειονοτικών ομάδων, καθώς και τη θέσπιση δικαιοσύνης με σκοπό την αλλαγή των υπαρχουσών δομών και την άρση των ρατσιστικών στερεοτύπων για την καλύτερη μεταχείριση των αλλοδαπών μαθητών. Το διαπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη όλα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών, ενώ αναπτύσσει την κριτική ικανότητα και σκέψη των μαθητών, σεβόμενο τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αυτών (Γεωργογιάννης, 1997).

2.2 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών

Βάση των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, το σχολείο καλείται να προβεί στην υλοποίηση του διαπολιτισμικού προγράμματος. Στο πλαίσιο αυτό κατανοούμε, ότι αναφερόμαστε σε ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο έρχεται αντιμέτωπο με όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως φυλετικών ή εθνικών διακρίσεων, ενώ καλείται να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα μέσω της επαναδιαπραγμάτευσης των στόχων αλλά και του προσανατολισμού του σε ανθρωπιστικά ιδεώδη. Επεκτείνοντας το συλλογισμό μας θα λέγαμε, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Υπό αυτό το πρίσμα, η ετοιμότητα ως όρος ετοιμότητα αναφέρεται στη θεωρητική και επιστημονική κατάρτιση την οποία χρειάζεται να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να μπορεί να διαχειριστεί πρακτικά ζητήματα που ενδεχομένως προκύψουν στα πλαίσια ενός διαπολιτισμικού περιβάλλοντος (Παπαχρήστος, 2007). Υποστηρίζεται συχνά ότι ο όρος «διαπολιτισμική ετοιμότητα», συναντάται αρκετές φορές μαζί με τον όρο «διαπολιτισμική επάρκεια». Ως διαπολιτισμική επάρκεια, ορίζεται σύμφωνα με το (Γεωργογιάννη, 2004), η κατάρτιση που χρειάζεται να λαμβάνουν οι απόφοιτοι εκ μέρους των Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, με σκοπό

τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική προετοιμασία. Ταυτόχρονα, τονίζεται η διάκριση των δύο όρων. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της επάρκειας αποκτά κανείς τη γνωστική ικανότητα, ενώ μέσω της ετοιμότητας τη μετουσίωση των θεωρητικών προσεγγίσεων κατά τη σχολική πράξη.

2.3 Η Διαπολιτισμική Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα

Η Ελλάδα αποτελεί μία χώρα υποδοχής του μεταναστευτικού ρεύματος που εκδηλώθηκε από το 1990, μετά την πολιτική κατάρρευση κομμουνιστικών καθεστώτων χωρών όπως η Αλβανία, η Βουλγαρία και η Ρουμανία. Παρά τα μεγάλα ποσοστά μεταναστευτικού ρεύματος που εισχώρησαν στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, ο τομέας της εκπαίδευσης παρουσίαζε μέχρι πρόσφατα αρκετές ελλείψεις ως προς την οργάνωση αλλά και τον τρόπο διαχείρισης της φοίτησης των αλλοδαπών μαθητών. Τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα, άρχισαν να τίθενται σε εφαρμογή στη δεκαετία του 1980. Βάση υπουργικών αποφάσεων, καθιερώνονται Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ).. Υπό αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διδάσκονται τη γλώσσα προέλευσής τους για δύο ή τρείς ώρες στις Τ.Υ. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το νόμο 2413/1996 (Νικολάου, 2011) περί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προβλέπεται η σύσταση διαπολιτισμικών σχολείων και η δυνατότητα διδασκαλίας επιπρόσθετων γλωσσικών μαθημάτων στη μητρική γλώσσα των μεταναστών. Μολαταύτα, ο νόμος δε διευκρινίζει με σαφήνεια τους στόχους των συγκεκριμένων σχολείων. Βάση των υπαρχόντων στοιχείων, ενδεικτικά αναφέρεται ότι, ενώ οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού μόνο το 0,71% είναι φοιτά σε διαπολιτισμικά σχολεία. Με την Υ.Α *Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999*, αναγνωρίζεται η ανάγκη ομαλότερης και αποτελεσματικότερης ένταξης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, ενώ αποσκοπείται μία εκπαίδευση *συμμετοχική και ενεργητική*, βασισμένη σε ένα *ευέλικτο διαπολιτισμικό σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης*. Η ευελιξία του προγράμματος στηριζόταν στο εξής θεσμικό πλαίσιο: Τάξη Υποδοχής i, Τάξη Υποδοχής ii, Φροντιστηριακό Τμήμα, Διευρυμένο Ωράριο. Με το Ν.3879/10, εισήχθηκε ο θεσμός των *Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*, με σκοπό «την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών καθώς και την ενίσχυση οικονομικά και κοινωνικά υποβαθμισμένων περιοχών». Στο ίδιο Νομοθετικό πλαίσιο, κινείται και η εγκύκλιος *Φ1/79524/Δ1/15.5.2017,* στην οποία επισημαίνεται η ανάγκη υποστήριξης όλων των μαθητών,έτσι ώστε να αποφευχθεί η «σχολική διαρροή», «να ενισχυθεί η ελληνομάθεια», και να επιτευχθεί η «ισότιμη ένταξη» των μαθητών, παρά τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Ο (Δαμανάκης, 2003), αναφερόμενος στην πολιτική των Τ.Υ, εκφράζει τις αμφιβολίες του ως προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Όπως επισημαίνεται, παρά τις δυνατότητες που θεωρητικά παρείχαν οι Τ.Υ, στην πράξη δεν αξιοποιήθηκαν. Το γεγονός αυτό μπορεί να υποστηριχθεί από την απουσία εξειδικευμένου προσωπικού στις Τ.Υ, καθώς και στη μη τήρηση της διδασκαλίας της γλώσσας προέλευσης των μαθητών. Επιπροσθέτως, η μικρής διάρκειας φοίτησης στις Τ.Υ (έως δύο σχολικά έτη), δεν θα μπορούσε να διασφαλίσει τη μάθηση της γλώσσας. Ταυτόχρονα, αναφέρεται ότι ο ουσιαστικός στόχος της λειτουργίας των Τ.Υ, «*είναι η προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα».*

3.0 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (Educational Assessment), στο χώρο του σχολείου αποτελεί σύμφωνα με το (Ρέλλο, 2003), μία αναγκαιότητα εξακρίβωσης και αποτίμησης της αποτελεσματικότητας των διδακτικών ενεργειών. Σύμφωνα με τον (Κασσωτάκη, 2013), η ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευομένων και των ενεργειών τους, την καθιστά ως«*ένα δυναμικό εργαλείο μάθησης*», ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως «*ένας μηχανισμός ανατροφοδότησης*» τόσο από την πλευρά των εκπαιδευομένων, όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, η έννοια της σχολικής αξιολόγησης είναι συνειρμικά συνδεδεμένη με το σύστημα της βαθμολόγησης και των εξετάσεων (Κωνσταντίνου, 2000). Η πραγματικότητα, όμως, αποδεικνύει ότι η αξιολόγηση διαφοροποιείται από τους όρους «*μέτρηση*» και «*βαθμολόγηση*». Αυτοί οι όροι αφορούν στην πλειονότητα τους την ποσοτική εκτίμηση του μαθητή. Η αποσαφήνιση των όρων βαθμολόγηση και αξιολόγηση,

παρά το γεγονός ότι τείνει να συγχέεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κρίνεται αναγκαία, καθώς σύμφωνα με τον (Ματσαγγούρας, 2007) η αξιολόγηση αφορά τη συνολική αποτίμηση του επιπέδου της μάθησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ενώ η βαθμολόγηση αναφέρεται στον τρόπο έκφρασης της διαδικασίας της αξιολόγησης.

3.1 Είδη μαθητικής αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον ορισμό του (Bloom, 1971) η αξιολόγηση, μπορεί να διακριθεί σε τρείς κατηγορίες. Πρόκειται για: την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, τη διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση και την τελική ή συνολική αξιολόγηση.

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, σύμφωνα με τον (Κωνσταντίνου, 2000), συνδέεται με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς προσβλέπει στον προσδιορισμό του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, στην ύπαρξη τυχόν μαθησιακών προβλημάτων, αλλά και κλίσεων και ενδιαφερόντων.

Η διαμορφωτική- σταδιακή αξιολόγηση, αφορά την πορεία του μαθητή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ενώ από την πλευρά του εκπαιδευτικού τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι. Αυτή του είδους η αξιολόγηση, επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα, τόσο στους μαθητές όσο και στον εκπαιδευτικό, αφενός γιατί συμβάλει στη γνώση της προόδου και στη βελτίωση πιθανόν αδυναμιών (μεταγνωστικοί δεξιότητες), αφετέρου βοηθά τον εκπαιδευτικό να τροποποιήσει τις μεθόδους διδασκαλίας του, μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης.

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση, πραγματώνεται στη λήξη της σχολικής χρονιάς και συνδέεται με την επίτευξη ή μη των προβλεπόμενων στόχων (Παπαναούμ-Τζίκα, 1983). Στους μαθητές χορηγείται έλεγχος απολυτηρίου, βάση του οποίου κατατάσσονται στη σχολική βαθμίδα. Ο σκοπός αυτού του σταδίου αξιολόγησης δεν είναι βελτιωτικός, καθώς αναφέρεται στη συνολική επίδοση του μαθητή κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επιπροσθέτως, στα στάδια της αξιολόγησης, περιλαμβάνεται και η μετα-αξιολόγηση. Πρόκειται στην ουσία για την αξιολόγηση της ίδιας της αξιολόγησης.

3.2 Τα χαρακτηριστικά της μαθητικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο χρειάζεται να διαθέτει κάποιες θεμελιώδεις αρχές, ώστε να διακρίνεται για την αποτελεσματικότητά της. (Κασσωτάκης, 2003 & Κωνσταντίνου, 2000). Οι σπουδαιότερες από αυτές είναι:

α) ***η εγκυρότητα***: με την έννοια του ελέγχου του αρχικού στόχου από την πλευρά του εξεταστή. β) ***η αξιοπιστία***: ως αξιόπιστη αξιολόγηση, ορίζεται αυτή κατά την επανάληψη της οποίας παράγεται το ίδιο ή παρόμοιο αποτέλεσμα.. γ) ***η αντικειμενικότητα***: μια αξιολόγηση θεωρείται αντικειμενική, όταν αυτή δεν επηρεάζεται από παράγοντες υποκειμενικότητας και αντίληψης του εκπαιδευτικού.

3.3 Η αξιολόγηση των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βάση του Προεδρικού Διατάγματος *Π.Δ. 8/95 (ΦΕΚ 3Α') Άρθρο 4*, για την αξιολόγηση των μαθητών του δημοτικού σχολείου, *«στις τάξεις Α' και Β' τάξεις Δημοτικού προβλέπεται μόνο προφορική περιγραφική αξιολόγηση. Στο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου δεν καταχωρίζεται καμία βαθμολογία και οι στήλες για τις τάξεις αυτές στο εν λόγω βιβλίο παραμένουν κενές».*

Στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις Δημοτικού προβλέπεται περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό με κλίμακα βαθμολογίας ως ακολούθως: Άριστα (Α), Πολύ καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν καλά (Δ). Στο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου καταχωρίζεται η βαθμολογία με τα σύμβολα των λεκτικών χαρακτηρισμών, δηλαδή με τα κεφαλαία γράμματα Α, Β, Γ και Δ.

Στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις Δημοτικού προβλέπεται περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό με κλίμακα Βαθμολογίας που είναι λεκτική και αριθμητική, ως ακολούθως: Άριστα (9-10), Πολύ καλά (7-8), Καλά (5-6), Σχεδόν καλά (<5).

Από την παραπάνω Π.Δ, διαπιστώνουμε ότι, στους τρόπους αξιολόγησης εμπίπτουν οι εξής κατηγορίες: i) Βάση κλίμακας γραμμάτων, ii) Βάση αριθμητικής κλίμακας iii) Φραστική/ λεκτική αξιολόγηση, iv) Προφορική/ περιγραφική αξιολόγηση

Όπως επισημαίνεται από το (Ματσαγγούρα, 2007), η αριθμητική βαθμολόγηση παρέχει τη δυνατότητα της συγκριτικής κατάταξης των μαθητών, ενώ η αξιολόγηση βάση της κλίμακας γραμμάτων δεν καθιστά δυνατή τη μαθηματική επεξεργασία των βαθμών.

Η φραστική αξιολόγηση, επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης των προαναφερθέντων επιρρημάτων.

Τέλος, η περιγραφική αξιολόγηση καθίσταται εφικτή μέσω της συνεχούς παρατήρησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς καθώς και της επακόλουθης καταγραφής των διαπιστώσεων τους.

4. Ερευνητικό μέρος

Όπως γίνεται αντιληπτό, το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση, αποτελεί αντικείμενο μελέτης σε πλήθος χωρών και κοινωνιών στον κόσμο. Η Ελλάδα, ως χώρα υποδοχής μεταναστών τα τελευταία τριάντα χρόνια, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι διαθέτει πλέον ένα μεγαλύτερο βαθμό εξοικείωσης με ζητήματα που περιλαμβάνουν την ενσωμάτωση αλλά και την αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το ερώτημα που ανακύπτει, είναι με ποιόν τρόπο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο προβληματισμός αυτός ανάγεται στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές βρίσκονται μεταξύ δύο πολιτισμικών κεφαλαίων καθώς και δύο ή περισσότερων γλωσσών. Για το λόγο αυτό, κρίναμε πως παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση των αλλοδαπών μαθητών, το πώς οι ίδιοι κρίνουν και διαχειρίζονται την ύπαρξη πολιτισμικής ετερότητας στη τάξη προκειμένου να αποτιμήσουν την πρόοδο των μαθητών, ενώ διερευνήθηκε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν με σεβασμό τη διαφορετικότητα των μαθητών στα πλαίσια της αξιολόγησής τους. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η **ποιοτική πρωτογενής έρευνα**. Η επιλογή της ποιοτικής πρωτογενούς έρευνας, μας παρέχει τη δυνατότητα να αναλύσουμε εις βάθος το φαινόμενο όπου εξετάζουμε. Ως μέσο λήψης πληροφοριών επιλέχθηκε η **συνέντευξη.** Τα αποτελέσματα της έρευνας, βασίστηκαν στην προσωπική γνώμη και κρίση των ερωτηθέντων. Η συμμετοχή τους κρίθηκε στη δική τους πρωτοβουλία και δεν πρόκειται για δείγμα τυχαιότητας ή αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού (Fink, 2012). Συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν τρεις (3) εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται στην περιοχή της Πάτρας.

4.1 Ανάλυση Ερευνητικών Δεδομένων

Μετά την εξέταση και μελέτη των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις τρεις συνεντεύξεις, τα αποτελέσματα στα οποία οδηγούμαστε, για τα ερευνητικά ερωτήματα, είναι: Α. Δίνεται έμφαση στη συμπεριφορά, αλλά και στην προσπάθεια την οποία καταβάλλει ο εκάστοτε μαθητής και ακολουθεί η συνέπεια, η συμμετοχή και το γλωσσικό επίπεδο κατανόησης. Οι απαντήσεις χαρακτηρίζονται από ομοφωνία καθώς και οι τρεις εκπαιδευτικοί αξιολογούν κυρίως τα στοιχεία συμπεριφοράς και διάθεσης για μάθηση και όχι με αυστηρά γνωστικά κριτήρια. Β. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε διαμόρφωση της διδασκαλίας τους, για παράδειγμα παρέχοντας πιο απλές ερωτήσεις αλλά και αντίστοιχες εναλλακτικές απαντήσεις και οι διενέργειές τους συμπεριλαμβάνουν είτε την αξιοποίηση των γλωσσικών τους στοιχείων για εγκυκλοπαιδική επιμόρφωση των άλλων παιδιών, είτε διανθίζοντας το μάθημα με στοιχεία από όλα τα περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται τα παιδιά. Σε ορισμένες περιπτώσεις πραγματοποιείται και ένταξη διαπολιτισμικού υλικού. Γ. Οι δύο συμφωνούν στην ανάγκη για παροχή περισσότερης επιμόρφωσης και στη χρησιμότητά της, ενώ η τρίτη απάντηση παρουσιάζει διαφωνία, καθώς θεωρεί ότι η ήδη υπάρχουσα επιμόρφωση είναι αρκετή και αυτό που χρειάζεται στην ουσία είναι περισσότερες απτές προτάσεις, οι οποίες θα συντελέσουν πρακτικά στο μάθημα και ενδεικτικά προτείνεται από

το συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευτικό η απλοποίηση των βιβλίων παράλληλα με τον εμπλουτισμό τους, καθώς όπως τονίζει «από μόνη της η διάθεση του εκπαιδευτικού, δεν αρκεί».

4.2 Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τον ενισχυτικό ρόλο της αξιολόγησης, ο οποίος διαχωρίζεται από μία αυστηρή μέτρηση επίδοσης, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι, η αξιολόγηση των μαθητών που διακρίνονται βάση των πολιτισμικών γνωρισμάτων, αποτελεί μία πρόκληση για τον εκπαιδευτικό της σύγχρονης πραγματικότητας. Η συνεκτίμηση επιπρόσθετων κριτηρίων στα πλαίσια της αξιολογικής διαδικασίας, εκτός του γνωστικού, καθώς και η προσπάθεια ενσωμάτωσης διαπολιτισμικών στοιχείων στη μάθηση, αφενός θέτει τις βάσεις προς μία εκπαίδευση που επιτελεί τον ανώτερο παιδαγωγικό σκοπό της, αφετέρου διαδραματίζεται σε ένα εκσυγχρονιστικό περιβάλλον όπου ενισχύεται η αλληλεγγύη και ο σεβασμός μεταξύ των μαθητών, ενώ μειώνονται τα φαινόμενα ρατσισμού. Χρειάζεται επομένως να διακρίνουμε την αυστηρά δομημένη αξιολόγηση επιδόσεως από την προσδοκώμενη αξιολογική διαδικασία, η οποία θα στηρίζεται και θα προάγει τα ενδιαφέροντα, τη δημιουργικότητα καθώς και τη συνεργατική διάθεση των μαθητών, μέσα από την αμοιβαία αποδοχή του διαφορετικού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργογιάννης, Π. (2004). (Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα, 50).

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Gutenberg, Αθήνα.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση,* Αθήνα: Άτραπος.

Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.* Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση* (Έκτη έκδοση) (σσ. 57-61). Αθήνα, Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: Οδηγός του αξιολογητή* (σσ. 24). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κάτσικας και Πολίτου (1999). Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός τάξης το διαφορετικό Αθήνα Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα-ΜέθοδοιΠροβλήματα-Προοπτικές. 11 η Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Μάρκου, Γ. (1995). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Πεδίο.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1983). Η αξιολόγηση της επίδοσης: Δυνατότητες και όρια. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαχρήστος, Κ. (2007). «Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: μια πρόταση για την εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών» Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής αγωγής με διεθνή συμμετοχή. Αθήνα Γρηγόρη, σσ. 109-124.

Ρέλλος, Ν. (2003). Έλεγχος μάθησης – Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης (σσ. 21). Αθήνα: Gutenberg Παιδαγωγική σειρά.

Ξενόγλωσση

Bloom, S., Hastings, T., & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.* New York: McGraw-Hill

Habermas, J. (1994). Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος δικαίου. Αθήνα, Λιβάνης.

Fink, A. (2012). How to conduct surveys: A step-by-step guide: A step-by-step guide. Sage Publications.

Διαδίκτυο

Dictionary by Merriam-Webster: America's most-trusted online dictionary. Ανακτήθηκε στις 16/06/2018 από την ιστοσελίδα: https://www.merriam-webster.com/dictionary/culture

UNESCO, 2003 (Education in a Multilingual World, UNESCO Education Position Paper. It discusses the use of mother tongue (or first language) as language of instruction for initial instruction and literacy, the importance of bilingual or multilingual education (i.e. the use of more than one language of instruction), and language teaching with a strong cultural component. Ανακτήθηκε στις 18/06/2018 από την ιστοσελίδα: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής - Η Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε στις 16/06/2018 από την ιστοσελίδα: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82&dq=

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 15/06/2018 http://www.moec.gov.cy/dde/ep-zep.html

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Δεύτερο. Ανακτήθηκε στις 15/06/2018 από την Εκπαιδευτική Κλίμακα https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1789-1999-idrysi-leitourgia-taxeis-ypodochis-frontistiriaka-tmimata-klimaka.pdf

Στατιστικά στοιχεία για τη νόμιμη μετανάστευση», στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης. Ανακτήθηκε στις 16/06/2018 από την ιστοσελίδα: https://rosalux.gr/sites/default/files/publications/migration_web.pdf

Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ: E-PORTFOLIO ΤΑΞΗΣ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΡΟΥΜΠΡΙΚΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Διονύσιος Κουλουμπής[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσας έρευνα μελετώνται τα συστατικά της σύγχρονης μαθησιακής διδασκαλίας σε πραγματικές σχολικές συνθήκες. Αναδεικνύεται η ανάγκης συνεργασίας για την κατασκευή αξιολογικών εργαλείων που θα αναδείξουν το εκπαιδευτικό έργο και θα ανατροφοδοτήσουν τη μαθητική κοινότητα και τον εκπαιδευτικό. Οι δημιουργικές εργασίες είναι η νέα πρόκληση για τα πρότυπα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το εφαλτήριο για μια ουσιαστική μετάβαση στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών. Αν και τα σενάρια διαθεματικών και σύνθετων εργασιών είναι ανάλογα πάντα του εκπαιδευτικού επιπέδου, απουσιάζουν νέα ποιοτικά εργαλεία που θα αποσυμφορίσουν τον πολύπλευρο ρόλο του εκπαιδευτικού. Για την αποτίμηση και την ωφελιμότητα των ίδιων των εργασιών κατασκευάζονται εργαλεία αξιολόγησης με βάση τις τελευταίες έρευνες στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα. Το επιστημονικό υπόβαθρο της αυθεντικής αξιολόγησης δημιουργεί τη βάση για μια αναλυτική ρουμπρίκα αξιολόγησης των δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από τις δημιουργικές εργασίες τους. Ένα εργαλείο εύστροφο και ευέλικτο που δίνει ώθηση στο νέο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: *Ανάπτυξη εκπαιδευτικού έργου, δεξιότητες 21ου αι., δημιουργικές εργασίες, ρουμπρίκες αυθεντικής αξιολόγησης, περιγραφική αξιολόγηση*

ABSTRACT

In this study, the components of modern learning teaching are studied in real school conditions. Emphasis is placed on the need to work with experts to build evaluation tools that will highlight the educational work and will feed back the student community and the teacher. Creative projects are the new challenge for template secondary schools and the springboard for a substantial transition to the cultivation of pupils' skills. Although the interdisciplinary and complex scenarios are always relevant to the educational level, new quality tools are lacking that will decongest the multifaceted role of the teacher. To evaluate and to make use of the project itself, evaluation tools are built on the latest research in the global educational community. The scientific background of authentic assessment creates the basis for an analytical rubric of assessing students' skills through their creative work. An agile and flexible tool that empowers the new school

Keywords: *Development of educational work, 21st century skills, creative projects, authentic assessment rubrics, descriptive assessment*

1.0. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της ανάγκης συνεργασίας του συλλόγου διδασκόντων με ερευνητές αξιολόγησης και η μεταξύ τους δημιουργικότερη συνεργασία. Αυτό επιτελείται με το σχεδιασμό σύγχρονων εργαλείων για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου. Το θεωρητικό υπόβαθρο λειτουργεί ως ελεγκτικό πλαίσιο των εφαρμογών και καταδεικνύει τις πραγματικές ανάγκες και σχέσεις της μαθησιακής κοινότητας. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης του Μεταπτυχιακού προγράμματος της Αξιολόγησης, παρακολουθούνται οι διαδικασίες της σχολικής μονάδας και σημειώνονται οι ανάγκες της σχολικής τάξης.

Η ποικιλία των προτάσεων ανά μάθημα έχει δημιουργήσει ένα μεγάλο όγκο υλικού, συχνά απροσπέλαστο ή απομονωμένο στο στενό πλαίσιο του κάθε μαθήματος. Γι' αυτό προτείνεται η

1. Ο Δ.Κ. είναι μεταπτυχιακός φοιτητής: Ε.Κ.Π.Α: Φ.Π.Ψ. - Π.Μ.Σ: ΘΕ.Π.Α.Ε.Ε. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Φιλοσοφίας - Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Επικοινωνία: dionloul8@gmail.com

περισυλλογή του σε ένα ηλεκτρονικό αποθετήριο (e-portfolio) το οποίο θα χρησιμοποιείται από το σχολείο ανατροφοδοτικά, αλλά και θα πιστοποιεί το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η πραγματική πρόκληση είναι η αποτίμηση των δημιουργικών εργασιών που εισήρθαν στο αναλυτικό πρόγραμμα και για τις οποίες στο γνωστικό αποτέλεσμα πρέπει να συνυπολογίζεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Αυτές οι σύγχρονες δεξιότητες των μαθητών ορίζονται από το Νέο Θεματολόγιο της Ευρώπης, αλλά και από την σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία και η καλλιέργεια τους απαιτεί υψηλό επίπεδο δραστηριοτήτων και διεισδυτικών αξιολογικών εργαλείων (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Έτσι, ενώ υπάρχει πληθώρα διδακτικών και πρωτότυπων σεναρίων, ως πηγή δημιουργικών εργασιών, δεν υπάρχει το ίδιο εύρος πρωτότυπων εργαλείων υψηλής σύνθεσης για την ποιοτική αποτίμηση διαθεματικών, δημιουργικών εργασιών ή project.

Για να καλυφθεί αυτή η νέα ανάγκη επιχειρείται η κατασκευή μιας σύγχρονης ρουμπρίκας η οποία αναλύεται σε κριτήρια και δείκτες αρκετούς να καλύψουν κάθε πτυχή των δεξιοτήτων με βάση την πιο σύγχρονη βιβλιογραφία (Binkley et al, 2012). Παράλληλα, προτείνεται ένας ευέλικτος και αυτοματοποιημένος σχεδιασμός για να διευκολύνει την περιγραφική αξιολόγηση σε κάθε εκπαιδευτικό, ανάλογα με τις απαιτήσεις και το εύρος των εργασιών. Συμπερασματικά, η δημιουργία σύνθετων και σύγχρονων εργαλείων αξιολόγησης αποτελεί την πραγματική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και μπορεί να διασφαλίσει την ποιότητα των συγχρόνων μεθόδων εκπαίδευσης. Προς αυτήν την κατεύθυνση είναι αναγκαίο το πέρασμα από τον περιορισμό στη σχολική μονάδα, στη δημιουργία ενός «ανθρώπινου δικτύου» που περιλαμβάνει μαθητές, δασκάλους, παιδαγωγικές αρχές και επιστημονικούς ερευνητές, τους ανθρώπινους πόρους ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, αυτή η ερευνητική εμπειρία έδειξε ότι οι θετικές ανθρώπινες σχέσεις δίνουν τη δυνατότητα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα να πραγματοποιήσει την αποστολή του πιο παραγωγικά και να επιτύχει στόχους που θα ήταν αδύνατοι μέσω μεμονωμένων προσπαθειών.

2.0. **Αυθεντική αξιολόγηση στις δημιουργικές εργασίες**

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελλάδας γίνεται λόγος για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002). Παράλληλα αναπτύσσονται ερευνητικές μελέτες που στόχο έχουν τη δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Σ' αυτό το πλαίσιο η αυθεντική αξιολόγηση ταυτίζεται με την αυθεντική πλευρά της διδασκαλίας και της μάθησης. Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών παράγεται μέσα από βιωματικές και εξερευνητικές δράσεις (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης οφείλει να αναδείξει νοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσα από διαδικασίες απόκτησης γνώσεων (Κασιμάτη, 2015). Το αναλυτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνει και τα ανάλογα κριτήρια αξιολόγησης. Τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει σημαντική προσπάθεια ώστε το ολιστικό εκπαιδευτικό προϊόν της γνώσης να αποκτήσει και αντίστοιχα μαθητική δραστηριότητα. Με αφετηρία τα πρότυπα και πειραματικά σχολεία, οι συνθετικές και δημιουργικές εργασίες των μαθητών κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος (Κασσωτάκης, 2007).

Η διαθεματική διδασκαλία χρησιμοποιεί δραστηριότητες με σχέδια εργασίας και με τη βοήθεια της τεχνικής του project. Σε αυτό το πλαίσιο οι ερευνητικές εργασίες αποτελούν την καινοτομία στο νέο λύκειο (Ματσαγγούρας, 2011) την τελευταία δεκαετία και συνηγορούν στη συνολική καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Κασιμάτη, 2015). Έτσι, ενώ υπάρχει πληθώρα διδακτικών και πρωτότυπων σεναρίων, ως πηγή δημιουργικών εργασιών, παρατηρείται έλλειψη πρωτότυπων εργαλείων αξιολόγησης για την ποιοτική αποτίμηση τους. Η δυσκολία έγκειται στον υπολογισμό και στην διάκριση των δεξιοτήτων μέσα από το παραγόμενο έργο των μαθητών. Πρόκειται για ένα νευραλγικό σημείο στην οργάνωση του νέου σχολείου που καθορίζει τη λειτουργικότητα των δραστηριοτήτων και των καινοτομιών, ειδάλλως εξαντλείται χωρίς την επιτέλεση του αποσβεστικού χαρακτήρα αυτών της εκπαιδευτικής πρωτοπορίας.

2.1. Το e- portfolio της τάξης

Ο φάκελος εργασιών του μαθητή γίνεται όλο και περισσότερο σε ηλεκτρονική μορφή ώστε να γίνεται ευκολότερη η ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας και να δημιουργείται μια βάση συγκριτικής μελέτης και διαμορφωτικής αξιολόγησης του μαθητή (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Η απογραφή των δυνατοτήτων του και των αδυναμιών αντιστοιχίζονται με τις ικανότητές του και αποτελούν αναπαράσταση της μαθησιακής διαδικασίας. Μια ανάλογη καινοτομία που προωθεί την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας κατά την αλληλεπίδραση διδασκαλίας με τη νέα γνώση είναι η δημιουργία ηλεκτρονικού αποθετηρίου του κάθε μαθήματος στις επιμέρους τάξεις. Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος οι μαθητές σε κάθε μάθημα αναρτώνται ως παραγόμενα και μπορούν να λειτουργήσουν ως αποθετήριο παραδειγμάτων και εφαρμογών τόσο για την εννοιολογική αποσαφήνιση και επανάληψη, όσο και για τη διαθεματική τους χρήση σαν πηγή κατά τη διάρκεια της διαθεματικής εργασίας (Πετροπούλου κ.α., 2015). Στο ανατροφοδοτικό πνεύμα της συγκομιδής υλικού για το φάκελο επίδοσης κινείται και η κατασκευή των εργαλείων για την αξιολόγηση των δημιουργιών εργασιών.

2.2. Rubrics στην αξιολόγηση των δημιουργικών εργασιών

Ένα βασικό εργαλείο της αυθεντικής αξιολόγησης υπήρξε τις τελευταίες δεκαετίες η χρήση της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων. Πρόκειται για ένα πολύτιμο εφόδιο στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου που βασίζεται στην ευέλικτη και εύστροφη δομή του (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Η αξιολόγηση έχει τη δυνατότητα να γίνει πάνω στη διαδικασία της μάθησης, πέρα από την παραδοσιακή απόκτηση γνώσης. Η χρήση της ρουμπρίκας αποκτά ολοένα περισσότερο έδαφος, λόγω της ποιοτικής αποτίμησης που μπορεί να προσφέρει στην διαμορφωτική αξιολόγηση με την διεισδυτικότητα του εργαλείου σε μια δραστηριότητα. Τα διαβαθμισμένα κριτήρια κατακερματίζουν σε διαφορετικές οπτικές την εκπαιδευτική διαδικασία και αναδεικνύουν τις δεξιότητες, συνολικά, του μαθητή μέσα από το έργο του. Πρόκειται για τις προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα έργο με περιγραφές επιπέδων αξιολόγησης που αντιστοιχούν τόσο στα μέρη της εργασίας όσο και στους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί (Πετροπούλου κ.α., 2015).

Οι ρουμπρίκες συνήθως χωρίζονται σε ολιστικές και αναλυτικές, ανάλογα με τον τρόπο που προσεγγίζουν μία εργασία (γενική εικόνα ή αναλυτικά στάδια). Οι ολιστικές συναντώνται περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι αναλυτικές στην δευτεροβάθμια, λόγω της διαφορετικής εμπειρίας και επίγνωσης των μαθητών (Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2014). Όσον αφορά τις δημιουργικές εργασίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η κατασκευή αναλυτικής ρουμπρίκας θεωρείται ιδανική, διότι έχει εξαρχής την τάση και το προσχέδιο να επιτύχει τους μεταγνωστικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Βέβαια, η επιτυχία του ιδίου του σχεδιασμού προϋποθέτει το κατάλληλο και εμπεριστατωμένο επιστημονικό υπόβαθρο για να έχει ορθότητα και κύρος, καθώς και να αποβαίνει πρακτική και ωφέλιμη στο εκπαιδευτικό έργο σε πραγματικές σχολικές συνθήκες (Κασιμάτη, 2016). Ωστόσο, κάθε φορά σημαντικό σημείο αναφοράς είναι η εκ των προτέρων γνωστοποίηση και συζήτηση των προεπιλεγμένων κριτήριων μέσα στη μαθητική κοινότητα, ώστε να υπάρχει εγκυρότητα με βάση το διδακτικό συμβόλαιο, αλλά και αυτό-αξιολογικός άξονας στην προετοιμασία και πορεία των μαθητών ή των ομάδων (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Από τον τρόπο λειτουργίας των ρουμπρικών φαίνεται η δυνητική τους θέση να κυοφορούν σημαντικά πλεονεκτήματα για το σύγχρονο εκπαιδευτικό έργο. Αρχικά, πραγματοποιείται η έμμεση σύνδεση της περιγραφικής αξιολόγησης με την μαθητική επίδοση και αποφεύγεται η βαθμοθηρία. Παράλληλα, η κατανόηση των ιδίων των κριτηρίων κάνει περισσότερο ευδιάκριτους τους επιμέρους στόχους της εργασίας, καθώς περιγράφεται με σαφήνεια η διαφορετική οπτική των επιμέρους σταδίων της εργασίας. Έτσι, καλλιεργείται η επιστημονική προσέγγιση στη μάθηση, καθώς οι μαθητές συγκεντρώνουν τις γνώσεις τους και στοχάζονται την ίδια τους τη διανοητική καλλιέργεια, αντιλαμβανόμενοι την χρήση και διάκριση των συγκεκριμένων τους δεξιοτήτων. Για τους εκπαιδευτικούς το εργαλείο της ρουμπρίκας γίνεται τόσο πιο αποδοτικό, όσο πιο δημιουργικός κι επιστημονικός είναι ο σχεδιασμός, αλλά και συνάμα προσιτός και εύστοχος. Αυτό ανοίγει τους ορίζοντες της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς συνδυάζει την παιδαγωγική

κι επιστημονική προσέγγιση στη διδακτική διαδικασία πέρα του γνωστικού αντικειμένου και των τυπικών περιορισμών του. Η μεροληψία αποφεύγεται και η επικοινωνία με τους μαθητές ακμάζει. Ταυτόχρονα, η διδακτική στρατηγική του έχει τη δυνατότητα να αναδιπλώνεται με βάση τη συλλογή πληροφοριών και τη χρήση των δεδομένων τους μέσα από την ίδια τη μαθητική κοινότητα και να λειτουργεί με έγκυρη καθοδήγηση (Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2014).

2.3. Η περιγραφική αξιολόγηση

Μέσα από τις στάσεις της αυθεντικής αξιολόγησης και τις τεχνικές της εμφανίζεται όλο και πιο σημαντική η περιγραφική αξιολόγηση. Ιδιαιτέρως, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που διέπουν τις δημιουργικές εργασίες κρίνουν απαραίτητη τη χρήση εργαλείων που άπτονται της περιγραφής (Κασιμάτη, 2015). Η περιγραφική αξιολόγηση έρχεται να καλύψει την αδυναμία της βαθμολογίας και να απεικονίσει τις ιδιαιτερότητες των επιδόσεων. Αποκαλύπτει τις πραγματικές ικανότητες και τις κλίσεις του μαθητή, αλλά και τις αιτίες των αδυναμιών και τις ελλείψεις του. Ο ανταγωνισμός περιορίζεται και εκδηλώνεται το πραγματικό ενδιαφέρον στην κατάκτηση της γνώσης. Παράλληλα, ενισχύονται οι δεσμοί ανάμεσα στα μέλη της μαθητικής κοινότητας: καθηγητές, μαθητές και γονείς, καθώς αναλύονται οι μαθησιακές και κοινωνικές συμπεριφορές των εκπαιδευομένων (Κωνσταντίνου, 2006). Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να είναι ωφέλιμη και να δίνει σαφείς εξηγήσεις, ωστόσο χρειάζεται μια εργαλειακή υποστήριξη ώστε να λειτουργήσει μέσα στη στενή εκπαιδευτική πραγματικότητα με ρυθμό και διάρκεια.

3.0. Η κατασκευή ρουμπρίκας για την αξιολόγηση των δημιουργικών εργασιών στο Πρότυπο Γενικό Λύκειο Βαρβακείου Σχολής

Οι δημιουργικές εργασίες ξεκίνησαν από τα πρότυπα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να δημιουργηθεί μία βάση δεδομένων κι εφαρμοσμένων δράσεων. Έτσι, χαράσσεται ο δρόμος για την ανάδειξη του σχολείου του 21^{ου} αιώνα, όπου η μάθηση γίνεται συμμετοχική, ερευνητική και βιωματική διαδικασία με την καθολική καλλιέργεια των διαφορετικών δεξιοτήτων του μαθητή. (Κασιμάτη, 2016).

Στην πρώτη επαφή με το σχολείο, συγκεντρώνεται υλικό από διαφορετικά μαθήματα που καταδεικνύει τη διαθεματική φύση των δραστηριοτήτων του σχολικού περιβάλλοντος. Ομοίως, διαφαίνεται ο διδακτικός οίστρος και η υψηλή κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο είναι απαραίτητο για την αντιμετώπιση υψηλών προκλήσεων όπως οι σύνθετες δημιουργικές ή ερευνητικές εργασίες. Το portfolio των σεναρίων των τάξεων είναι γεμάτο δημιουργικές δράσεις που βασίζονται στην απαραίτητη συστηματική παρατήρηση και στη βαθιά παιδαγωγική συγκρότηση (Φλουρής, 1995). Ταυτόχρονα διακρίνονται οι σύνθετοι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί ρόλοι που επιφορτίζονται οι εκπαιδευτικοί και τυγχάνουν εκτίμησης και καταξίωσης από την πολιτεία. Οι παραπάνω παράγοντες θεωρούνται απαραίτητες συνθήκες για την διεκπεραίωση και την αξιολόγηση σύνθετων δράσεων, διότι σε μεγάλο μέρος της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας, συναντάται η σχολική απαξίωση και υποβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, με αποτέλεσμα δύσκολα μια σύγχρονη δράση ή ένα εργαλείο να αποδίδει (Κωνσταντίνου, 2015).

Το σχολικό υπόβαθρο είναι έτοιμο να συσταθούν οι κύκλοι εργασιών των δημιουργικών δραστηριοτήτων ανά μάθημα και διαθεματικά (ΙΕΠ, 2017). Η ουσιαστική δυσκολία που ξεχωρίζει είναι η φύση που πρέπει να έχει το κατάλληλο αξιολογικό εργαλείο, ώστε πραγματικά να καλύπτει τις τελευταίες εκπαιδευτικές στάσεις πάνω στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Συχνά σε τέτοιου είδους καινοτομίες εμπόδιο στεκόταν ο περιορισμένος εκπαιδευτικός χρόνος, στριμωγμένος ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα, τις εξετάσεις και την αποπεράτωση της ύλης. Συνεπώς, οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης χρειάζονται τη συνδρομή της τεχνολογίας και του ευέλικτου σχεδιασμού για να έχουν τη δυνατότητα επιτυχίας μέσα στο σχολικό έτος. Ακόμη, οι σχολικές υποδομές και η παιδαγωγική κατάρτιση των καθηγητών αποτελούσαν τροχοπέδη πριν από μια δεκαετία (Κασσωτάκης, 2007). Ωστόσο, τόσο η συνέπεια και η συνέχεια στον επιμορφωτικό τομέα, όσο και η πρόοδος της ψηφιακής τεχνολογίας έδωσαν την κατάλληλη επαναπροώθηση των δημιουργικών εργασιών.

Στο πλαίσιο της συνεργασίας της κατεύθυνσης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης του Π.Μ.Σ.-ΘΕ.Π.Α.Ε.Ε. του Φ.Π.Ψ-Ε.Κ.Π.Α με το Πρότυπο Γενικό Λύκειο Βαρβακείου Σχολής, κατασκευάστηκε μια πρωτότυπη, ευέλικτη και πρακτική αναλυτική ρουμπρίκα διαβαθμισμένων κριτηρίων και δεικτών. Ο πίνακας βασίζεται στις σύγχρονες έρευνες για την κατηγοριοποίηση των δεξιοτήτων των μαθητών, τα κριτήρια καλλιέργειας τους και την διάκριση τους μέσα σε μία εργασία (Binkley et al, 2012), (Olalla et al, 2008). Επίσης, εναρμονίζεται με τις επιταγές του νέου θεματολογίου της Ε.Ε. για την εκπαίδευση (2016) και τις προδιαγραφές των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Ο πίνακας αποτελείται από χρωματιστά κελιά και ξεχωριστές κατηγορίες δομημένες σε ένα αρχείο excel που αποτελείται από 3 φύλλα. Το πρώτο φύλλο έχει όλες τις περιγραφές των κατηγοριών αναλυτικά σε τετράβαθμη κλίμακα, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να συμπληρώσει με βάση τα κριτήρια και τους δείκτες την τελευταία γραμμή με έναν εκ των αριθμώ 1,2,3,4. Οι κατηγορίες (δομή, οργάνωση κλπ.) περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και τις πτυχές μιας σύνθετης εργασίας, αλλά ο εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να επιλέξει ποιες θέλει να ελέγξει με την εν λόγω εργασία αν όχι όλες. Στο δεύτερο φύλλο υπάρχει η δυνατότητα προσαρμογής μιας απλής ρουμπρίκας γνωστικού περιεχομένου αν ο εκπαιδευτικός θέλει ταυτόχρονα να ελέγξει το γνωστικό του αντικείμενο. Το τρίτο φύλλο περιέχει την αθροιστική αξιολόγηση τόσο από πλευρά επιμέρους (ανά κατηγορία) και συνολικής βαθμολογίας, όσο και την περιγραφική αξιολόγηση με βάση το κριτήριο που επιλέχτηκε ότι ανταποκρίνεται πιο χαρακτηριστικά στην κάθε δεξιότητα. Για την άμεση χρήση και την ευκολία του εκπαιδευτικού, ακόμα και χωρίς πληροφορική εκπαίδευση, υπάρχουν βήματα και απτή περιγραφή για τη συμπλήρωσης της ρουμπρίκας σε ένα τέταρτο φύλλο, κάτι που φέρει σε εύκολη επαφή με το εργαλείο ακόμα και εκπαιδευτικούς χωρίς ανάλογη εμπειρία.

3.1. Αποτελέσματα της συνεργασίας και της χρήσης του νέου εργαλείου

Από την πρώτη κιόλας χρήση η νέα ρουμπρίκα αντικατέστησε την ενδεικτική τυπική ρουμπρίκα που συνόδευε τη διαδικασία, αφού συμπεριλάμβανε τους ίδιους τομείς με περισσότερη σαφήνεια και ανάλυση, υπό το κύρος της πανεπιστημιακής ερευνητικής κοινότητας. Παράλληλα, ο αυτοματισμός του πίνακα έδωσε γρήγορα και σαφή αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς, καθώς και άμεση βάση αναφοράς των ενεργειών τους. Η ποσοτικοποίηση των περιγραφών, ο έντονος και αυτόματος χρωματισμός των πιο δυνατών και των πιο αδύναμων συστατικών της εργασίας δίνουν μια άμεση και συγκεντρωτική εικόνα τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στους μαθητές. Βασικό και ιδιαίτερο στοιχείο είναι η αυτόματα συμπληρωμένη περιγραφική αξιολόγηση που παίρνει τις περιγραφές από τα κριτήρια και την διαβάθμιση τους και η οποία κερδίζει πολύτιμο χρόνο. Συνάμα, αποτελεί μια κοινή γλώσσα για όλους τους καθηγητές, στην οποία μπορούν να αναφέρονται ώστε να μελετούν συγκριτικά τα αποτελέσματα τους διαχρονικά, στατιστικά και ποιοτικά. Οι αυτόματοι τύποι στα λογιστικά φύλλα του excel καθιστούν την ανάλυση ακριβείας, αλλά δεν απαιτούν ειδικό λογισμικό για το σχολείο. Γίνεται άμεση προβολή από κινητό, tablet, Η/Υ και άμεση εκτύπωση της συγκεντρωτικής σελίδας ανά πάσα στιγμή. Ταυτόχρονα δημιουργείται αρχείο με το όνομα του μαθητή, που αποθηκεύεται στο φάκελο επίδοσης του ως αναλυτική καταγραφή των ικανοτήτων του.

1.1. Η Αναλυτική Ρουμπρίκα Δημιουργικών Εργασιών

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΔΕΙΚΤΕΣ	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ (1)	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ (2)	ΚΑΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ (3)	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ (4)	ΕΠΙΔΟΣΗ
Α ΟΡΓΑΝΩΣΗ (1): ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	**Α.1. Περιγραφή Εργασίας**	Η εργασία **δεν** περιγράφεται με σαφήνεια	Η εργασία **δεν** περιγράφεται με σαφήνεια *στο μεγαλύτερο μέρος* της	Η εργασία περιγράφεται κατανοητά *στο μεγαλύτερο μέρος της*	Η εργασία περιγράφεται κατανοητά **στην ολότητα της**	
	Α.2. Προσδιορισμός Στόχων	Οι στόχοι **δεν** προσδιορίζονται με σαφήνεια	Οι *περισσότεροι* στόχοι **δεν** προσδιορίζονται με σαφήνεια	Οι *περισσότεροι* στόχοι προσδιορίζονται με σαφήνεια	Οι στόχοι είναι **σαφώς** προσδιορισμένοι	
	Α.3. Καταλληλότητα Μαθησιακών Πόρων	Οι μαθησιακοί πόροι και τα εργαλεία (λογισμικά) **δεν** ταιριάζουν στις αντίστοιχες δραστηριότητες	Οι μαθησιακοί πόροι και τα εργαλεία (λογισμικά) ταιριάζουν **λίγο** στις αντίστοιχες δραστηριότητες	Οι μαθησιακοί πόροι και τα εργαλεία (λογισμικά) ταιριάζουν **αρκετά** στις αντίστοιχες δραστηριότητες	Οι μαθησιακοί πόροι και τα εργαλεία (λογισμικά) ταιριάζουν ακριβώς στις αντίστοιχες δραστηριότητες	
	Α.4. Πληρότητα Προαπαιτούμενων	Τα προαπαιτούμενα **δεν** περιλαμβάνονται στην εργασία (οδηγίες)	**Λίγα** προαπαιτούμενα περιλαμβάνονται στην εργασία (οδηγίες)	**Αρκετά** προαπαιτούμενα περιλαμβάνονται στην εργασία (οδηγίες)	**Όλα** τα προαπαιτούμενα είναι καλογραμμένα και κατανοητά (οδηγίες)	
Β ΟΡΓΑΝΩΣΗ (2): ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	**Β.1. Διάρθρωση φάσεων**	Το σενάριο **δε** διαρθρώνεται και δεν αναλύεται σε φάσεις	Το σενάριο **δε** διαρθρώνεται και αναλύεται σε φάσεις στο περισσότερο εύρος του	Το σενάριο διαρθρώνεται και αναλύεται σε φάσεις **στο μεγαλύτερο εύρος του**	Το σενάριο διαρθρώνεται και αναλύεται σε φάσεις **στην ολότητα του**	
	Β.2. Ροή Σεναρίου	Η ροή του σεναρίου **δεν** είναι κατανοητή	Η ροή του μεγαλύτερου μέρους του σεναρίου **δεν** είναι κατανοητή	Η ροή του μεγαλύτερου μέρους του σεναρίου είναι κατανοητή	Η ροή του σεναρίου είναι πλήρως κατανοητή	
	Β.3. Δραστηριότητες-Στόχοι	Οι δραστηριότητες **δε** συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων	**Οι περισσότερες** δραστηριότητες **δε** συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων	**Οι περισσότερες** δραστηριότητες συμβάλλουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων	**Όλες** οι δραστηριότητες συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων	
Γ ΣΥΝΕΠΕΙΑ	**Γ.1 Συμβολή στον Εμπλουτισμό της Εργασίας**	**Δεν** έφερε επιπλέον υλικό όσων έδωσε ο/η διδάσκων/ουσα	Έφερε επιπλέον υλικό που τελικά **δεν** επεξεργάστηκε τυπικά με το υλικό που χορηγήθηκε.	Έφερε επιπλέον υλικό που τελικά επεξεργάστηκε **μερικώς** τυπικά με το υλικό που χορηγήθηκε.	Έφερε επιπλέον υλικό και το συνέθεσε **πλήρως** στο τελικό παραδοτέο.	
	Γ.2. Συνέπεια προς τη Συνεισφορά Υλικών	**Δεν** έφερε τα υλικά που συμφωνήθηκαν.	**Δεν** έφερε **τα περισσότερα** υλικά που συμφωνήθηκαν	Έφερε **τα περισσότερα** υλικά που συμφωνήθηκαν αλλά όχι όλα.	Έφερε **όλα** τα υλικά που συμφωνήθηκαν.	
Δ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	**Δ.1. Ερευνητικό Ερώτημα στο Κατάλληλο Πλαίσιο**	Ο σκοπός του ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί στο σχέδιο **δεν** αναγνωρίζεται σε σύνδεση με το πλαίσιο.	Ο σκοπός του ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί στο σχέδιο εν μέρει αναγνωρίζεται και δηλώνεται με **ασαφή** τρόπο.	Ο σκοπός του ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί στο σχέδιο αναγνωρίζεται και δηλώνεται **μερικώς** στη σύνδεση του με το πλαίσιο.	Ο σκοπός του ερωτήματος που πρέπει να απαντηθεί στο σχέδιο αναγνωρίζεται και δηλώνεται **σαφώς** στη σύνδεση του με το πλαίσιο.	
	Δ.2. Βιβλιογραφικές Αναφορές	**Δεν** αναφέρονται βιβλιογραφικές αναφορές σχετικές με το ερευνητικό ερώτημα	Αναφέρονται **λίγες** βιβλιογραφικές αναφορές σχετικές με το ερώτημα.	Αναφέρονται **αρκετές** βιβλιογραφικές αναφορές σχετικές με το ερώτημα.	Αναφέρονται **όλες** οι βιβλιογραφικές αναφορές που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα.	
	Δ.3. Συμπεράσματα	**Δεν** γράφτηκαν συμπεράσματα	Τα συμπεράσματα περιγράφουν σε **μικρό βαθμό** τις πληροφορίες που αποκτώνται και **δεν απαντούν** στο ερευνητικό ερωτήματος	Τα συμπεράσματα περιγράφουν τις πληροφορίες που αποκτώνται και **απαντούν** στο ερευνητικό ερώτημα	Τα συμπεράσματα περιγράφουν τις πληροφορίες που αποκτώνται, **απαντούν** στο ερευνητικό ερώτημα **και προτείνουν** προεκτάσεις	

Ε ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	**Ε.1. Δημιουργικότητα στη σχεδίαση**	Η εργασία **δεν** περιέχει δραστηριότητες, μαθησιακούς πόρους και εργαλεία που προάγουν την καλλιέργεια ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων	Η εργασία περιέχει **λίγες** δραστηριότητες, μαθησιακούς πόρους και εργαλεία που προάγουν την καλλιέργεια ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων	Η εργασία περιέχει **αρκετές** δραστηριότητες, μαθησιακούς πόρους και εργαλεία που προάγουν την καλλιέργεια ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων	**Ευφάνταστο σενάριο**, οι μαθησιακοί πόροι και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλοι για την καλλιέργεια ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων	
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ						
ΣΤ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (1): Διαπροσωπικές Δεξιότητες	**ΣΤ.1. Συνεργατικότητα**	Η εργασία **δεν** προάγει τη **συνεργατικότητα**	Η εργασία προάγει **λίγο** τη **συνεργατικότητα**	Η εργασία προάγει **αρκετά** τη **συνεργατικότητα**	Η εργασία **στην ολότητα της** προάγει τη **συνεργατικότητα**	
	ΣΤ.2. Ενεργητική Συμμετοχή	Η εργασία **δεν** προάγει την **ενεργητική συμμετοχή** των εκπαιδευομένων	Η εργασία προάγει **λίγο** την **ενεργητική συμμετοχή** των εκπαιδευομένων,	Η εργασία προάγει αρκετά την **ενεργητική συμμετοχή** των εκπαιδευομένων,	Η εργασία **στην ολότητα της** προάγει την **ενεργητική συμμετοχή** των εκπαιδευομένων	
	ΣΤ.3. Διαφορετικότητα-Διαπολιτισμικότητα	Η εργασία **δεν** προάγει τη **διαφορετικότητα-διαπολιτισμικότητα**	Η εργασία προάγει **λίγο** η **διαφορετικότητα-διαπολιτισμικότητα**	Η εργασία προάγει αρκετά τη διαφορετικότητα-διαπολιτισμικότητα	Η εργασία **στην ολότητα της** προάγει τη **διαφορετικότητα-διαπολιτισμικότητα**	
	ΣΤ.4. Ποιότητα Αλληλεπιδράσεων	Η εργασία **δεν** προάγει την **ποιότητα των αλληλεπιδράσεων** (διαχείριση συγκρούσεων)	Η εργασία προάγει **λίγο** την **ποιότητα των αλληλεπιδράσεων** (διαχείριση συγκρούσεων)	Η εργασία προάγει **αρκετά** την **ποιότητα των αλληλεπιδράσεων** (διαχείριση συγκρούσεων)	Η εργασία **στην ολότητα της** προάγει την **ποιότητα των αλληλεπιδράσεων (διαχείριση συγκρούσεων)**	
Ζ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (2): Τρόποι Σκέψης	**Ζ.1. Κριτική Σκέψη**	Η εργασία **δεν** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους την **κριτική σκέψη**	Η εργασία καλλιεργεί **λίγο** στους εκπαιδευόμενους την **κριτική σκέψη**	Η εργασία καλλιεργεί **αρκετά** στους εκπαιδευόμενουςτην **κριτική σκέψη**	Η εργασία **στην ολότητα της** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους την **κριτική σκέψη**	
	Ζ.2 Δημιουργικότητα-Καινοτομία	Η εργασία **δεν** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους τη **δημιουργικότητα-καινοτομία**	Η εργασία καλλιεργεί **λίγο** στους εκπαιδευόμενους τη **δημιουργικότητα-καινοτομία**	Η εργασία καλλιεργεί **αρκετά** στους εκπαιδευόμενους τη **δημιουργικότητα-καινοτομία**	Η εργασία **στην ολότητα της** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους τη **δημιουργικότητα-καινοτομία**	
	Ζ.3. Επίλυση Προβλήματος	Η εργασία **δεν** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους την **επίλυση προβλήματος**	Η εργασία καλλιεργεί **λίγο** στους εκπαιδευόμενους την **επίλυση προβλήματος**	Η εργασία καλλιεργεί **αρκετά** στους εκπαιδευόμενους την *επίλυση προβλήματος*	Η εργασία **στην ολότητα της** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους την **επίλυση προβλήματος**	
	Ζ.4. Μεταγνώση	Η εργασία **δεν** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους τη **μεταγνώση**	Η εργασία καλλιεργεί **λίγο** στους εκπαιδευόμενους τη **μεταγνώση**	Η εργασία καλλιεργεί **αρκετά** στους εκπαιδευόμενουςτη **μεταγνώση**	Η εργασία **στην ολότητα της** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους τη **μεταγνώση**	
Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (3): Εργαλειακές Δεξιότητες	**Η.1. Χρήση του Διαδικτύου**	Η εργασία **δεν** ωθεί τους εκπαιδευόμενους στη **χρήση του διαδικτύου**	Η εργασία ωθεί **λίγο** τους εκπαιδευόμενους στη **χρήση του διαδικτύου**	Η εργασία ωθεί **αρκετά** τους εκπαιδευόμενους στη **χρήση του διαδικτύου**	Η εργασία **στην ολότητα της** ωθεί τους εκπαιδευόμενους στη **χρήση του διαδικτύου**	
	Η.2 ΤΠΕ	Η εργασία **δεν** ωθεί τους εκπαιδευόμενους στη χρήση των **ΤΠΕ**	Η εργασία ωθεί **λίγο** τους εκπαιδευόμενους στη χρήση των **ΤΠΕ**	Η εργασία ωθεί **αρκετά** τους εκπαιδευόμενους στη χρήση των **ΤΠΕ**	Η εργασία **στην ολότητα της ωθεί** τους εκπαιδευόμενουςστη χρήση των **ΤΠΕ**	
	Η.3. Χρήση Ξένων Γλωσσών	Η εργασία **δεν** ωθεί τους εκπαιδευόμενους στη **χρήση ξένων γλωσσών**	Η εργασία ωθεί **λίγο** τους εκπαιδευόμενους στη **χρήση ξένων γλωσσών**	Η εργασία ωθεί **αρκετά** τους εκπαιδευόμενους στη **χρήση ξένων γλωσσών**	Η εργασία **στην ολότητα της** ωθεί τους εκπαιδευόμενους στη **χρήση ξένων γλωσσών**	
	Η.4. Καλλιέργεια της Γλώσσας	Η εργασία **δεν** ωθεί τους εκπαιδευόμενους στην **καλλιέργεια της γλώσσας**	Η εργασία ωθεί **λίγο** τους εκπαιδευόμενους στην **καλλιέργεια της γλώσσας**	Η εργασία ωθεί **αρκετά** τους εκπαιδευόμενους στην καλλιέργεια της γλώσσας	Η εργασία **στην ολότητα της** ωθεί τους εκπαιδευόμενους στην **καλλιέργεια της γλώσσας**	

Θ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (4): Διαβιώνοντας Σε Έναν Κόσμο	**Θ.1. Ικανότητα του Υπεύθυνου Πολίτη**	Η εργασία **δεν** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους την **ικανότητα του υπεύθυνου πολίτη** σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο	Η εργασία καλλιεργεί **λίγο** στους εκπαιδευόμενους την **ικανότητα του υπεύθυνου πολίτη** σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο	Η εργασία καλλιεργεί **αρκετά** στους εκπαιδευόμενους την **ικανότητα του υπεύθυνου πολίτη** σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο	Η εργασία **στην ολότητα της** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους την **ικανότητα του υπεύθυνου πολίτη** σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο	
	Θ.2 Πολιτισμική Αφύπνιση	Η εργασία **δεν** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους την **πολιτισμική αφύπνιση**	Η εργασία καλλιεργεί **λίγο** στους εκπαιδευόμενους την **πολιτισμική αφύπνιση**	Η εργασία καλλιεργεί **αρκετά** στους εκπαιδευόμενους την **πολιτισμική αφύπνιση**	Η εργασία στην ολότητα της καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενουςτην **πολιτισμική αφύπνιση**	
	Θ.3. Προσωπική και Κοινωνική Ευθύνη	Η εργασία **δεν** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους την **προσωπική και κοινωνική ευθύν**η	Η εργασία καλλιεργεί **λίγο** στους εκπαιδευόμενους την **προσωπική και κοινωνική ευθύνη**	Η εργασία καλλιεργεί **αρκετά** στους εκπαιδευόμενους την **προσωπική και κοινωνική ευθύνη**	Η εργασία στην ολότητα της καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους την **προσωπική και κοινωνική ευθύνη**	
	Θ.4. Συσχέτιση Ζωής και Καριέρας	Η εργασία **δεν** καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους τη **συσχέτιση ζωής και καριέρας**	Η εργασία καλλιεργεί **λίγο** στους εκπαιδευόμενους τη **συσχέτιση ζωής και καριέρας**	Η εργασία καλλιεργεί **αρκετά** στους εκπαιδευόμενους τη **συσχέτιση ζωής και καριέρας**	Η εργασία στην ολότητα της καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους τη **συσχέτιση ζωή/καριέρας**	

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΡΟΥΜΠΡΙΚΑΣ		**ΠΕΡΙΓΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**	
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΡΟΥΜΠΡΙΚΑΣ	**ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ**	**ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**	**ΠΡΟΤΕΡΗΜΑΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**
Α. ΟΡΓΑΝΩΣΗ (1): ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		**Α. ΟΡΓΑΝΩΣΗ (1): ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**	
Α.1. Περιγραφή Εργασίας			
Α.2. Προσδιορισμός Στόχων			
Α.3. Καταλληλότητα Μαθησιακών Πόρων			
Α.4. Πληρότητα Προαπαιτούμενων			
Β. ΟΡΓΑΝΩΣΗ (2): ΟΡΘΟΤΗΤΑ- ΠΛΟΚΗ		**Β. ΟΡΓΑΝΩΣΗ (2): ΟΡΘΟΤΗΤΑ- ΠΛΟΚΗ**	
Β.1. Διάρθρωση φάσεων			
Β.2. Ροή Σεναρίου			
Β.3. Δραστηριότητες-Στόχοι			

Γ. ΣΥΝΕΠΕΙΑ		Γ. ΣΥΝΕΠΕΙΑ	
Γ.1 Συμβολή στον Εμπλουτισμό της Εργασίας			
Γ.2. Συνέπεια προς τη Συνεισφορά Υλικών			
Δ. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ		**Δ. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ**	
Δ.1. Ερευνητικό Ερώτημα στο Κατάλληλο Πλαίσιο			
Δ.2. Βιβλιογραφικές Αναφορές			
Δ.3. Συμπεράσματα			
Ε. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		**Ε. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΧΕΔΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**	
Ε.1. Δημιουργικότητα στη σχεδίαση			
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ		**ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**	
ΣΤ. ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (1): Διαπροσωπικές Δεξιότητες		**ΣΤ. ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (1): Διαπροσωπικές Δεξιότητες**	
ΣΤ.1. Συνεργατικότητα			
ΣΤ.2. Ενεργητική Συμμετοχή			
ΣΤ.3. Διαφορετικότητα-Διαπολιτισμικότητα			
ΣΤ.4. Ποιότητα Αλληλεπιδράσεων			
Ζ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (2): Τρόποι Σκέψης		**Ζ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (2): Τρόποι Σκέψης**	
Ζ.1. Κριτική Σκέψη			
Ζ.2 Δημιουργικότητα-Καινοτομία			

Ζ.3. Επίλυση Προβλήματος			
Ζ.4. Μεταγνώση			
Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (3): Εργαλειακές Δεξιότητες		**Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (3): Εργαλειακές Δεξιότητες**	
Η.1. Χρήση του Διαδικτύου			
Η.2 ΤΠΕ			
Η.3. Χρήση Ξένων Γλωσσών			
Η.4. Καλλιέργεια της Γλώσσας			
Θ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (4): Διαβιώνοντας Σε Έναν Κόσμο		**Θ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (4): Διαβιώνοντας Σε Έναν Κόσμο**	
Θ.1. Ικανότητα του Υπεύθυνου Πολίτη			
Θ.2 Πολιτισμική Αφύπνιση			
Θ.3. Προσωπική και Κοινωνική Ευθύνη			
Θ.4. Συσχέτιση Ζωής και Καριέρας			
Γ.Ε.1 ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ		**Γ.Ε.1 ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ**	
Γ.Ε.1			
Γ.Ε.2 ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΛΟΓΙΚΗ		**Γ.Ε.2 ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΛΟΓΙΚΗ**	
Γ.Ε.2			
Γ.Ε.3 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ		**Γ.Ε.3 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ**	
Γ.Ε.3			

Γ.Ε.4 ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΕΙΟΓΡΑΦΙΑ		**Γ.Ε.4 ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΗΜΕΙΟΓΡΑΦΙΑ**	
Γ.Ε.4			
Γ.Ε.5 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ		**Γ.Ε.5 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ**	
Γ.Ε.5			
Γ.Ε.6 ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ		**Γ.Ε.6 ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ**	
Γ.Ε.6			
Γ.Ε.7 ΕΠΕΞΗΓΗΣΕΙΣ		**Γ.Ε.7 ΕΠΕΞΗΓΗΣΕΙΣ**	
Γ.Ε.7			
ΤΕΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΡΟΥΜΠΡΙΚΑΣ	**#ΔΙΑΙΡ./0!**		

Βιβλιογραφία

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.

Olalla, A., Mora, G., Paredes, J., Otero, J., Ildefonso, I., Ruiz, M., Eizaguirre, J., Sanchez, A. (2008). *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*, Spain: University of Deusto.

Partnership for 21st Century Skills (2009). *21st Century Learning Environments: White paper*. Retrieved: http://www.p21.org/storage/documents/le_white_paper-1.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) Παρουσιάσεις ενημερωτικής ημερίδας Σχολικών Συμβούλων για τις Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες Γυμνασίου, τις Δημιουργικές Εργασίες Λυκείου και τη Θεματική Εβδομάδα Γυμνασίου (Υπ.Π.Ε.Θ. 20/01/2017).

Κασιμάτη, Κ. (2015). *Ανέκδοτες Πανεπιστημιακές Παραδόσεις*.

Κασιμάτη, Κ. (2016). *Μεταγνώση και ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών.* 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νοτίου Αιγαίου. Ερμούπολη Σύρου.

Κασσωτάκης, Μ. (2004). Η αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1990-2002. Προσπάθειες και προβλήματα. Στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. –Π.Μ.Σ. Θεωρία,πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Επιμ. Παπακωνσταντίνου Θ. & Λαμπράκη-Παγανού Α.). *Προγράμματα Σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα*: Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 13-20.

Κασσωτάκης, Μ. (2007). «*Η προσπάθεια εισαγωγής του θεσμού των συνθετικών δημιουργικών εργασιών των μαθητών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση»* Ε.Κ.Π.Α../Φιλοσοφική Σχολή / Τμήμα Φ.Π.Ψ./ Τομέας Παιδαγωγικής (2007). *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα. Χαριστήριος τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Ιωάννη Μαρκαντώνη.* Αθήνα: σσ. 213-242.

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος, τόμος Α΄* (σσ. 55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). Το Καλό Σχολείο, ο Ικανός Εκπαιδευτικός και η Κατάλληλη Αγωγή ως Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη – Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *«Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο, Βιβλίο Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: ΟΕΔΒ, ΥΠΒΔΜΘ.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Οδηγίες για την εκπόνηση των Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών (2017). Retrieved: https://www.esos.gr/arthra/48499/odigies-gia-tin-ekponisi-ton-synthetikon-dimioyrgikon-ergasion-sto-gymnasio-gia-sholiko, https://www.esos.gr/arthra/53806/iep-dimioyrgikes-ergasies-lykeioy-2017-2018

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Αικ., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*. ISBN:978-960-603-043-7.

Στύλα, Δ. & Μιχαλοπούλου Αικ. (2014). *Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.* ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64.

Φλουρής, Γ. (1995). *Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας.* Στο Ελληνική εκπαίδευση: *προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, επιμ. Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης, 328-367. Αθήνα: Σείριος.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Αθηνά Κουτσούκου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη της Αξιολόγησης των μαθητών Λυκείου στη Λογοτεχνία είναι ο θεματικός άξονας της Διδακτορικής Διατριβής, αποσπάσματα της οποίας θα παρουσιαστούν στην εν λόγω εισήγηση. Στην έρευνα συμμετείχε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών και καθηγητών, που φοιτούν και διδάσκουν αντίστοιχα στις τρεις τάξεις των Γενικών/Ενιαίων Λυκείων αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών και οι οποίοι προέρχονται από τις τρείς κατευθύνσεις (θετική, θεωρητική, τεχνολογική). Μέσω της έρευνας γίνεται προσπάθεια να μελετηθούν θέματα όπως, αν υπάρχουν μεθοδολογικές και οργανωτικές υποδείξεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και αν μέσω αυτών εξασφαλίζεται η αντιστοιχία των διδασκομένων κειμένων με τους στόχους της, πως εφαρμόζονται στην πράξη οι οδηγίες και το περιεχόμενο των σχετικών διαταγμάτων, ποιες είναι οι μέθοδοι και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών στη Λογοτεχνία, αν αξιολογούνται όλες οι κατηγορίες των διδακτικών στόχων ή μόνο οι γνωστικοί, λόγω της δυσκολίας αξιολόγησης των ψυχοσυναισθηματικών στόχων.
Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση, λογοτεχνία, έφηβοι μαθητές (ηλικίας 16-18 ετών), τρόποι αξιολόγησης, κριτήρια αξιολόγησης.*

THE ASSESSMENT OF TEENAGE STUDENTS' PERFORMANCE IN LITERATURE

Athina Koutsoukou

ABSTRACT

The assessment of teenage students' performance (aged 15-18 /High School/Lyceum) regarding Literature is the subject of this PhD thesis. A representative sample of students and teachers from all three classes of High Schools (Lyceums), which are situated in cities, towns and villages all over Greece, participated in the research. Through the research, there is an effort to study issues such as, whether methodological and organizational suggestions regarding teaching Literature do exist, and if these suggestions contribute to the correlation between the texts (poetry, prose texts such as novels, short stories) and the objectives of teaching. Also, which are the methods and the criteria of assessing students' performance in Literature and whether we merely assess the cognitive objectives, because it is difficult to assess the affective objectives.
Keywords: *Assessment, Literature, teenage students, pedagogics, methods of assessment, criteria of assessment.*

1. Εισαγωγή

Η αδιαμφισβήτητη αξία της Λογοτεχνίας, ως μορφωτικό αγαθό που διδάσκεται στο σχολείο και η αναγκαιότητα της Αξιολόγησης, ως αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας, αποτελούν τους δύο άξονες της Διδακτορικής αυτής Διατριβής. Η έρευνα ξεκινά με: α) διασάφηση της έννοιας της αξιολόγησης [ενδεικτική αναφορά: Worthen & Sanders (1973,1987), Webster & Stufflebeam (1978), Cuba (1969) Provus (1971), Bloom & Krathwohl (1956)], β) παρουσίαση των διαφόρων αξιολογικών μοντέλων [ενδεικτική αναφορά: Stufflebeam (1974-CIPP), Scriven (1967), Parlett & Hamilton (1972, 1976), Wiggins (1989, 1990), MacBeath (1999, 2005), Flavell (1976), Vygotsky (1978), Feuerstein (2003), Bloom & Krathwohl (1971), Cousins & Earl (1992), Eisner (1975,6), Patton M. Quinn (2008), Fetterman (1994), Hughes (2014)], γ) ανάδειξη της αναγκαιότητας της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης [ενδεικτική αναφορά: Κασσωτάκης

1. Η Α.Κ. είναι διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής. Επικοινωνία: annkk11@yahoo.gr

(1981, 2010)] και δ) συσχέτιση αυτής με τη Λογοτεχνία ως διδασκόμενο μάθημα. Στη συνέχεια έμφαση δίνεται στην έννοια της Λογοτεχνίας και της παιδαγωγικής της χρησιμότητας, ενώ παρουσιάζονται τόσο οι σκοποί όσο και οι στόχοι του μαθήματος μέσα από το Νομοθετικό Πλαίσιο.

Ακολουθεί η παρουσίαση των τρόπων αξιολόγησης των μαθητών Λυκείου στο μάθημα της Λογοτεχνίας με αφετηρία την υπάρχουσα Νομοθεσία (Νομοθετικά, και Βουλευτικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις, Αναλυτικά Προγράμματα, Οδηγίες Διδασκαλίας και Αξιολόγησης, Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών), αλλά και μέσω προτάσεων, που προέρχονται από την ξένη βιβλιογραφία (εργαλεία αυτο-αξιολόγησης, κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων επίδοσης, ημερολόγια μάθησης και στοχασμού, εννοιολογικός χάρτης, φάκελος αξιολόγησης-εργασιών). Το Ερευνητικό μέρος ξεκινά με τον καθορισμό των σκοπών, των στόχων και της μεθοδολογίας της έρευνας. Παρουσιάζονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο, σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των τελευταίων στη Λογοτεχνία.

Μέσω της έρευνας γίνεται προσπάθεια να μελετηθούν θέματα όπως, αν υπάρχουν μεθοδολογικές και οργανωτικές υποδείξεις για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και αν μέσω αυτών εξασφαλίζεται η αντιστοιχία των διδασκομένων κειμένων με τους στόχους της, πως εφαρμόζονται στην πράξη οι οδηγίες και το περιεχόμενο των σχετικών διαταγμάτων, ποιες είναι οι μέθοδοι και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών στη Λογοτεχνία, αν αξιολογούνται όλες οι κατηγορίες των διδακτικών στόχων ή μόνο οι γνωστικοί, λόγω της δυσκολίας αξιολόγησης των ψυχοσυναισθηματικών στόχων.

Τελικά, πρέπει να αξιολογείται η επίδοση των μαθητών Λυκείου στο μάθημα της Λογοτεχνίας; Ποια επίδοση αξιολογούμε; Ποια επίδοση θα θέλαμε να αξιολογούμε; Είναι αρκετό να ρωτάμε τους μαθητές μας «τι θέλει να πει ο ποιητής ή ο συγγραφέας»; Μήπως απλά «χειρουργούμε» το λογοτέχνημα; Ασφαλώς, τα ερωτήματα που τίθενται μέσω της έρευνας χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

2. Η έννοια της Αξιολόγησης

Προσεγγίζοντας την έννοια της Αξιολόγησης δεν θα μπορούσαμε παρά να διαπιστώσουμε τους πολλαπλούς ορισμούς, που έχουν διατυπωθεί για εκείνη από διάφορους ερευνητές των Επιστημών της Αγωγής. Κάποιοι εστιάζουν στην ετυμολογική της ανάλυση ως *αξία* και *λόγος* [Worthen & Sanders (1973,1987), Webster & Stufflebeam (1978], ενώ άλλοι τη συνδέουν με την έννοια της μέτρησης (Cuba, 1969 και Φράγκος (1977), καθώς, ως φαίνεται, η αξιολόγηση αναφέρεται σε ποιοτικά δεδομένα, ενέχοντας έντονα το στοιχείο της υποκειμενικότητας, ενώ η μέτρηση σε ποσοτικά δεδομένα. Ο Stufflebeam και οι συνεργάτες του (1971) θεωρούν την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της εφαρμογής ενός προγράμματος, όχι μόνο στο προκαταρκτικό στάδιο της συλλογής των απαραίτητων εκείνων στοιχείων, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του και στο στάδιο της ολοκλήρωσης αυτού, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίτευξη ή μη των επιδιωκόμενων στόχων, αλλά και στα διάφορα στάδια εφαρμογής του, οπότε αναδεικνύεται η αξία και του ανατροφοδοτικού της ρόλου (Κασσωτάκης 2010:14).

Ιδιαίτερα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση μελετητές, όπως οι Cronbach (1954), Popham (1975), Gronlund (1985), Δημητρόπουλος (2002), Πολυχρονόπουλος (1980), Παπαναούμ-Τζίκα (1985), Κασσωτάκης (2010) αναφέρονται σε αυτή ως διαδικασία, ή σύνολο τεχνικών/μεθόδων, οι οποίες δείχνουν το βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων, των μεθόδων διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο τάξης, σχολείου, σε εθνικό επίπεδο, ακόμα και στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφορικά με το μαθητή αναζητούμε μέσω συγκεκριμένων μεθόδων και κριτηρίων αξιολόγησης να διαπιστώσουμε το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που, πριν ξεκινήσουμε τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Επιδιώκουμε, δηλαδή, να εντοπίσουμε αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή, ενώ παράλληλα στόχος μας είναι να βελτιώσουμε τις διδακτικές πρακτικές, τα εργαλεία της διδασκαλίας, ακόμα και τους τρόπους και τα κριτήρια της αξιολόγησης του, αντλώντας πληροφορίες μέσω της ανατροφοδότησης, που εκείνη προσφέρει.

2.1 Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Σημαντικοί μελετητές έχουν κατά καιρούς διατυπώσει τις απόψεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, διαμορφώνοντας έτσι διάφορα θεωρητικά μοντέλα-σχήματα. Αναφέρουμε ενδεικτικά τους: Tyler (1942) για τα Στοχοκεντρικά Θεωρητικά Μοντέλα, Stufflebeam (1965) για τα Θεωρητικά Σχήματα Αποφάσεων-Διοίκησης, Scriven (1967) για τα Εμπειροκεντρικά-Κρισεοκεντρικά Θεωρητικά σχήματα, Stake (1967) για τα Πλουραλιστικά-Συμμετοχικά Θεωρητικά σχήματα, Worthen & Sanders (1987) για τα Αντιπαραθετικά Θεωρητικά σχήματα, Cook (1974) με τη διάκριση πρωτογενούς και δευτερογενούς αξιολόγησης, Glass (1975) με τη θεωρία της μετα-ανάλυσης, Simmons (1982) με την αυτο-αξιολόγηση διαδικασίας, Garaway (1995) με τη συμμετοχική αξιολόγηση. (Δημητρόπουλος, 2002)

Όμως η έρευνα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν θα ολοκληρωθεί με την διαμόρφωση των προαναφερθέντων μοντέλων. Ο Wiggins (1989) παρουσιάζει την έννοια της Αυθεντικής Αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας όσο και σε επίπεδο αξιολόγησης, οι μαθητές αντιμετωπίζουν καταστάσεις παρόμοιες με αυτές της καθημερινότητας. Έμφαση δίνεται στην ανατροφοδότηση, η οποία οδηγεί το μαθητή στην αυτο-αξιολόγηση και στην αυτο-διόρθωση του, καθώς εκείνος γνωρίζει την απόδοσή του. Ο MacBeath (1999, 2005) ασχολείται ιδιαίτερα με το θέμα της αυτο-αξιολόγησης, διαμορφώνοντας τρία λειτουργικά στοιχεία: το Προφίλ Αυτο-Αξιολόγησης, τα εργαλεία αξιολόγησης με τις δέκα (10) δραστηριότητες και τον κριτικό φίλο με ρόλο καθοδηγητικό, συμβουλευτικό, υποστηρικτικό.

Η Hughes (2011,2014) διαμορφώνει το μοντέλο της Αυτο-αναφορικής/Ενδο-ατομικής αξιολόγησης ή Αυτο-αξιολόγησης προηγούμενης απόδοσης (Ipsative Assessment). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο ο μαθητής χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ως ανατροφοδότηση, για να βελτιώσει την επίδοση του, η οποία δε συγκρίνεται με αυτή των συμμαθητών του, αλλά με το ατομικό του επίπεδο ικανοτήτων, γεγονός που αναμφισβήτητα ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του. Επίσης, ο Flavell (1976) εισάγει την έννοια της *μεταγνώσης* και τη Μεταγνωστική Αξιολόγηση με τέσσερεις κατηγορίες φαινομένων: α) η γνώση της μεταγνώσης, β) μεταγνωστικές εμπειρίες, γ) στόχοι και καθήκοντα, δ) στρατηγικές και δράσεις. Η Ευκλείδη (2009) ισχυρίζεται ότι η μεταγνωστική διαδικασία δε χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και περιλαμβάνει: α) προσανατολισμένες στρατηγικές, β) στρατηγικές σχεδιασμού, γ) στρατηγικές ελέγχου, δ) στρατηγικές παρακολούθησης, ε) στρατηγικές αξιολόγησης, στ) στρατηγικές ανακεφαλαίωσης και αυτο-ελέγχου. Ακόμα, ο Ματσαγγούρας (2006) ισχυρίζεται αναφερόμενος στη μεταγνώση ότι υπάρχουν τα εξής είδη ερωτήσεων: α) ερωτήσεις προγραμματισμού της σκέψης, β) ερωτήσεις καθοδήγησης της σκέψης, γ) ερωτήσεις αυτο-αξιολόγησης της σκέψης, δ) ερωτήσεις συναισθηματικών αντιδράσεων και ε) ερωτήσεις γνωστικών στάσεων και έξεων.

Το μοντέλο της Δυναμικής Αξιολόγησης ως αποτέλεσμα της άποψης του Vygotsky (1993) για τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development) διατυπώθηκε από τον Feuerstein, μαθητή του Piaget, ο οποίος διαμόρφωσε και το Εργαλείο Αξιολόγησης Μαθησιακής Προοπτικής (Learning Potential Assessment Device-LPAD), προκειμένου να μετρηθεί το βασικό χαρακτηριστικό της ευφυΐας, το οποίο είναι η ρευστότητα. Επίσης, στο "Handbook on Formative and Summative Evaluation" (1971) ο Bloom και οι συνεργάτες του διατυπώνουν τα τρία είδη της αξιολόγησης με κριτήριο τη χρονική περίοδο της εφαρμογής τους, δηλαδή α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, β) τη διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση, γ) την τελική ή αθροιστική ή συνολική αξιολόγηση.

Το 1992 οι Cousins & Earl εισάγουν το μοντέλο της Συμμετοχικής Αξιολόγησης σύμφωνα με το οποίο ο ερευνητής, τα μέλη της διοίκησης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, προκειμένου τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να οδηγήσουν στη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των σχολικών οργανισμών, με τη λήψη των βέλτιστων αποφάσεων. Επιπρόσθετα, ο Patton (2008) με το "Utilization-Focused Evaluation" (Αξιολόγηση εστιασμένη στη χρήση) μοντέλο του θεωρεί ότι ο αξιολογητής οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τους χρήστες και το είδος αξιολόγησης, που εκείνοι έχουν ανάγκη, αφού αυτοί θα κάνουν χρήση των αποτελεσμάτων της. Οι Parlette

& Hamilton (1972) μιλούν για τη Διαφωτιστική Αξιολόγηση (Illuminative Evaluation), η οποία έχει σκοπό να περιγράψει την εκπαιδευτική διαδικασία, να συγκεντρώσει πληροφορίες για το υπό μελέτη εκπαιδευτικό πρόγραμμα, φωτίζοντας τις σύνθετες πλευρές του.

Επιπλέον, ο Fetterman (1994) εισηγείται την εφαρμογή της Ενδυναμωτικής Αξιολόγησης, σύμφωνα με την οποία κατά τη διάρκεια εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος τα εμπλεκόμενα μέρη μπορούν να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν, να εντοπίζουν τους ενδιάμεσους στόχους βελτίωσης της απόδοσής τους, ασκώντας παράλληλα τακτικές αυτο-αξιολόγησης, τις οποίες τους έχει διδάξει ο αξιολογητής. Τέλος, ο Eisner (1976) διαμορφώνει το μοντέλο του για την εκπαιδευτική κριτική, το οποίο στηρίζεται στην τέχνη και την αισθητική. Για το λόγο αυτό δανείζεται τον όρο "connoisseurship", η «τέχνη της εξειδικευμένης γνώσης», όπου ο αξιολογητής του εκπαιδευτικού προγράμματος όπως και ο κριτικός της τέχνης, εφαρμόζει τρεις ποιοτικές δράσεις: α) την περιγραφική διάσταση, β) την ερμηνευτική διάσταση και γ) την αξιολογική διάσταση, προκειμένου να αποκαλύψει προς αξιολόγηση τις μη προφανείς διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να θεραπευθούν τα κακώς κείμενα.

3. Η παιδαγωγική χρησιμότητα της Λογοτεχνίας και η διδασκαλία της

Μια προσεκτική μελέτη στην προσπάθεια καθορισμού της έννοιας της Λογοτεχνίας μας οδηγεί το συμπέρασμα ότι αυτή δεν είναι καθόλου εύκολο να προσδιοριστεί. Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί εστιάζουν στην ετυμολογική της προσέγγιση (*λόγος* και *τέχνη*) περιλαμβάνοντας τα στοιχεία της καλαισθησίας της μορφής και της συν-κίνησης. Τον 20ο αιώνα παρατηρείται μια προσπάθεια αποτίμησης των πεζών και ποιητικών κειμένων, όταν συγγραφείς, θεωρητικοί της λογοτεχνίας, φιλόλογοι θα αποπειραθούν να διατυπώσουν τον ορισμό της. Ο Jean Paul Sartre εστιάζει σε αυτό που ονομάζει «καθαρή», «αληθινή» Λογοτεχνία με όλα τα υποκειμενικά στοιχεία, που εκείνη φέρει κρυμμένα κάτω από το μανδύα της αντικειμενικότητας. Ο Eagleton (1989) θεωρεί ότι οι αναγνώστες ενός λογοτεχνικού κειμένου, κατά την προσέγγιση του, ασυνείδητα «ξαναγράφουν» αυτό, προσδίδοντας έτσι στην έννοια της Λογοτεχνίας το στοιχείο της μεταβλητότητας. Ο Hawthorn (1995) αναδεικνύει την αδιάρρηκτη σχέση, που υπάρχει ανάμεσα στο συγγραφέα, τον αναγνώστη, το κείμενο, με τα κοινωνικά συμφραζόμενα και τον κριτικό της Λογοτεχνίας, ενώ ο Προυστ θεωρεί ότι η Λογοτεχνία είναι η ίδια η ζωή, αυτή που βρίσκεται μέσα στον καλλιτέχνη, αλλά και σε κάθε άνθρωπο.

Ο Θέμελης (1973) εντοπίζοντας τη μονομέρεια που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, υπογραμμίζει την ανάγκη του ανθρώπου να ανακαλύπτει την μοναδικότητα των αξιών, που διέπουν τη ζωή του και διαμορφώνουν τον κόσμο του, μέσω της καλλιέργειας της αφαιρετικής σκέψης, την οποία προσφέρει η επαφή με τη Λογοτεχνία. Συνειδητοποιεί έτσι τη θέση του στην «κοσμική ενότητα», μέσω των διαφορετικών ερμηνειών της πραγματικότητας και συμβάλλει στη μεταμόρφωση της με στόχο την ατομική και κοινωνική ευδαιμονία. Οι Gambell & Kienecker εστιάζουν στην ανάπτυξη των εναλλακτικών τρόπων σκέψης μέσω των ποικίλων νοητικών προσεγγίσεων των λογοτεχνικών εννοιών, στην ψυχική ανάταση, στην καλλιέργεια της εν – συναίσθησης, στη διαμόρφωση ή τροποποίηση των αξιών. (Μαλαφάντης 2001)

Ο Doubrovsky (1969) ισχυρίζεται ότι η επαφή του νέου ατόμου με τη Λογοτεχνία προσφέρει σε εκείνον, όχι γνώσεις μέσω της ανακάλυψης των αιτιωδών σχέσεων, όπως συμβαίνει με άλλα μαθήματα, αλλά απόλαυση του γραπτού λόγου μέσω των αισθήσεων. Δε διδάσκονται τεχνικές λογοτεχνικής γραφής. Αντίθετα σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να αποκαλύψει στους μαθητές του το κρυφό νόημα των λέξεων, να αναδείξει, πως ενώνονται το αφηρημένο περιεχόμενο της λέξης με το συγκεκριμένο περιεχόμενο της ζωής. Επίσης, ο Alter (1969) υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στην ανάγκη του νέου ανθρώπου να αποκωδικοποιήσει τον κόσμο, που τον περιβάλλει. Με δεδομένο τις ραγδαίες αλλαγές που καθημερινά βιώνει, καθώς και τη διαταραγμένη του επαφή με το περιβάλλον, ο νέος θα καταφέρει με τη βοήθεια της Λογοτεχνίας, όσο ρευστό και διφορούμενο κι αν είναι το κείμενο, να αποκτήσει την τεχνική, προκειμένου να ανακαλύψει τον κόσμο. Αλλά και ο Σπανός (1999, 2010) εστιάζει στη συγκινησιακή χρήση της λογοτεχνικής γλώσσας, η οποία αναδεικνύει το βίωμα και οδηγεί στη βελτίωση της

συναισθηματικής και διανοητικής κατάστασης του μαθητή. Τέλος, ο Αναγνωστόπουλος (2003) υπογραμμίζει την απελευθερωτική δύναμη της Λογοτεχνίας, η οποία δεν αναπαριστά τη ζωή, αλλά τη δημιουργεί, ευαισθητοποιώντας το νέο άνθρωπο με τη θεματική της, ώστε ο ίδιος να αποδέχεται τη θέση του στην πανανθρώπινη συνείδηση.

4. Ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας

Η αδιαμφισβήτητη παιδαγωγική αξία της Λογοτεχνίας στη διαμόρφωση, ανάπτυξη και εκδήλωση του πνευματικού και συναισθηματικού δυναμικού του νέου ατόμου, αλλά και η αναγκαιότητα της Αξιολόγησης ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ήταν οι αφορμές για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας. Ιδιαίτερη πρόκληση αποτέλεσε η ίδια η φύση του μαθήματος, η οποία, όπως γνωρίζουμε εγείρει έντονους προβληματισμούς στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευόμενους, τόσο στο στάδιο της διδασκαλίας όσο και σε αυτό της αξιολόγησης. Σκοπός της έρευνας ήταν να δοθεί η δυνατότητα στα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να παρουσιάσουν τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης στο μάθημα της Λογοτεχνίας και σε σχέση με μαθήματα των εφαρμοσμένων επιστημών, να αναρωτηθούν για τη σκοπιμότητα ή μη της αξιολόγησης τους στο μάθημα της Λογοτεχνίας, να υποβάλλουν προτάσεις βελτίωσης της διδασκαλίας, αλλά και της αξιολόγησης.

Η μέθοδος της επισκόπησης χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Προκειμένου, όμως, να διαμορφωθούν τα ανώνυμα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των μαθητών, διενεργήθηκε, αρχικά, προκαταρκτική έρευνα. Στην έρευνα αυτή συμμετείχε ένας μικρός αριθμός καθηγητών και μαθητών, που διδάσκουν και διδάσκονται Λογοτεχνία, καθώς και επιστημόνων, οι οποίοι ασχολούνται με αυτή θεωρητικά.

Στο ανώνυμο ερωτηματολόγιο, που επιδόθηκε στους εκπαιδευόμενους, εκείνοι απήντησαν σε ερωτήματα, τα οποία αφορούσαν: α) στη σκοπιμότητα διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας και της αξιολόγησης τους σε αυτό, β) στην ικανοποίηση τους σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης τους στο μάθημα και σε σχέση με άλλα μαθήματα, γ) στις μεθόδους και στα κριτήρια αξιολόγησης τους, δ) στις πηγές από τις οποίες αντλούνται τα θέματα στα οποία αξιολογούνται, ε) στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και στους τρόπους με τους οποίους ανταπεξέρχονται σε αυτές.

Μέσω του ανώνυμου ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν θέματα όπως: α) οι μέθοδοι και τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών τους στη Λογοτεχνία, β) η ύπαρξη μεθοδολογικών υποδείξεων για τη διδασκαλία και η αντιστοιχία τους με τους επιδιωκόμενους στόχους, γ) η εφαρμογή των σχετικών με τη Λογοτεχνία οδηγιών και διαταγμάτων, δ) η σύνταξη ή μη σχεδίων μαθημάτων, ε) η αξιολόγηση του συνόλου των διδακτικών στόχων και όχι μόνο των γνωστικών, στ) οι προτάσεις τους για τη βελτίωση στον τομέα της αξιολόγησης του μαθήματος.

Προκειμένου να συνδυασθεί η ποσοτική με την ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκαν και ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS.

5. Δείγμα

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας, η οποία αφορούσε μαθητές που φοιτούν και εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αστικά, ημιαστικά και αγροτικά Λύκεια. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να συγκεντρωθεί ένα πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών από Γενικά/Ενιαία Λύκεια, που προέρχονταν από τις τρείς τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Λυκείου, όπως και ένα πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα καθηγητών, οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στις τάξεις αυτές. Η έρευνα έλαβε χώρα με την ολοκλήρωση του πρώτου τετραμήνου και ειδικότερα για τη Γ΄ Λυκείου τα δεδομένα αφορούν τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Γενικής Παιδείας και έχουν συγκεντρωθεί και από τις τρεις κατευθύνσεις (θετική, θεωρητική και τεχνολογική).

6. Πορίσματα-Συζήτηση

Όπως αναδεικνύεται από την έρευνα, η αξιολόγηση των μαθητών Λυκείου στη Λογοτεχνία ακολουθεί τις νομικές διατάξεις και τις επίσημες οδηγίες, εφαρμόζοντας κυρίως παραδοσιακές μεθόδους, οι οποίες τις προσδίδουν ένα φορμαλιστικό περισσότερο χαρακτήρα, καθώς εστιάζουν στο τυπικό και όχι τόσο στο ουσιαστικό μέρος, στο λόγο της ύπαρξης της και της διδασκαλίας της. Ως μέθοδοι αξιολόγησης χρησιμοποιούνται περισσότερο η προφορική εξέταση και η γραπτή εργασία στο σπίτι, ενώ λιγότερο συχνά οι εκπαιδευτικοί θα κάνουν χρήση πιο σύγχρονων μεθόδων. Οι διάφορες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τη Λογοτεχνία (στρουκτουραλισμός, σημειολογία κλπ.) δε φαίνεται κι εκείνες να επαρκούν, τόσο για την ερμηνεία όσο και για την κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων. Εξάλλου, η ίδια η φύση της Λογοτεχνίας, η σχέση της με την τέχνη και ο τρόπος, με τον οποίο κάθε άτομο την προσλαμβάνει, εγείρει προβληματισμούς αναφορικά με την αντικειμενική αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευόμενων συγκριτικά και με τα υπόλοιπα διδασκόμενα μαθήματα.

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές επιθυμούν να αποφεύγεται η απλή μετάδοση έτοιμων γνώσεων, τις οποίες πρέπει να αποστηθίσουν και να τις επαναλάβουν κατά την αξιολόγηση τους. Για το λόγο αυτό προτείνουν να αξιολογούνται με προφορική εξέταση και εργασίες, αλλά υπάρχουν κι άλλοι που θεωρούν ότι περισσότερες γραπτές εξετάσεις θα βοηθήσουν, ώστε να αρθεί ο σκόπελος της υποκειμενικότητας, όσον αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης τους στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Επίσης, επιθυμούν να τους παραχωρείται μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης των απόψεων τους, καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας μαθητής, «χειρουργούμε το λογοτεχνικό κείμενο την ώρα του μαθήματος».

Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους δεν παρεκκλίνουν, αλλά εφαρμόζουν τις κατευθυντήριες γραμμές των αναλυτικών προγραμμάτων και αξιοποιούν κυρίως τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία, χρησιμοποιώντας λιγότερο τα βιβλία του Κ.Ε.Ε. και διάφορα εξωσχολικά βοηθήματα. Εστιάζουν σε διάφορα κριτήρια με διαφορετική συχνότητα, εκ των οποίων αναφέρουμε ενδεικτικά: α) την κατανόηση της δομής του προς διδασκαλία κειμένου, β) την γνώση των εκφραστικών μέσων και τρόπων του συγγραφέα, γ) την κατανόηση της συμβολικής χρήσης της γλώσσας του κειμένου, δ) την κατανόηση και ερμηνεία των ιδεών του συγγραφέα, ε) την κριτική προσέγγιση του κειμένου και σε άλλα κριτήρια. Χαρακτηριστικά σημειώνουμε την ταύτιση των απόψεων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης.

Είναι σκόπιμο στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές θέτουν ως αίτημα τη διενέργεια περισσότερων επιμορφωτικών σεμιναρίων, τα οποία αφορούν τη διδασκαλία και την αξιολόγηση στο μάθημα αυτό.

Θεωρούμε ότι μέσω της εν λόγω έρευνας θα μπορούσαν να τεθούν ερωτήματα όπως, αν όντως πρέπει να αξιολογούμε την επίδοση των μαθητών μας στη Λογοτεχνία. Αν η απάντηση μας είναι θετική, ίσως θα μπορούσαμε να αναρωτηθούμε τι σημαίνει ο όρος *επίδοση*, ποια επίδοση αξιολογούμε και ποια θα θέλαμε να αξιολογούμε. Ίσως ακόμη να αναρωτηθούμε, αν μπορούμε να διατυπώσουμε διδακτικούς στόχους, οι οποίοι να καλύπτουν τις ψυχικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών μας ή αν απλώς θα επαναπαυτούμε στην αξιολόγηση της γνωστικής ανταπόκρισης τους στο λογοτεχνικό κείμενο.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Β. (2003). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη – Ε΄ έκδοση.

Θέμελης, Γ. (1973). *Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών: Το πρόβλημα της ερμηνείας.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη – Τόμος Α΄.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα- Μέθοδοι-Προβλήματα-Προοπτικές.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2001). *Η Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σπανός, Γ. (1999). *Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ομιλία).* Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Επιμέλεια: Αποστολίδου, Β. και Χοντολίδου, Ε. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος.

Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία: Η διδασκαλία του πεζού λογοτεχνήματος*. Αθήνα: Ιωάννου – Τόμος Β΄.

Συνέδριο του Σεριζί (1985). *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. Διεύθυνση: Serge Doubrovsky & Tzvetan Todorov. Αθήνα: Επικαιρότητα. Μετάφραση: Ι.Ν. Βασιλαράκης.

Cousins, B.J., Earl, L. (1992). *The Case of Participatory Evaluation*. Educational Evaluation and Policy Analysis, vol.14, no 4, pp. 397-418.

Efklides, A. (2009). *The role of metacognitive experiences process in the learning*. Psichothema, vol. 21, no 1, pp. 76-82.

Eisner, E. (1976). *The Perceptive Eye: Toward the Reformation of Educational Evaluation*. Invited Address, Division B, Curriculum and Objectives. American Educational Research, Washington DC. Πηγή: ERIC.

Fetterman, D.M. (1994). *Empowerment Evaluation.* American Journal of Evaluation, vol. 15, no 1, pp. 1-15. SAGE Publications.

Feuerstein, R., Falik, L.H., Feuerstein, R (1998, 2002). *Feuerstein's Theory and Applied Systems. The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability.* Israeli Institute for the Enhancement of Learning Potential. Πηγή: acd.icelp.info/media/328542/

Flavell, J. (2014). *Metacognition Theory*. Theories of Learning in Educational Psychology. Πηγή: www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html

Glass, G.V. (1975). *Evaluation Studies Review*. Annual vol. 1. Beverly Hills: SAGE.

Hawthorn, J. (1995). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας.* Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Hughes, G. (2011). *Ipsative Assessment: Comparison with past performance.* Leading Education and Social Research. Institute of Education. University of London.

Hughes, G. (2011). *Implementing Ipsative Assessment. Center for Distance Education Teaching and Research Awards Round. Project Report*. University of London. International Programs.

Hughes, G. (2014). *Ipsative Assessment: Motivation through Making Progress*. Πηγή: path: palgrave.com/la/book/9781/37267214.

MacBeath, J et al. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο: Πως άλλαξαν όλα.* Αθήνα: Μεταίχμιο. Μετάφραση: Μαρία Δεληγιάννη.

Patton, M.Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. SAGE Publications.

Parlette, M., Hamilton, D. (1976). *Evaluation as Illumination. A New Approach to the Study of Innovative Programs*. In G. Glass (1976): Evaluation Studies Annual Review, vol. 1. Beverly Hills: SAGE.

Stufflebeam, D. (1971). Educational Evaluation in Decision Making in Education. Peacock. Itaska.

Sartre, J.P. (2005). Τι είναι η Λογοτεχνία. Αθήνα: Μεταίχμιο. Μετάφραση: Ευγενία Τσελέντη.

Webster W.J., Stufflebeam, D.L. (1978). The State of Theory and Practice in Educational Evaluation in Large Urban Schools Districts. Address Presented at the Annual Meeting of AERA. Toronto.

Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. Phi Delta Kappan.

Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. ERIC Identifier: ED328611. Source: ERIC Clearinghouse on Test measurement and Evaluation. Washington DC., American Institute for Research.

Worthen, B.R., Sanders J.R. (1987). Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines. New York: Longman.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Άννα Ζουγανέλη[1] & Σπυριδούλα Κατσιφή[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης θεωρείται ως εναλλακτική λύση για την αντιμετώπιση των αδυναμιών της αξιολόγησης των μαθητών. Στόχος της Περιγραφικής Αξιολόγησης δεν είναι η κατάταξη του μαθητή, αλλά η περιγραφή του ακαδημαϊκού του προφίλ με σκοπό την ενίσχυση των ισχυρών σημείων του και τη βελτίωση των αδυναμιών του. Για το λόγο αυτό δεν εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας μόνο στην απόδοση του μαθητή, αλλά τον αντιμετωπίζουμε ως σύνολο προκειμένου να προχωρήσουμε σε αναλυτικό τεκμηριωμένο σχολιασμό των επιμέρους ικανοτήτων και ιδιαιτεροτήτων του. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν και να προταθούν οι καλύτεροι δυνατοί τρόποι εισαγωγής της Περιγραφικής Αξιολόγησης των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-κλειδιά: *Αξιολόγηση μαθητή, Περιγραφική Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικό Σύστημα*

Descriptive student assessment – Problems and perspectives

ABSTRACT

The introduction of the Descriptive Assessment is considered as an alternative to address the weaknesses of student assessment. The objective of the Descriptive Assessment is not the student's ranking but the description of his / her academic profile in order to strengthen his / her strengths and improve his / her weaknesses. For this reason, we focus not only on the pupil's performance, but we treat him / her as a whole in order to proceed with a detailed, documented commentary on his / her particular abilities and peculiarities. The aim of the research is to investigate and propose the best possible ways of introducing Descriptive Assessment of students in the Greek educational system.

Keywords: *Student Assessment, Descriptive Assessment, Educational System*

1. Εισαγωγή

Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τις πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές επιλογές των τελευταίων χρόνων, ο μαθητής έχει μπει στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και η αξιολόγηση του αποσκοπεί κυρίως στην εμπλοκή του στη μάθηση, στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και στην ανάληψη πρωτοβουλιών.

Η θεωρία του κοινωνικού επικοδομητισμού ανέδειξε τις αδυναμίες των συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Η αποκλειστική χρήση ποσοτικών μεγεθών/βαθμολογίας, για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, όπως αποδεικνύεται από ερευνητικά δεδομένα, αμφισβητείται από αρκετούς ερευνητές, ως προς τη σαφήνεια των κριτηρίων και την εγκυρότητα τους.

Τα δεδομένα αυτά σε συνδυασμό με τις ψυχολογικές επιπτώσεις που δημιουργούνται στους μαθητές, έχουν οδηγήσει τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών να καθιερώσουν την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης προκειμένου να δοθεί ποιοτική διάσταση και παιδαγωγικό περιεχόμενο στο χαρακτήρα της αξιολογικής διαδικασίας.

1. Η Α.Ζ. είναι Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Επικονωνία: annzoug@yahoo.gr
2. Η Σ.Κ. είναι Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Επικονωνία: katsifi@hol.gr

2. Περιγραφική Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η περιγραφική αξιολόγηση δεν χρησιμοποιεί βαθμολογικούς χαρακτηρισμούς αλλά έχει την έννοια της «*ποιοτικής έκφρασης της επίδοσης του μαθητή και της διαδικασίας της μάθησης που ακολούθησε προκειμένου να φτάσει στη συγκεκριμένη επίδοση*» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 181). Όπως υποστηρίζουν οι Κων/νου (2000) & (Καψάλης, 1998), η Περιγραφική Αξιολόγηση, αναφέρεται στο μαθητή και στη διαχρονική μαθησιακή του πορεία. Είναι ένα μέσον έκφρασης και αποτύπωσης των σημαντικών πτυχών της σχολικής προσπάθειας που καταβάλλει, όπως επίσης της εργασιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του. Δηλαδή με άλλα λόγια, είναι μια μορφή αποτίμησης, κυρίως ποιοτικής, τόσο των γνωστικών ικανοτήτων (Μεθοδικότητα, Κριτική Σκέψη, Παρατηρητικότητα), όσο και των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων (Αυτοπεποίθηση, Συμμετοχικότητα, Επιμονή) και των ενδιαφερόντων (Δημιουργικές Ικανότητες, Ταλέντα) του.

Γίνεται με πλαίσιο αναφοράς το ατομικό δυναμικό και όχι το μέσο όρο των επιδόσεων της τάξης. Με τον τρόπο αυτό αμβλύνεται η πίεση που ασκείται στους μαθητές από τους βαθμούς. Ελαχιστοποιείται ο ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα τους. Δημιουργείται ατμόσφαιρα συνεργασίας και αποδοχής. Το παιδί νοιώθει ότι ανήκει σε μια ομάδα που ενθαρρύνει τη μάθηση και αποδεσμεύεται από το φόβο της αποτυχίας.

Βασική παραδοχή αυτής της προσέγγισης είναι ότι κάθε μαθητής ακολουθεί διαφορετική μαθησιακή πορεία ανάλογα:

- με τις προηγούμενες εμπειρίες του,
- τα ενδιαφέροντά του και
- τον τρόπο ή τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει

Επομένως, η αξιολόγησή του βασίζεται στη μοναδικότητα και αποβλέπει στην μελλοντική του βελτίωση.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν μόνο στο αποτέλεσμα αλλά, αντίθετα λαμβάνοντας υπόψη και τη συνολική στάση των μαθητών, δίνουν έμφαση στην ίδια τη διαδικασία και στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιήσουν την αξιολόγηση, ώστε η αξιολογική διαδικασία να αποκτήσει νόημα για τους μαθητές, αυξάνοντας τις ευκαιρίες αλλά και το ενδιαφέρον τους να βελτιωθούν.

Η αξιολόγηση με αυτό τον τρόπο, αφενός ανατροφοδοτεί τη διαδικασία της διδασκαλίας και αφετέρου πληροφορεί τους μαθητές για τα μαθησιακά αποτελέσματα με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξής τους.

Πρόκειται για μια συνεχή αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο μαθητής αποκτά εσωτερικά κίνητρα μάθησης που συνδέονται με την εκούσια κατάκτηση της γνώσης και με την προσωπική του βελτίωση. Ο εκπαιδευτικός μέσω της αυτοαξιολόγησης αναστοχάζεται σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους που είχε θέσει και επαναπροσδιορίζει το ρόλο του μέσα στην τάξη επιτυγχάνοντας και την επαγγελματική του εξέλιξη (Κασιμάτη, 2010).

Μέθοδοι της Περιγραφικής Αξιολόγησης. Κομβικό στοιχείο της περιγραφικής αξιολόγησης αποτελεί η αξιοποίηση συνδυαστικών τεχνικών, η πολλαπλότητα μέσων και τρόπων αξιολόγησης του μαθητή (Ανδρεαδάκης, 2005). Ο εκπαιδευτικός στηρίζεται σε μια ποικιλία μεθόδων και διαγνωστικών εργαλείων (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, παρατήρηση, γραπτές δοκιμασίες, φάκελος εργασιών μαθητή/-ήτριας και συζητήσεις), που εξασφαλίζουν την αποφυγή των παραδοσιακών τρόπων εξέτασης (Κωνσταντίνου κ.ά., 2017) και επιπλέον εμπλέκουν και τους μαθητές στην αξιολογική διαδικασία (National Council for Curriculum and Assessment, NCCA, 2008).

Η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές βγάζουν συμπεράσματα σχετικά με την επίδοσή τους δηλαδή αποτιμούν, τα αποτελέσματα της προσπάθειας που έχουν καταβάλει (ΙΕΠ, 2017).Μέσω της αξιολόγησης επιτυγχάνεται ο μαθητής να:

- βελτιώνεται σε στάσεις και αξίες και όχι μόνο σε γνώσεις και δεξιότητες
- καλλιεργεί εσωτερικά κίνητρα, αναλαμβάνει ευθύνες, θέτει στόχους, αυτονομείται
- αντιμετωπίζει με θετική προοπτική στη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ετεροαξιολόγηση περιγράφεται ως μια στρατηγική μέσω της οποίας οι μαθητές εκφρά-

ζουν κρίσεις για την εργασία συμμαθητών τους, όπως υποστηρίζει ο Ματσαγγούρας (2004). Χρησιμοποιείται σε πολλά διδακτικά προγράμματα, με καλά αποτελέσματα στην προσπάθεια εμβάθυνσης της μάθησης. Η ετεροαξιολόγηση αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό ως εργαλείο αξιολόγησης για την ενίσχυση α) της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, β) της κοινωνικής αλληλεπίδρασης,γ) του κλίματος εμπιστοσύνης και δ) της ικανότητας της αξιολόγησης εργασιών άλλων με βάση προκαθορισμένα κριτήρια.

Ο φάκελος εργασιών μαθητή (Φ.Ε.Μ. portfolio), αποτελεί συλλογή των έργων του μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί από αυτόν και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του σε δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα). Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής καθώς καταβάλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες, που θα περιληφθούν στον Φ.Ε.Μ.˙ τις οδηγίες του εκπαιδευτικού˙ τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει το φάκελο εργασιών (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Ο φάκελος μαθητή αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης, καθώς:

- δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να συνειδητοποιήσει αλλά και να αναδείξει τις δυνατότητές του και να στοχαστεί για τα αδύνατα σημεία του
- παρέχει στον εκπαιδευτικό στοιχεία για τη συνολική αξιολόγηση του μαθητή καθώς μπορεί να αξιολογεί ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες και σε διαφορετικά πεδία
- δίνει πληροφορίες για την εξέλιξη του μαθητή
- διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ή και σε εκπαιδευτικούς με γονείς/κηδεμόνες
- αποτελεί μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας

Στις τρεις παραπάνω μεθόδους, τον κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία έχει ο μαθητής, ενώ στις υπόλοιπες που ακλουθούν τον έχει ο εκπαιδευτικός (National Council for Curriculum and Assessment, NCCA, 2008).

Η συστηματική παρατήρηση, είναι μια δυναμική ποιοτική μέθοδος μέσω της οποίας καταγράφονται με συστηματικές διαδικασίες συλλογής δεδομένων και ανάλυσης, στοιχεία από την εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να βελτιωθεί η μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία των μαθητών. Ως μέθοδος έχει αξιοποιηθεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και στη συλλογή δεδομένων για ερευνητικούς σκοπούς (Malderez, 2003).

Παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη μέθοδο της παρατήρησης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η συστηματική παρατήρηση χρειάζεται ένα οργανωμένο σύστημα. Αυτό πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών, τους μαθησιακούς ή άλλους στόχους, την εμπειρία του εκπαιδευτικού σε ανάλογες πρακτικές, τα μέσα που έχει στη διάθεσή του και την καταλληλότητα των τεχνικών παρατήρησης (Tsagari, 2009).

Οι γραπτές δοκιμασίες, δίνουν ευκαιρία στους μαθητές να επιδείξουν την ανάπτυξη των γνωστικών τους ικανοτήτων. Συνεπώς προσφέρουν πληροφορίες στον εκπαιδευτικό προκειμένου να αναστοχαστεί σχετικά με το σχεδιασμό της διδασκαλίας του, ώστε να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά αφενός στους στόχους του Προγράμματος Σπουδών και αφετέρου στις ανάγκες των μαθητών..Ωστόσο δίνουν πληροφορίες και στους μαθητές σχετικά με τα σημεία που επιτυγχάνουν καλές επιδόσεις και εκείνα στα οποία χρειάζεται να βελτιωθούν (ΙΕΠ, 2017).

Οι συζητήσεις, δίνουν την δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να αποκτήσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον κάθε μαθητή και να εστιάσει σε πιο εξειδικευμένες πτυχές της μάθησής του, που αφορούν κυρίως την ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης (ΙΕΠ, 2017).

Η παιδαγωγική αξία των άτυπων συζητήσεων είναι σημαντική διότι ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να:

- γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές, να ανακαλύψει ζητήματα που τους ενδιαφέρουν και έχουν νόημα για αυτούς
- εκφράσει το έμπρακτο ενδιαφέρον του για αυτούς και σταδιακά να δημιουργήσει μια σχέση περισσότερο συνεργατική, που επιτρέπει στον ίδιο και στους μαθητές να διαπραγματευ-

τούν τις ταυτότητές τους και να ανοιχτούν προς αυτό που τους φαίνεται διαφορετικό ή ξένο (Cummins, 2001).

Πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης. Η περιγραφική αξιολόγηση, στηρίζεται στη γενική αρχή ότι βασικός στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να βοηθήσει όλους τους μαθητές, σύμφωνα βέβαια με τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητες του καθενός, στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Από τη σκοπιά των μαθητών, τόσο ο καλός όσο και ο αδύνατος μαθητής, αποκτά θετικά κίνητρα για περαιτέρω προσπάθεια και μάθηση. Διαπιστώνει ότι η προσπάθεια την οποία καταβάλλει αποτυπώνεται στις αξιολογικές περιγραφές του εκπαιδευτικού. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής δεν ιεραρχείται, ούτε συγκρίνεται με τον μέσο όρο της τάξης του, συγκρίνεται μόνο με τον ίδιο του τον εαυτό. Συγκρίνεται το τι πετύχαινε πριν και το τι πετυχαίνει τώρα (Κουλουμπαρίτση, 2015).

Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πηγή πληροφόρησης από παιδαγωγική μεριά. Ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε μια αναστοχαστική διαδικασία με ερευνητικό προσανατολισμό, που ουσιαστικά τον καθιστά αναστοχαζόμενο επαγγελματία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Αυγητίδου, 2014). Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί προσεκτικά το μαθητή και καταγράφει τις παρατηρήσεις του συνειδητά, μεθοδικά και προγραμματισμένα. Αποφεύγει τις κοινωνικές συγκρίσεις που απορρέουν από την ιεραρχική κατάταξη των μαθητών και έτσι καλλιεργείται ανάμεσα στους μαθητές πνεύμα συνεργασίας και άμιλλας (Ματσαγγούρας, 2008).

Μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, να αποδώσει περιγραφικά ένα ψυχοσυναισθηματικό φαινόμενο [π.χ. συνεργασία με τους συμμαθητές], το οποίο είναι δύσκολο να μετρηθεί και να αποδοθεί με ποσοτικό μέγεθος – βαθμό (Κωνσταντίνου κ. ά, 2017).

Επιπλέον η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να γίνει πηγή πληροφόρησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών του μαθητή, αφού κάθε νέος εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την τάξη μπορεί να ανατρέξει στον ατομικό φάκελο του μαθητή και να έχει μια σφαιρική εικόνα της προσωπικότητας του (Καψάλης, Α., 1998).

Η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί πηγή πληροφόρησης και για τους γονείς των μαθητών. Πράγματι ένα ακόμα θετικό στοιχείο της περιγραφικής αξιολόγησης αφορά τους γονείς. Περιγράφει την εξέλιξη της μάθησης και της ατομικής προόδου κάθε μαθητή, παρέχοντας τη δυνατότητα αναλυτικής περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα, ώστε να κατανοούνται και τους γονείς/κηδεμόνες τους οι σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητάς τους, αλλά και τα σημεία στα οποία πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους και να προσπαθήσουν να βελτιώσουν (ΙΕΠ, 2017).

Ειδικά λοιπόν οι γονείς που παρακολουθούν από κοντά τις δραστηριότητες των παιδιών τους, ενημερώνονται για τις ιδιαιτερότητες τους και μπορούν να τα βοηθήσουν επεμβαίνοντας εξειδικευμένα.

Μειονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης. Τα θετικά στοιχεία της Περιγραφικής Αξιολόγησης δεν παύουν να επιδέχονται και επικρίσεις οι οποίες εστιάζονται στα παρακάτω:

Το πεδίο στο οποίο αναφέρεται η περιγραφική αξιολόγηση, γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό, είναι ευρύ, με αποτέλεσμα να οδηγεί κάποιες φορές σε παρερμηνείες και λανθασμένες εκτιμήσεις. Εκπαιδευτικός, που αναλαμβάνει για πρώτη φορά μια τάξη, στηρίζεται στις περιγραφικές επισημάνσεις των προηγούμενων συναδέλφων και σχηματίζει αρνητική εικόνα γα ένα μαθητή που έχει αρνητικές αξιολογικές περιγραφές και μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας ο μαθητής εκδηλώνει την αναμενόμενη/αρνητική συμπεριφορά.

Η Περιγραφική Αξιολόγηση απαιτεί περισσότερο χρόνο εργασίας από πλευράς εκπαιδευτικού έναντι των υπολοίπων μορφών έκφρασης - αποτύπωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό υπάρχει ο κίνδυνος, κάποιες φορές, οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν στερεότυπες και τυποποιημένες εκφράσεις για να περιγράφουν την επίδοση στα διάφορα μαθήματα και την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή.

Κάποιοι γονείς δυσκολεύονται να αναγνώσουν και να κατανοήσουν τις περιγραφικές επιλογές και επισημάνσεις του εκπαιδευτικού. Αυτό συμβαίνει είτε λόγω έλλειψης κατάλληλης μόρφωσης

μερικών γονέων, είτε λόγω της επιρροής που ασκούν οι βαθμοί στους γονείς (Κωνσταντίνου, Χ., 2000).

Εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα, τα προεδρικά διατάγματα και τις σχετικές εγκυκλίους, σκοπός του σχολείου είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Π.Δ.86/2001/ ΦΕΚ73,τ.Α΄και ΦΕΚ.τ.Β΄ αρ.φύλλου 303/13/03/03:3743-3745).

Παρόλες όμως τις οδηγίες και τις κατευθύνσεις που δόθηκαν σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών για την εφαρμογή σύγχρονων μορφών αξιολόγησης, στη χώρα μας εξακολουθεί να επικρατεί η παραδοσιακή πρακτική για την αξιολόγηση του μαθητή και της μαθήτριας, η οποία περιορίζεται στην αποτίμηση του αποτελέσματος και στην αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους (ΙΕΠ, 2017).

Οι πρακτικές που εφαρμόζονται ακόμα στο σχολείο δεν ταιριάζουν με τις προδιαγραφές της περιγραφικής αξιολόγησης, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα ζητά από τους μαθητές απομνημόνευση - στείρα αποστήθιση, κατοχή μεγάλης ποσότητας ύλης.

Την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό και μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι αν και πιστεύουν στα θετικά στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης, εντούτοις εκτιμούν ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι και μπορούν να ανταποκριθούν με δυσκολία στις διαδικασίες αυτής της μορφής αξιολόγησης.

Άλλος παράγοντας που προβληματίζει ως προς την πρακτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο θεωρείται και η λειτουργική διάρθρωση των σχολείων.

Συγκεκριμένα προβλήματα δημιουργούνται από: • Την ύπαρξη ολιγοθέσιων σχολείων (μονοθέσια - διθέσια) στα οποία αντιστοιχούν περιορισμένες διδακτικές ώρες σε κάθε τάξη. • Τη διευρυμένη αναλογία εκπαιδευτικού - μαθητών σε κάθε σχολική τάξη ή τμήμα (1 εκπαιδευτικός προς 25-30 μαθητές). • Τη διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των γνωστικών αντικειμένων. • Την έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης των σχολικών μονάδων. • Την έλλειψη ισχυρών οικονομικών κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Γενικά, στοιχείο προβληματισμού θεωρείται η συνολική λειτουργία του ελληνικού σχολείου με την οργάνωση, τις πρακτικές που χρησιμοποιεί και την υλικοτεχνική υποδομή του (Αναστασόπουλος, 2006).

Ωστόσο, στοιχείο προβληματισμού στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, είναι και η ίδια η κοινωνία. Η ελληνική κοινωνία έχει τόσο πολύ συνδέσει τη βελτίωση του κοινωνικού και επαγγελματικού της προφίλ με την εισαγωγή των μαθητών στα Α.Ε.Ι., που «πιέζει» με τον τρόπο της έτσι ώστε ο μαθητής να συνηθίσει από το δημοτικό σχολείο στις εξετάσεις και τους βαθμούς, ώστε να επιτευχθεί ο αποκλειστικός σκοπός που είναι η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, παρόλα τα αυξημένα ποσοστά ανεργίας που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κρίσης (OECD, 2015).

Θετικό βήμα ως προς την εφαρμογή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσε η πρόσκληση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (πράξη 46/24-11-2016 του Δ.Σ.) στις σχολικές μονάδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια) να εκδηλώσουν ενδιαφέρον προκειμένου να συμμετάσχουν στην πιλοτική εφαρμογή προγράμματος Περιγραφικής Αξιολόγησης κατά τα σχολικά έτη 2016-17 και 2017-18. Απώτερος σκοπός του προγράμματος είναι η προετοιμασία της εισαγωγής συστήματος Περιγραφικής Αξιολόγησης των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

Εκτιμούμε ότι η θετική αποτίμηση του εγχειρήματος, θα συμβάλει στην εισαγωγή ενός πιο λειτουργικού και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστασόπουλος, Ο. (2006). *Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης απέναντι στην Περιγραφική Αξιολόγηση του μαθητή. Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης.* Παν/μο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2005). Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών [πανεπιστημιακές σημειώσεις], Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ρέθυμνο.

Αυγητίδου Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

ΙΕΠ (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό.* ΑΘΗΝΑ.

Κασιμάτη, Κ. (Επιμ.). (2010). Oosterhof, A., Merrill, *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*: Από τη *Θεωρία* στην *Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης.*Αθήνα: ΥΠΕΠΑΙΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Αθήνα: Σαββάλας.

Καψάλης, Α. Γ. (1998). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2015). *Το σχολικό βιβλίο Σχεδιασμός, διδασκαλία, αξιολόγηση.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α., Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. και Μαυροειδής, Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες στο Σχολείο του Μέλλοντος*, Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ., Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση/Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα:Gutenberg.

National Council for Curriculum and Assessment (2008). *Supporting learning and development through assessment.* Ανακτήθηκε στις 29/6/2018 από http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Guidelines_ENG/Assessment_ENG.pdf

OECD 360: Ελλάδα 2015. Ανακτήθηκε στις 29/6/2018 από www.oecd360

Ξενόγλωσση

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society (2nd ed.).* Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Malderez, A. (2003). Observation. ELTJ, 57/2: 179-181.

National Council for Curriculum and Assessment (2008). *Supporting learning and development through assessment.* Ανακτήθηκε στις 29/6/2018 από http://www.ncca.biz/Aistear/pdfs/Guidelines_ENG/Assessment_ENG.pdf

Tsagari, D. (2009). *The Complexity of Test Washback: An Empirical Study.* Frankfurt: Peter Lang.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΑΝΑΝΕΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Δρ. Γιάννης Τρυφιάτης[1] & Υπ. Διδάκτωρ Βασίλης Ζώσης[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως καταλυτικής σημασίας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αποτυπώνεται στις εξαγγελίες και τα εθνικά προγράμματα των χωρών. Ιδιαίτερα, τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια για την υιοθέτηση πρακτικών οι οποίες ξεφεύγουν από τον παραδοσιακό μοτίβο αξιολόγησης και συμβάλλουν στη γενικότερη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η αξιολόγηση με ανατροφοδοτικό σκοπό και χαρακτήρα αποσκοπεί στην ενημέρωση των εμπλεκομένων –μαθητών και δασκάλων– και στη συνεχή αυτοβελτίωση, αναθεώρηση και διόρθωση των εκπαιδευτικών ενεργειών (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, 2013). Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση των μαθητών αναδεικνύεται ως «διαδικασία που αποσκοπεί στη συστηματική και αντικειμενική εκτίμηση του αποτελέσματος μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους και την καταλληλόλητα των χρησιμοποιούμενων μέσων και μεθόδων» (Χαραλαμπάκης, 2016, σ. 390). Πρόκειται για οργανωμένη διαδικασία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η οποία αποσκοπεί στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας και του αποτελέσματός της έπειτα από τον σχεδιασμό και τη συγκέντρωση πληροφοριών που αφορούν τους μαθησιακούς στόχους (EPPI, 2004). Τα στοιχεία που συλλέγονται μέσω της αξιολόγησης στοχεύουν να κατευθύνουν το έργο των εκπαιδευτικών, ανατροφοδοτούν τους μαθητές για την πορεία τους και ενημερώνουν τις οικογένειές τους και ισχυροποιούν τους δεσμούς με το σχολική κοινότητα (Stiggins & Arter, 2007). Ο απώτερος στόχος της αξιολόγησης των μαθητών είναι η συνεχής βελτίωση του συστήματος, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων και η κατάκτηση των γνώσεων οι οποίες θα βοηθήσουν τους μελλοντικούς πολίτες να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της μεταβιομηχανικής κοινωνίας μας (Brint, 2006). Αυτό οδηγεί πολλές χώρες να εντείνουν τις προσπάθειές τους προς αυτή την κατεύθυνση γενικεύοντας τη διαδικασία αξιολόγησης με τη συμμετοχή σε μεγάλης κλίμακας διεθνείς αξιολογήσεις (PISA) τα στοιχεία των οποίων χρησιμοποιούνται για τη χάραξη πολιτικής (Anagnostopoulos, 2005). Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις η αξιολόγηση δομικό στοιχείο της μαθητοκεντρικής σχολικής τάξης που προωθεί τη γνώση, οξύνει τις μεταγνωστικές ικανότητες των μελών της (Istance & Dumont, 2010), αφού δεν περιορίζεται στον ρόλο απλής καταγραφής κατακτημένων βασικών γνώσεων ή απλής χρήσης των αποτελεσμάτων ως μοχλού πίεσης, τιμωρίας ή επιβράβευσης αλλά οδηγεί στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών (Looney, 2011). Η παρούσα εισήγηση στοχεύει να φωτίσει τους τομείς της αξιολόγησης στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πράξης είτε πρόκειται για προγνωστική ή διαγνωστική, ενδιάμεση ή διαμορφωτική, τελική ή αθροιστική (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, 2013). Επιχειρεί, επιπλέον, να αναδείξει ότι ο τρόπος υλοποίησης της αξιολόγησης, η οργάνωση της διδασκαλίας με καθημερινό εργαλείο την αξιολόγηση όλου του εκπαιδευτικού έργου και η αξιοποίηση των στοιχείων της που συγκεντρώνονται, επηρεάζουν σημαντικά και θετικά τόσο τη στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση, όσο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Hall & Harding, 2002). Είναι πλέον αναγκαιότητα στο φως της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης να μην αξιολογούμε τη μνήμη των μαθητών αλλά να αναπτύξουμε και να υιοθετήσουμε πρακτικές αξιολόγησης που θα συμβάλλουν στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και θα αποσκοπούν στη βαθιά κατανόηση και την κριτική σκέψη ως πολίτες του ψηφιακού κόσμου (Fullan & Langworthy, 2014).

Λέξεις-κλειδιά: *Αυτοβελτίωση, Αξιολόγηση, Διαγνωστική, Διαμορφωτική, Τελική, Σχολική Μονάδα*

SUMMARY

The concept of the evaluation of the educational process is globally recognized as a catalyst for the improvement of the educational system, as reflected in the countries' announcements and national programs. In particular, an effort has been made in recent years to adopt practices that go beyond the traditional evaluation pattern and contribute to the general improvement of the educational process with the

1. Ο Γ.Τ. είναι εκπαιδευτικός, Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Επικοινωνία: tryfiatisgiannis@yahoo.gr
2. Ο Β.Ζ. είναι Εκπαιδευτικός, Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Επικοινωνία: v.zossis@yahoo.gr

involvement of all the educational community stakeholders. In this context, the pupils' assessment emerges as a "process aimed at systematically and objectively assessing the outcome of an activity in relation to the objectives pursued and the appropriateness of the means and methods used". It is an organized process of the educational state of things, which aims to evaluate the learning process and its outcome after designing and gathering information on learning goals. This paper aims to illustrate the areas of assessment in the context of day-to-day teaching, whether it is prognostic or diagnostic, intermediate or formative, final or cumulative. It also seeks to show that the way in which evaluation is carried out - and used as a daily tool for organizing the teaching process-, the evaluation of the whole educational project and the exploitation of its collected data, significantly and positively affects both students' attitudes towards learning and the teacher.
Keywords: *Αυτοβελτίωση, Αξιολόγηση, Διαγνωστική, Διαμορφωτική, Τελική, Σχολική Μονάδα*

Στο πλαίσιο της σύγχρονης Παιδαγωγικής η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της όλης διδακτικής διαδικασίας και αποτελεί όχι μόνο μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η αξιολόγηση θα μπορούσε να ορισθεί ως η διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος ή κατά μία άλλη άποψη, η διαδικασία καθορισμού της αξίας ή της επίδρασης μιας ενέργειας, ενός περιστατικού, ενός ατόμου κ.λπ. (Δημητρόπουλος, 2005: 25).

Πιο συγκεκριμένα, για να κατανοήσουμε την έννοια της αξιολόγησης στη διδακτική πράξη ας αναλογιστούμε ότι στην καθημερινότητα της ζωής κάθε συνειδητή ανθρώπινη δραστηριότητα συνοδεύεται από την επιθυμία αξιολόγησής της μέσα από την εξακρίβωση και αποτίμηση του αποτελέσματος αυτής. Αντίστοιχα, στο σχολείο, στο επίκεντρο του οποίου βρίσκονται οργανωμένες μαθησιακές διαδικασίες, η εξακρίβωση του αποτελέσματος αυτού δεν είναι απλώς μία επιθυμία, αλλά μια αναγκαιότητα (Ρέλλος, 2003: 21).

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι μία διαδικασία συνεχής που έχει σκοπό όχι μόνο τη βελτίωση της επίδοση στα σχολικά μαθήματα, αλλά και την ανάπτυξη άλλων χαρακτηριστικών, όπως τα ενδιαφέροντα, οι πρωτοβουλίες, η δημιουργικότητα, η συνεργασία κ.λπ.

Επιπλέον, το σημερινό σχολείο πρέπει να δει το μαθητή ως άτομο, ως ένα όλον με τις δικές του δυνατότητες, ανάγκες και αδυναμίες, ως ένα πρόσωπο που λειτουργεί ανεξάρτητα και με αυτοτέλεια, που μαθαίνει και αποδίδει στον δικό του ρυθμό (Δημητρόπουλος, 2005: 8).

Αξιολόγηση και μέτρηση της επίδοσης του μαθητή δεν ταυτίζονται. Η μέτρηση αποτελεί αφενός μια προσπάθεια για συλλογή ή/και ποσοτικοποίηση ή/και κωδικοποίηση πληροφοριών και εκτιμήσεων για σκοπούς περιγραφής και αφετέρου μια προσπάθεια να γνωρίσουμε ή/και να περιγράψουμε κάτι. Η αυστηρά δομημένη φύση της μέτρησης εξυπηρετεί την ανάγκη μιας πιο αποτελεσματικής επικοινωνίας ή περεταίρω επεξεργασίας των πληροφοριών.

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία παίρνουμε πληροφορίες σε σχέση με κάποιο γνωστό στόχο. Αποτελεί μια προσπάθεια αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της μέτρησης (όπου αυτά είναι διαθέσιμα) και είναι μια πιο γενική έννοια, η οποία αξιοποιεί αποτελέσματα της μέτρησης σε ένα πιο συγκεκριμένο περιβάλλον και ανάλογα με συγκεκριμένα κριτήρια (Τσιανάκας, 2003: 21). Στις δύο πιο διευρυμένες κατηγοριοποιήσεις εντάσσονται η συνεχής και η αποσπασματική αξιολόγηση. Η συνεχής περιλαμβάνει τις ποικίλες εξεταστικές δοκιμασίες στις οποίες ο εκπαιδευτικός υποβάλλει τους μαθητές του σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατά μικρά χρονικά διαστήματα. Από την άλλη πλευρά, η αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση περιλαμβάνει τις δοκιμασίες εκείνες, οι οποίες πραγματοποιούνται αποσπασματικά ή σπασμωδικά, για παράδειγμα στο τέλος μιας χρονικής περιόδου (Κωνσταντίνου, 2002: 17). Σε ένα άλλο πιο συστηματικό επίπεδο οι κατηγοριοποιήσεις των μορφών εμφάνισης της αξιολόγησης ο Bloom και οι συνεργάτες του αναφέρουν τους εξής τρεις τύπους αξιολόγησης:

α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση

β) τη διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση

γ) και την τελική ή συνολική αξιολόγηση (Popham, 2008).

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2002:17). Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η προσαρμογή της διδασκαλίας στις δυνατότητες και στο αρχικό επίπεδο κάθε μαθητή. Συνεπώς, δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία για ισότητα στην αφετηρία της νέας μάθησης και αποφυγή του μεγάλου χάσματος της ανισότητας μεταξύ των μαθητών που διαφορετικά θα τη θεωρούσαμε δεδομένη (Τσιανάκας, 2003:26-27). Ευνόητο είναι ότι για να υπάρξει δυνατότητα αξιοποίησης στην πράξη των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής αξιολόγησης πρέπει να υπάρχει παράλληλα και η δυνατότητα εφαρμογής εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή για την κατάκτηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου. Από τον έλεγχο αυτό επιδιώκεται να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες και στοιχεία που απαιτούνται για την τροποποίηση του προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας για να επιτευχθεί η κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου (Κωνσταντίνου, 2002:18). Εδώ αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός τα αποτελέσματα, για να πληροφορηθεί ο ίδιος σε ποιο βαθμό έχει πετύχει κάθε μαθητής τους επιμέρους στόχους (Ρέλλος, 2003: 88)

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση διαμορφώνεται, προκειμένου να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με το τι ακριβώς είχε καθοριστεί ως τελικός στόχος (Κωνσταντίνου, 2002:18). Δε διεξάγεται για να κατευθύνει τη μάθηση, αλλά για να προσδιορίσει σε ποιο βαθμό έχει επιτευχθεί μάθηση, ποιο είναι το επίπεδο επίδοσης των μαθητών και τελικά πόσο ήταν αποτελεσματική η διδασκαλία (Χαρίσης, 2006:16).

Η αξιολόγηση πέραν της αρχικής που έχει περισσότερο διαγνωστικό χαρακτήρα, οφείλει, για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους, να έχει συνεχή μορφή, έτσι ώστε σε κάθε μαθησιακό στάδιο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, αν αυτό που είχε τεθεί ως στόχος επιτεύχθηκε και αν είναι σε θέση τις πληροφορίες τις οποίες συνέλεξε να τις χρησιμοποιήσει στους επόμενους εκπαιδευτικούς του σχεδιασμούς.

Η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις, ορισμένους όρους και πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες θεμελιακές αρχές. Οι σπουδαιότερες από αυτές είναι:

α) Η εγκυρότητα. Το αποτέλεσμα μιας εξεταστικής δοκιμασίας λέμε ότι είναι έγκυρο, αν ελέγχει αυτό ακριβώς, που ο εξεταστής είχε την πρόθεση να ελέγξει, δηλαδή κατά πόσο μετριέται αυτό το οποίο επιδιώκει ο αξιολογητής (Χαρίσης, 2006: 17).

β) Η αξιοπιστία. Μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται αξιόπιστη, αν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίδει το ίδιο ή περίπου το αυτό αποτέλεσμα (Raffan and Ruthven, 2000: 28)

γ) Η αντικειμενικότητα. Αντικειμενική είναι η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από διάφορους άσχετους προς την αξία του κρινόμενου παράγοντες, δηλαδή όταν διαφορετικοί εξεταστές εξάγουν το ίδιο αποτέλεσμα με τον πρώτο εξεταστή (Κασσωτάκης, 2010: 50).

Μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα αναδεικνύονται οι στόχοι της αξιολόγησης, οι μορφές και οι βασικές αρχές της καθώς επίσης και οι τεχνικές της. Βασικός στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή. Ειδικότερα, η αξιολόγηση του μαθητή αποσκοπεί:

i. στη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων της μάθησης,

ii. στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων της μάθησης,

iii. στη διερεύνηση και αποτύπωση της ατομικής και συλλογικής πορείας των μαθητών, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των ιδιαιτεροτήτων τους σε όλα τα επίπεδα και στάδια κατάκτησης της γνώσης,

iv. στην ποιοτική αναβάθμιση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών αλλά και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης,

v. στον εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και των ελλείψεων των μαθητών με στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας,

vi. στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις,

vii. στην απόκτηση υπευθυνότητας από τους μαθητές μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης,

viii. στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και συνολικά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους,

ix. στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων εκ μέρους των μαθητών μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ &ΑΠΣ, 2003: 11). Κατά αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση στην ικανότητα απόκτησης και διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της, ενώ επίσης μπορεί να αναδεικνύει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή «ταυτότητα» κάθε μαθητή.

Στις τεχνικές αξιολόγησης περιλαμβάνονται οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, ο ημιδομημένος δυναμικός διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, οι συνθετικές δημιουργικές-διερευνητικές εργασίες (σχέδια εργασίας), η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών/δελτίο του μαθητή, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή ή η αξιολόγηση από τους συμμαθητές του, ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών (π.χ. τεστ και προφορική εξέταση).

Αναπόσπαστο στοιχείο της αξιολόγησης είναι και η βαθμολόγηση, η οποία είναι σύμφυτη σχεδόν με το σχολείο και για αυτό υπάρχει σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η κύρια λειτουργία της βαθμολόγησης-ποσοτικής αξιολόγησης είναι να μεταφέρει κατά τρόπο συνοπτικό πληροφορίες για τις επιδόσεις των μαθητών (Καψάλης-Χανιωτάκης, 2011: 108).

Σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών για να βαθμολογήσουν λαμβάνουν υπ' όψιν όχι μόνο την επίδοση του μαθητή στις εξετάσεις αλλά και την επιμέλεια, την τάξη, την καθαριότητα, την τακτική παρακολούθηση, την προσπάθεια, την ενεργητικότητα στο μάθημα και πολλά άλλα (Δημητρόπουλος, 2005). Για όλα τα παραπάνω ο μαθητής παίρνει ένα και μοναδικό βαθμό. Η πολλαπλή βαθμολογία εμποδίζει την πραγματική εικόνα του μαθητή σε σχέση με την απόδοσή του. Τα υπόλοιπα στοιχεία που συμπεριλαμβάνει ο δάσκαλος θα πρέπει να αναφέρονται ξεχωριστά.

Ένα φαινόμενο που παρατηρείται, ωστόσο, κυρίως τα τελευταία χρόνια είναι εκείνο του πληθωρισμού των βαθμών. Ο κύριος λόγος που συμβαίνει αυτό είναι η θέση των εκπαιδευτικών στην όλη διαδικασία. Ένα μεγάλο ποσοστό δηλώνει πως η βαθμολόγηση αποτελεί ένα από τα πιο ψυχοφθόρα καθήκοντά τους. Κατά συνέπεια, για να μην εμπλακούν στην όλη διαδικασία, δίνουν συνειδητά υψηλούς βαθμούς (Καψάλης-Χανιωτάκης, 2011: 120).

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της ποσοτικής αξιολόγησης γίνονται εύκολα αντικείμενο δημόσιων διαφωνιών και αντιδικιών. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται αντικείμενο συζήτησης και κρίνονται, αφού είναι οι φορείς που βαθμολογούν (Δημητρόπουλος, 2005). Γι' αυτό και θέλοντας να αποφύγουν δυσάρεστες καταστάσεις με τους γονείς, δεν μπαίνουν στη διαδικασία να βάλουν χαμηλές βαθμολογίες.

Τέλος, εκτός από τα προβλήματα που δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς, η βαθμολόγηση δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα και σε ορισμένους μαθητές. Αυτοί συνήθως είναι οι αδύνατοι μαθητές για τους οποίους οι βαθμοί δε λειτουργούν ως κίνητρο μάθησης, αλλά αντιθέτως κάνουν τη μάθηση μία διαδικασία άγχους και φόβου (Τσιανάκας, 2003:44).

Όλα τα παραπάνω είναι κάποιοι από τους λόγους που συνάδουν στην κατάργηση της ποσοτικής αξιολόγησης. Πρέπει να τονίσουμε εδώ πως με την κατάργηση της βαθμολογίας σε καμία περίπτωση δεν εννοούμε και κατάργηση της αξιολόγησης. Στόχος μας είναι να βρεθεί μία μέθοδος αξιολόγησης που να μας δίνει μία πλήρη εικόνα της επίδοσης και όχι μόνο του μαθητή, χρησιμοποιώντας αξιόπιστες, έγκυρες και αντικειμενικές μεθόδους.

Στο Π.Δ. 8/95 για πρώτη φορά διαπιστώνεται η εμφάνιση μιας νέας μορφής αξιολόγησης, η περιγραφική. «Σκοπός της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η αναλυτική εκτίμηση της όλης προσπάθειας του μαθητή, της όλης παρουσίας του μέσα στην τάξη, της προόδου του και πολλών

άλλων παραμέτρων που διαμορφώνουν τη συνολική εικόνα ενός μαθητή» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003: 29).

Ο δάσκαλος της τάξης θα πρέπει να τηρεί ένα είδους ημερολόγιου, όπου θα καταγράφει πιο αναλυτικά τα στοιχεία της παιδαγωγικής αξιολόγησης των μαθητών. Το παιδαγωγικό αυτό ημερολόγιο προορίζεται για ενδοσχολική χρήση με σκοπό την ενημέρωση των δασκάλων στην τάξη, του διευθυντή του σχολείου, του σχολικού σύμβουλου, του ίδιου του μαθητή, αλλά και των γονέων. Παράλληλα με την περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η βαθμολόγηση (Τσιανάκας, 2003: 103).

Παρά το γεγονός της εδραίωσης της περιγραφικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ελάχιστη έως μηδαμινοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που τη χρησιμοποιούν. Στο τέλος κάθε εξαμήνου η καρτέλα των μαθητών αναγράφει μόνο τους βαθμούς τους χωρίς να υπάρχει σχολιασμός δίπλα. Καταλήγουμε στην ουσία στην ίδια κατάσταση με τις εποχές εκείνες που υπήρχε στα σχολεία αποκλειστικά η ποσοτική αξιολόγηση.

Δυστυχώς, ένας από τους λόγους που δεν εφαρμόζεται η περιγραφική αξιολόγηση, είναι οι δυσμενείς συνθήκες των σχολείων. Για παράδειγμα, οι σημερινές τάξεις είναι μεγάλες σε αριθμό παιδιών και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεχώς πληθαίνουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία του εκπαιδευτικού να παρατηρεί ταυτόχρονα πολλά και «δύσκολα» παιδιά. Ακόμη ένας λόγος που οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί στη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η ελλιπής ενημέρωση και εκπαίδευσή τους για τη νέα μορφή αξιολόγησης αλλά και η απροθυμία τους να εγκαταλείψουν τη «βολική» αριθμητική αξιολόγηση προς όφελος μιας διαγνωστικής διαδικασίας, η οποία απαιτεί πιο εντατική εργασία (Καψάλης-Χανιωτάκης, 2011: 66).

Στους παραδοσιακούς τρόπους εξέτασης και αξιολόγησης των μαθητών περιλαμβάνονται οι εργασίες για το σπίτι καθώς επίσης και οι γραπτές και προφορικές εξετάσεις. Η προφορική εξέταση έχει το χαρακτήρα της αφήγησης του μαθήματος από το μαθητή ή ακόμη της υποβολής στο μαθητή από τον εκπαιδευτικό σειράς ερωτήσεων σε συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο ή σε διαφορετικά αντικείμενα. Μορφή αυτού του τρόπου εξέτασης αποτελεί και η εξέταση, η οποία λαμβάνει χώρα άτυπα κατά την ώρα της διεξαγωγής του μαθήματος και αφορά τη συμμετοχή του μαθητή σε αυτό, καθώς και οι απαντήσεις του σε ερωτήσεις που θέτονται μέσα στην τάξη και απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών της τάξης. Οι γραπτές εξετάσεις είναι το κατεξοχήν μέσο εξέτασης των επιδόσεων των μαθητών και έχουν τη μορφή απαντήσεων σε ερωτήσεις ή σύντομων απαντήσεων σε ανάλογες ερωτήσεις (Τσιανάκας, 2003: 29).

Οι εργασίες στο σπίτι ανατίθενται στους μαθητές με στόχο την εξάσκηση και επανάληψη αυτού που έμαθαν στην τάξη, ώστε να είναι προετοιμασμένοι οι μαθητές για το επόμενο μάθημα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών από βιβλιοθήκες, διαδίκτυο, την ανάπτυξη συνηθειών μελέτης, αυτοπειθαρχίας και διαχείρισης του χρόνου (Δαρβούδης, 2004: 62).

Το βασικότερο πλεονέκτημα του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης εστιάζεται στη δυνατότητα που δίνουν οι ερωτήσεις να εκφράζει ο κάθε μαθητής την προσωπικότητά του. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι απαντήσεις απαιτούν κατανόηση, οργάνωση, συνδυασμό διάφορων εννοιών, σύνθεση, έκφραση και παρουσίαση των γνώσεων. Στην αρνητική πλευρά έχουμε την έλλειψη αντικειμενικότητας στη βαθμολογία των μαθητών, δηλαδή το πρόβλημα της αξιοπιστίας στη βαθμολόγηση των απαντήσεων ανάπτυξης θέματος και ότι η βαρύτητα στην απομνημόνευση ζημιώνει την ουσιαστική μάθηση (Τσιανάκας, 2003: 29).

Τα μειονεκτήματα της παραδοσιακής αξιολόγησης οδήγησαν στην αναζήτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης που αποτελούν συμπλήρωμα των παραδοσιακών. Ο μαθητής, καθορίζοντας ο ίδιος τους στόχους του, περιγράφοντας μαθησιακές εμπειρίες και τυχόν προβλήματα, εκτιμά τις δυνατότητές του και κατανοεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μέρος της μάθησης.

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά κάποιες από τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, που περιλαμβάνουν την αξιολόγηση συνθετικών δημιουργικών εργασιών (ατομικών ή ομαδικών), την αξιολόγηση ενός πρότζεκτ, την αξιολόγηση βάσει φακέλου και την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.

α) Αξιολόγηση Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών

Συνθετική δημιουργική εργασία μπορεί να αποτελούν η γραπτή ανάπτυξη ενός θέματος, η συλλογή και ταξινόμηση υλικού, οι κατασκευές διαφόρων αντικειμένων, η εκπόνηση ιστορικών ή γεωγραφικών χαρτών, ο προγραμματισμός και η εκτέλεση μικρών πειραμάτων. Οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες είναι εργασίες πιο σύνθετες από αυτές που ανατίθενται στους μαθητές από τον δάσκαλό τους στα πλαίσια του μαθήματος της ημέρας. Είναι εργασίες υψηλότερων απαιτήσεων, απαιτούν περισσότερο χρόνο εκ μέρους του εκπαιδευτικού και του μαθητή, έχουν διεπιστημονικό χαρακτήρα και για αυτό καλύπτουν ευρύτερους τομείς γνώσης.

Τα κριτήρια μιας συνθετικής δημιουργικής εργασίας μπορεί να είναι η ανταπόκριση της εργασίας στους στόχους της, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, η πρωτοτυπία στον τρόπο πραγμάτευσης του θέματος, η φύση και ο βαθμός δυσκολίας του θέματος. Επίσης, η προσπάθεια που κατέβαλε και το ενδιαφέρον που επέδειξε ο μαθητής, η τεκμηρίωση όσων αναφέρονται σε αυτήν και άλλα ανάλογα με την κρίση του εκπαιδευτικού. Όταν η εργασία είναι ομαδική δεν πρέπει να αξιολογείται μόνο το αποτέλεσμα της εργασίας, αλλά και η ίδια η διαδικασία, η συνεργασία, η επικοινωνία, ο διάλογος και οι συγκρούσεις μέσα στην ομάδα (Χαρίσης, 2006:37).

β) Αξιολόγηση ενός πρότζεκτ

Τα πρότζεκτ είναι ένας ενδεδειγμένος παιδαγωγικός τρόπος εργασίας σε ομάδες. Αξιοποιούν το βίωμα, τη συναισθηματική ωριμότητα των μαθητών καθώς και τη δημιουργική σκέψη και δράση τους. Σε αρκετά σχολεία αναπτύσσονται προγράμματα περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, αγωγής του καταναλωτή, πολιτιστικά, που άλλοτε είναι προαιρετικά και άλλοτε υποχρεωτικά. Τα βασικά βήματα στην αξιολόγησή τους είναι η αποσαφήνιση του βασικού σκοπού του προγράμματος και των επιμέρους στόχων, η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης και των μεθόδων αξιολόγησης σε συνεργασία με τους μαθητές και με δυνατότητα ευελιξίας (Χαρίσης, 2006: 39).

γ) Αυτοαξιολόγηση / Ετεροαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση συζητείται επίσης ως ενδιαφέρουσα εναλλακτική δυνατότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αφού αναγκάζει τον μαθητή να αξιολογεί την επίδοσή του πολύ προσεκτικά, τον βοηθάει επίσης στην αυτογνωσία και στην ωρίμασή του. Έχει ωστόσο και κινδύνους. Η βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών εμπεριέχει αντικειμενικότητα, ενώ η αναβαθμολόγηση των μαθητών εύκολα μπορεί να γίνει υποκειμενική. Αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές ενδέχεται να υπερεκτιμήσουν τις επιδόσεις τους επειδή πολλαπλασιάζονται οι σκοπιές από τις οποίες βλέπουν το γραπτό τους, με αποτέλεσμα να χάνεται η αξιοπιστία της βαθμολογίας (Καψάλης-Χανιωτάκης, 2011: 68).

Είναι απαραίτητο παιδαγωγικά και κοινωνικά καλό ο κάθε μαθητής να αναλαμβάνει τόσο το ρόλο του αξιολογούμενου όσο και του αξιολογητή και κάθε του αξιολογική κρίση ή αντίρρηση να είναι τεκμηριωμένη. Η σπουδαιότητα της μαθητικής ετεροαξιολόγησης έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών. Η μύησή τους σε κριτήρια αξιολόγησης κοινά αποδεκτά και σε κάθε τρόπο αξιολόγησης συμβάλλει και στην αυτοεκτίμησή τους (Χαρίσης, 2006: 46) η οποία δρα ενισχυτικά ανατροφοδοτώντας την όλη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Anagnostopoulos, D. (2005). Testing, tests, and classroom texts. Journal of Curriculum Studies, 37(1), 35-63.

Brint, S. (2006). Schools and societies (2nd ed.). Stanford, CA: Stanford University Press.

Δαρβούδης, Α. (2004). Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα. Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Δημητρόπουλος, Ε. (2005). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του μαθητή. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

EPPI (2002). A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on students' motivation for learning. London: Institute of Education, University of London.

EPPI (2004). A systematic review of the evidence of the impact on students, teachers and the curriculum of the process of using assessment by teachers for summative purposes. London: Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning. London: Pearson.
Hall, K., & Harding, A. (2002). Level descriptions and teacher assessment in England: towards a community of assessment practice. Educational Research, 1-15.
Istance, D., & Dumont, H. (2010). Future directions for learning environments in the 21st century. Στο H. Dumont, H. D. Istance, & F. Benavides (Επιμ.), The Nature of Learning. Paris: OECD Publishing.
Κασσωτάκης, Μ. (2010). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
Καψάλης, Α. και Χανιωτάκης, Ν. (2011). Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
Looney, J. (2011). Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system. OECD Education Working Papers, No. 58. OECD Publishing.
OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education (2013). SYNERGIES FOR BETTER LEARNING: AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE ON EVALUATION AND ASSESSMENT. OECD. doi:http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.
Ρέλλος, Ν. (2003). Έλεγχος μάθησης – Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης. Αθήνα. Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά.
Popham, W. J. (2008). Transformative assessment. VA: ASCD.
Raffan, J., Ruthven, K. (2000). Monitoring and Assessment. Στο: Beck, J. & Earl, M., Key issues in secondary evaluation. London. Cassell Publishing, p. 28-40.
Stiggins, R., & Arter, J. (2007). Classroom Assessment for Student Learning: Doing it Right – Using It Well. Toronto: Pearson Education.
Τσιανάκας, Ε. (2003). Η αξιολόγηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και στην Ελλάδα. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα. Ο.Ε.Δ.Β.
Χαραλαμπάκης, Χ. Γ. (Επιμ.) (2016). Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας της Ακαδημίας Αθηνών (Τόμ. 1). Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.
Χαρίσης, Α. (2006). Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΡΗΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΦΩΝΙΕΣ ΚΑΙ ΑΣΥΜΦΩΝΙΕΣ

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εισήγησης είναι να συγκρίνει τη διαμορφωτική με την περιγραφική αξιολόγηση ως προς τρεις διαστάσεις: την εννοιολογική, τη ρητορική και την πρακτική /εφαρμοστική.Από τη σύγκριση αυτή προκύπτει ότι: (α) ως προς την εννοιολογική διάσταση, στην περιγραφική αξιολόγηση υπάρχουν ασάφειες και κενά. Ως προς (β) τη ρητορική διάσταση, η οποία στοιχειοθετείται από το σύνολο της επιχειρηματολογίας που αξιοποιείται για τη σημασία της διαμορφωτικής και της περιγραφικής αξιολόγησης, υπάρχει ταύτιση μεταξύ των δύο προσεγγίσεων. Όσον αφορά (γ) στην εφαρμοστική διάσταση παρατηρούνται ανακολουθίες στην περιγραφική αξιολόγηση μεταξύ θεωρίας και πράξης στην αξιολογική διαδικασία, που μπορεί να καταλήγουν σε πρακτικές που η βιβλιογραφία θεωρεί λανθασμένες. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με προτάσεις βελτίωσης που περιλαμβάνουν: α) εννοιολογική αποσαφήνιση της περιγραφικής αξιολόγησης με σαφή υπαγωγή της στη διαμορφωτική, β) ανάδειξη του βασικού πυλώνα της διαμορφωτικής, που είναι η ανατροφοδότηση του μαθητή, γ) αξιοποίηση περιγραφών σε μορφή γενικής αναλυτικής κλίμακας, που καθοδηγούν εκπαιδευτικό και μαθητή με ξεκάθαρο τρόπο στην επίτευξη του μαθησιακού στόχου, δ) κατάργηση της ολιστικής κλίμακας, που η βιβλιογραφία θεωρεί αναποτελεσματική.

***Λέξεις-κλειδιά**: διαμορφωτική αξιολόγηση, περιγραφική αξιολόγηση, ανατροφοδότηση, κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics)*

SUMMARY

The purpose of the paper is to compare the formative and the descriptive assessment against three dimensions: conceptual, rhetorical and practical/implementation. From this comparison it follows that: (a) there are ambiguities and gaps in the conceptual dimension. Regarding (b) the rhetorical dimension there is a consent between the two approaches. With regard to (c) the application dimension, there are inconsistencies between theory and practice in the evaluation process, which may lead to practices that the literature suggests should be avoided.This presentation concludes that in order for descriptive assessment to be functional three conditions should be met: a) a conceptual clarification of the descriptive assessment with its inclusion in the formative, b) a promotion of feedback, the main pillar of formative assessment, c) the use of descriptions in a general analytical rubric, which guides teachers and learners in a clear way to achieving the learning goal; d) replacing the holistic rubric with an analytic one.

***Keywords**: formative assessment, feedback, rubrics, descriptive assessment.*

1.0 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αποσαφηνίσει τη διαμορφωτική και την περιγραφική αξιολόγηση και να εξετάσει τη λειτουργικότητά τους στην πράξη. Ανάλογα προς την Κολυμπάρη (2017: 289), η οποία προέβη σε ανάλυση και σύγκριση των πολιτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στην Ευρωπαϊκή Ένωση και διεθνώς, προβήκαμε σε σύγκριση μεταξύ της περιγραφικής και της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως προς τρεις διαστάσεις: (α) την εννοιολογική, (β) τη ρητορική και την εφαρμοστική/πρακτική.

(α) Ως *εννοιολογική διάσταση* ορίζουμε τη θεωρητική και την εννοιολογική οριοθέτηση των δύο προσεγγίσεων/ειδών αξιολόγησης. Βέβαια, το κύριο ερώτημα που τίθεται στην εν λόγω διάσταση είναι αν, όταν μιλάμε για την περιγραφική αξιολόγηση, αναφερόμαστε ουσιαστικά σε μια οντότητα διαφορετική από αυτή της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αναφερόμαστε σε μια οντότη-

1. Η Α.Κ. είναι κάτοχος MEd, PhD, Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστοτούτου, δίδασκουσα στο μεαπτυχιακό πρόγραμμα ΔιΧηΝετ, στο Εθνικό και Καποδιστιακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Επικοινωνία: alficoula@gmail.com

τα που αξιοποιεί διαφορετικές βιβλιογραφικές πηγές και θεωρητικές παραδοχές από αυτές που αξιοποιεί η διαμορφωτική. Αν οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί βασικών όρων και οι τρόποι και τα εργαλεία λετουργικής εφαρμογής των όρων διαφέρουν.

(β) Η *ρητοτική διάσταση* στοιχειοθετείται από το σύνολο της επιχειρηματολογίας που αξιοποιείται για τη σημασία της διαμορφωτικής και της περιγραφικής αξιολόγησης. Με τη ρητορική διάσταση εξετάζονται: (i η συμβολή της περιγραφικής και της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη μάθηση και (ii) "το δέον ειδέναι" και "το δέον γενέσθαι", ώστε και οι δύο προσεγγίσεις να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

(γ) Στην *εφαρμοστική/πρακτική διάσταση* εξετάζουμε τα εργαλεία και τις πρακτικές με τις οποίες υποστασιοποιείται κάθε προσέγγιση.

Εξετάζοντας τις δύο προσεγγίσεις, ως προς τις τρεις αυτές διαστάσεις, επιδιώκουμε την καλύτερη αποσαφήνισή τους, με άμεσο θετικό επακόλουθο την εφαρμογή τους στην καθημερινή διδασκαλία και στη βελτίωση της μάθησης.

1.1 Η διαμορφωτική αξιολόγηση

1.1.1 Ορισμός της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Ο όρος διαμορφωτική αξιολόγηση (ΔΑ) αποδίδεται στον Scriven, ο οποίος τον χρησιμοποίησε στο πλαίσιο αξιολόγησης προγραμμάτων και όχι μαθητών. Στη διάκριση μεταξύ αθροιστικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης προχώρησε αργότερα ο Benjamin Bloom (γνωστός μας από την ταξινομία των διδακτικών στόχων). Ο Bloom προέβη σε σαφή διάκριση μεταξύ της διαμορφωτικής και της αθροιστικής αξιολόγησης και όρισε ότι (1971: 118, όπως παρατίθεται στον Cizek, 2010:6): "*Διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η συστηματική αξιολόγηση κατά την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος, κατά τη διδασκαλία και κατά τη μάθηση, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση κάθε μίας από αυτές τις ενέργειες [...] Αυτό σημαίνει ότι στη διαμορφωτική αξιολόγηση αγωνιζόμαστε να συγκεντρώσουμε τα πιο χρήσιμα τεκμήρια, αναζητούμε τις πιο λειτουργικές μεθόδους παρουσίασης των τεκμηρίων, καθώς επίσης μας απασχολεί πώς θα απορροφήσουμε τις παράπλευρες αρνητικές επιπτώσεις που συνδέονται (αναπόφευκτα) με μια αξιολογική διαδικασία - ενδεχομένως με το να μειώνουμε τις όψεις της κριτικής που απορρέει από την αξιολόγηση ή, τουλάχιστον, με το να εμπλέκουμε στην κριτική-αξιολογική διαδικασία τους ίδιους τους χρήστες (τους συντάκτες του αναλυτικού προγράμματος, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές)*".

Στη σύγχρονη εκδοχή της, η ΔΑ αποτελεί συλλογική δράση όπου οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών τους και αναθεωρούν μέρη της προετοιμασίας και της υλοποίησης της διδασκαλίας τους, προκειμένου να τους βοηθήσουν να βελτιωθούν. Ομοίως, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τυχόν αδυναμίες τους και επιχειρούν να τις μετατρέψουν σε δυνατότητες. Αυτό το σκεπτικό της ΔΑ αποδίδεται στην έρευνα και τις θεωρητικές επεκτάσεις που παρείχαν στο πεδίο της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης οι Dylan Wiliam και Paul Black στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (Κουλουμπαρίτση, 2018: 12· Cizek, 2010: 7). Οι δύο ειδικοί εξήγησαν ότι όταν η ΔΑ αξιοποιείται για αμοιβαία βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας, τότε ονομάζεται "αξιολόγηση για τη μάθηση" (assessment for learning, AfL).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει η ΔΑ, μέσα στο πνεύμα της αμοιβαιότητας που μόλις περιγράψαμε, είναι ο εκπαιδευτικός να έχει αποδεχθεί το πλήρες ανάπτυγμα της πυραμίδας βασικών αναγκών του Maslow. Για να το πούμε πιο απλά, πρέπει ο εκπαιδευτικός να συγκαταλέγει στο ρεπερτόριο της αυτο-πραγμάτωσής του την αυτο-αξιολόγηση, την αυτο-κριτική και την αυτο-βελτίωσή του (να βελτιώσω τον μαθητή, αλλά να βελτιωθώ κι εγώ/ να διορθώσω τον μαθητή, αλλά να διορθωθώ κι εγώ).

Άλλη απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ενεργός εμπλοκή του μαθητή. Έργο του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές του "να σταθούν στα πόδια τους". Με εργαλεία και τρόπους που θα υποδείξει θα τους μάθει πώς να αυτοδιορθώνονται και να αυτοβελτιώνονται. Η αξιολόγηση είναι η γέφυρα μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης και η μόνη ενέργεια που μπορεί να μας δείξει αν και τι έμαθε ο μαθητής (Wiliam, 2010: 18). Επομένως, η ΔΑ είναι μια ενέργεια οργανικά ενταγμένη στη διδασκαλία (ίσως το μόνο είδος αξιολόγησης που κινείται παράλληλα με τη δι-

δασκαλία), που εμπλέκει ενεργά τον μαθητή και με συνεχείς ανατροφοδοτικές πράξεις και λόγια επιχειρεί να τον βοηθήσει να πετύχει τον μαθησιακό στόχο (βλ. και Κουλουμπαρίτση, 2018: 14).

Συνοψίζοντας, τη ΔΑ χαρακτηρίζουν δέκα διδακτικές ενέργειες, τις οποίες εμείς αποδίδουμε περιφραστικά ως "διαμορφωτική διδασκαλία και αξιολόγηση", αφού κατά τη ΔΑ, η αξιολόγηση κινείται παράλληλα με τη διδασκαλία (βλ. Κουλουμπαρίτση, 2018: 15· Cizek, 2010: 8):

Κατά τη διαμορφωτική διδασκαλία και αξιολόγηση, ο εκπαιδευτκός:

1	Εστιάζει στους *σημαντικότερους μαθησιακούς στόχους*, που οδηγούν σε αξιόλογα μαθησιακά αποτελέσματα.
2	Καθιστά τους *στόχους σαφείς* στους μαθητές.
3	Λαμβάνει υπόψη *το σημείο εκκίνησης των μαθητών* από γνωστική και ψυχολογική άποψη.
4	*Παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών* και λαμβάνει τα απαραίτητα μέτρα παρέμβασης.
5.	*Ανατροφοδοτεί τους μαθητές* με κατάλληλα μέσα, χρονισμό και χωρίς υποτιμητική κριτική.
6.	*Εξηγεί στους μαθητές* τι απαιτείται για να επιτύχουν τον στόχο τους.
7.	Χρησιμοποιεί *πολλαπλές αξιολογήσεις και ποικίλα εργαλεία* για να καταστήσει αξιόπιστο το αποτέλεσμα της αξιολόγησής του.
8.	Καθοδηγεί τον μαθητή πώς θα παρακολουθεί και θα *ελέγχει ο ίδιος με* διάφορα εργαλεία και μέσα αυτο-αξιολόγησης την πρόοδό του (ρούμπρικες, λίστες κριτηρίων)
9.	Παρέχει *ευκαιρίες στους μαθητές* να *βελτιώσουν* την εργασία τους.
10.	Προάγει τις *μεταγνωστικές δεξιότητες* του μαθητή.

1.1.2 Η μαθησιακή και ψυχολογική διάσταση της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Απώτερος στόχος της ΔΑ συνεχίζει να είναι αυτός που πριν από μισό αιώνα τόνιζε ο Bloom, δηλαδή ότι ο μανθάνων **δεν** πρέπει να νιώθει ότι γίνεται επίκεντρο ψόγου, επίπληξης και απαξίωσης. Αντιθέτως, η ΔΑ επιδιώκει να τον καταστήσει υπεύθυνο της μάθησής του, να τον ενηλικιώσει και να τον αυτονομήσει στον τρόπο που μαθαίνει και στον τρόπο που ελέγχει τα επιτεύγματά του. Η αυτο-παρακολούθηση και η αυτο-αξιολόγηση είναι στην καρδιά της ΔΑ, επειδή ακριβώς υπάρχει η πεποίθηση στους θιασώτες της ότι, όταν ο μαθητής έχει τα κατάλληλα εργαλεία και τού καθίσταται με ξεκάθαρο τρόπο και με παραδείγματα τι ζητείται από αυτόν, τότε βελτιώνονται η επίδοσή του, καθώς και τα κίνητρα για μάθηση (Black & Wiliam, 2003:2, 80, 89-90· Wiliam, 2010).

Ευρήματα από πρόσφατες έρευνες στο πώς κατανοούν τις όψεις της ΔΑ οι καθηγητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ποιες από αυτές εφαρμόζουν (π.χ. βλ. Κουλουμπαρίτση, κ.α., 2018: 93-98· Ruiz-Primo κ.ά., 2010: 156-157), έδειξαν ότι οι καθηγητές επιλέγουν και εφαρμόζουν κάποιες ενέργειες αποσπασματικά, χωρίς να αντιλαμβάνονται ποια μπορεί να είναι η επίπτωση στη μάθηση και στα κίνητρα για μάθηση. Διαπιστώσαμε ότι οι καθηγητές δεν επιλέγουν ενέργειες που θα συνέβαλαν να κλείσει ο κύκλος της ΔΑ. Ποιος είναι ο κύκλος αυτός; Οι Ruiz-Primo κ.ά (2010: 156-157) εξηγούν ότι είναι ένας κύκλος που αποτελείται από 5 στάδια που πρέπει να εκπληρώνει κάθε εκπαιδευτικός: (1) γνώση του περιεχομένου, (2) γνώση των εργαλείων ΔΑ, (3) γνώση του πού και γιατί αξιοποιείται κάθε εργαλείο, (4) γνώση του πώς ερμηνεύονται οι πληροφορίες που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους, και, τέλος, (5) γνώση του πού και πώς πρέπει να παρέμβουν. Συμπληρωματικά στα παραπάνω, σε έρευνα που πραγματοποιήσαμε με καθηγητές Λυκείου στο μάθημα της Χημείας (Κουλουμπαρίτση, κ.α., 2018: 93-98), διαπιστώσαμε ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία της κατανόησης των στόχων από τους μαθητές τους, συχνά δεν τους ενημερώνουν για τους στόχους στην αρχή της διδασκαλίας. Επίσης, ενώ θεωρούν χρήσιμη την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή και αξιολογική διαδικασία, για λόγους μαθησιακούς και ψυχολογικούς, σπάνια έως ποτέ δεν αξιοποιούν δράσεις αυτο- ετερο- αξιολόγησης με τους μαθητές τους.

Αναμφίβολα, πάντως, εφαρμόζοντας τεχνικές συστηματικής αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης με συγκεκριμένα και κατανοητά κριτήρια, οι μαθητές αποκτούν αυτονομία στην εργασία τους, αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους και κίνητρα να συνεχίσουν, καθώς πείθονται ότι έχουν τις δυνατότητες και τα μέσα να αυτο-ρυθμίζονται και να αυτο-βελτιώνονται. Και όπως αναφέρει ο Zimmerman (1989), οι αντιλήψεις των μαθητών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους συσχετίζονται θετικά με μαθησιακά επιτεύγματα του τύπου: αποτελεσματικός τρόπος μελέτης και μάθησης, εστίαση και επιμονή για την ολοκλήρωση μιας εργασίας με παράλληλη αποφυγή κάθε εναλλακτικής, άλλης πιο δελεαστικής δραστηριότητας.

1.1.3 Ανατροφοδότηση: Το "εκ των ων ουκ άνευ" παιδαγωγικό όχημα της διαμορφωτικής αξιολόγησης για την προαγωγή της μάθησης και της αυτο-βελτίωσης

Ανατροφοδότηση (feedback) ονομάζουμε την απόκριση που παρέχει κάποιος στο έργο που του παρουσιάζεται. Στη σχολική τάξη η ανατροφοδότηση είναι η απάντηση που δίνει ο εκπαιδευτικός σε μια ενέργεια που παρουσιάζει ο μαθητής. Η ανατροφοδότηση έχει ειδικό παιδαγωγικό βάρος για τη μάθηση, την καθοδήγησή της και την τόνωση της ψυχολογίας των μαθητών, εφόσον τηρούνται συγκεκριμένες προδιαγραφές (Κωνσταντίνου, 2017· Κασσωτάκης, 2013· Hattie & Timperley, 2007:87· Brookhart, 2008 &2010). Οι προδιαγραφές αυτές αφορούν κυρίως τον χρονισμό ανατροφοδότησης (αμέσως ή με ελεγχόμενη καθυστέρηση), τη μορφή της (ο εκπαιδευτικός απαντά προφορικά, γραπτά, εικονιστικά, με κινήσεις) και την ποσότητα (πόσα πολλά λέμε στον μαθητή, πόσο πολύ τον καθοδηγούμε).

Η παιδαγωγική της ανατροφοδότησης υπαγορεύει ότι η στάση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ανάλογη όταν απαντάει στην προφορική ή τη γραπτή συμβολή των μαθητών. Και στις δύο περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός κρατά στάση σταθερή και θετική (assertive) και απαντά στον μαθητή με σύνεση και χωρίς να του παρέχει την απάντηση, αλλά με νύξεις και με καθοδήγηση στον τρόπο σκέψης και στη μέθοδο εργασίας, τον βοηθάει να επιτύχει *μόνος του* την απάντηση. Όπως υποστηρίζουν οι Κωνσταντίνου (2017) και Χανιωτάκης (2015) η ανατροφοδότηση κατά την αξιολόγηση πρέπει να γίνεται κατά τρόπο παιδαγωγικά και ψυχολογικά συνεπή, ο εκπαιδευτικός δεν σχολιάζει αρνητικά, δεν ειρωνεύεται, αλλά παράλληλα φροντίζει να μεταφέρει ένα αληθές μήνυμα· δεν είναι όλες οι απαντήσεις σωστές και αποδεκτές και αυτό το γνωρίζουν οι μαθητές. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, με ήπιο και σαφή τρόπο εντοπίζει το πρόβλημα και προσφέρει στον μαθητή εργαλεία, ιδέες, οπτικές μέσα από τις οποίες μπορεί ο ίδιος (ο μαθητής) να φτάσει στη λύση. Από αυτήν την άποψη, όπως ισχυρίζεται και ο Χανιωτάκης (1999), οι βαθμοί, ως τρόπος αξιολόγησης, δεν έχουν να προσφέρουν τίποτε στον μαθητή, κυρίως όταν αυτός βρίσκεται στη διαδικασία της μάθησης. Στο σημείο αυτό θέλουμε να αναφέρουμε την παρεξήγηση που υπάρχει συχνά με το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδέχεται κάθε μαθητική απάντηση, για να μην "πληγώσει" τον μαθητή και τον κάνει να νιώσει μειονεκτικά έναντι των συμμαθητών του. Αυτή η παρανόηση δεν αποφέρει κανένα παιδαγωγικό όφελος στον μαθητή. Άλλο "δεν προσβάλλω" τον μαθητή και άλλο "τον παραπλανώ", κάνοντας αποδεκτή μια λάθος απάντησή του. Αν ο εκπαιδευτικός αποδεχτεί κάθε απάντηση ως σωστή, θα πάψει να είναι ένα αξιόπιστο άτομο για τους μαθητές του και αυτό είναι ό,τι χειρότερο για τις διαπροσωπικές σχέσεις και για την εκτίμηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

Με τις διαχρονικές έρευνες του Hattie συνειδητοποίησε η διεθνής παιδαγωγική κοινότητα ότι η ανατροφοδότηση μπορεί να επιφέρει δραματική βελτίωση στη μάθηση σε επίπεδο 0.7 βαθμού επίδρασης (effect size το 2017). Στη σημαντική και πολλαπλά σχολιασμένη δημοσίευση που έκανε με την Timperley (Hattie & Timperley, 2007:87), οι δύο επιστήμονες εξηγούν ότι η ανατροφοδότηση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο καλλιέργειας δεξιοτήτων μεταγνώσης και αυτο-ρύθμισης σε τρεις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας: (α) όταν ο μαθητής ετοιμάζεται να μάθει κάτι και πρέπει να προσανατολιστεί στον στόχο απαντώτας στο ερώτημα "τι πρέπει να πετύχω;" "ποιος είναι ο στόχος μου;". Αυτό είναι το εναρκτήριο έργο του (feed-up). (β) Στη συνέχεια, ο μαθητής πρέπει να παρακολουθεί πώς τα καταφέρνει, ποια είναι η πρόοδός του, ενώ μαθαίνει ρωτώντας τον εαυτό του "πώς τα πάω;" "τι πιστεύουν και οι άλλοι για την πρόοδό

μου;" (feed-back). (γ) Τέλος, οργανώνει ο μαθητής πώς θα πρέπει να συνεχίσει την πορεία του, τι πρέπει να αλλάξει, τι πρέπει να βελτιώσει, προκειμένου να επιτύχει ή να πλησιάσει τον στόχο (feed-forward).

Συμπερασματικά, *διαμορφωτική αξιολόγηση δεν υφίσταται χωρίς την ύπαρξη καλά οργανωμένης και παιδαγωγικά τεκμηριωμένης ανατροφοδότησης*. Η ανατροφοδότηση, με τη σειρά της, δεν μπορεί να έχει αποτελέσματα στη μάθηση χωρίς ενεργό μαθητική εμπλοκή στην όλη διαδικασία: "εκπαιδευτικός ρωτάει - μαθητής απαντάει - εκπαιδευτικός προσθέτει καθοδηγητικές νύξεις - μαθητής αυτο-ρυθμίζεται για να βελτιωθεί και απαντάει εκ νέου εντάσσοντας τις νύξεις του εκπαιδευτικού στην πορεία της αυτο-βελτίωσής του".

Η ενεργός εμπλοκή του μαθητή αποτελεί εξ ορισμού εγγενές χαρακτηριστικό της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Παρακάτω θα μελετήσουμε τις ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, που αποτελούν το κατ΄ εξοχήν εργαλείο για την ενεργό εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες αυτο- και ετερο- αξιολόγησης.

1.1.4 Ρούμπρικες[2]: Εργαλείο ενεργούς μαθητικής εμπλοκής για αυτο- και ετερο-αξιολόγηση

Οι ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων[3] αποτελούν σύνθετο εργαλείο αξιολόγησης που περιλαμβάνει μια σειρά από συνεκτικά κριτήρια, καθώς και περιγραφές από την ποιοτική διαβάθμιση αυτών των κριτηρίων. Ενώ είναι εργαλεία αξιολόγησης, στις περιγραφές της διαβάθμισης της ποιότητας ενός έργου δεν χρησιμοποιούνται αξιολογικές κρίσεις κατά την εκφορά (π.χ. χρήση προσδιορισμών του τύπου "καλό", "τρεις σωστές απαντήσεις ", "λίγο", "πολύ"). Αυτή είναι μια προδιαγραφή που πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του κάθε εκπαιδευτικός,που επιθυμεί να συγγράψει ή να επιλέξει μια ρούμπρικα (οι οποίες βρίθουν στο διαδίκτυο).

Οι ρούμπρικες αποσκοπούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αποσαφηνίσουν πώς θα είναι το έργο που καλείται να εκπονήσει ένας μαθητής κατά την ολοκλήρωσή του. Οι ρούμπρικες αποτυπώνουν παρατηρήσιμο έργο και παρατηρήσιμη συμπεριφορά, δεν αποτυπώνουν την ίδια τη μάθηση, αλλά περιλαμβάνουν ενδείξεις ότι η μάθηση επετεύχθη (Brookhart, 2013: 4-5). Όπως είναι κατανοητό, δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει κάθε είδος μαθητικού επιτεύγματος με τις ρούμπρικες.. Μπορεί κυρίως να αξιολογήσει ψυχοκινητικές και γνωσικές/επικοινωνιακές δεξιότητες (π.χ. παίξιμο κάποιου οργάνου, ρέουσα ανάγνωση, γραπτή έκφραση, εργασία στο εργαστήριο, ομαδική ή ατομική εργασία, κτλ). Δεν μπορεί, για παράδειγμα, να αξιολογήσει αλλαγές στάσεων των μαθητών.

Συστατικά στοιχεία της ρούμπρικας είναι τα κριτήρια, οι δείκτες και τα αξιολογικά επίπεδα διαβάθμισης. Καλό είναι: (α) σε ένα έργο προς αξιολόγηση, τα κριτήρια να μην υπερβαίνουν τα επτά, (β) σε κάθε διαβάθμιση να υπάρχουν μέχρι δύο ή τρεις δείκτες (όσο λιγότεροι, τόσο καλύτερα) και (γ) σε κάθε κριτήριο να υπάρχουν μέχρι τέσσερις αξιολογικές διαβαθμίσεις (SCALE, 2016). Ακολουθεί ένα παράδειγμα ρούμπρικας για τη γραπτή έκφραση. Με μαύρα γράμματα αναγράφονται οι δείκτες, που στην προκειμένη περίπτωση είναι τρεις. Στην πλήρη της εκδοχή η συγκεκριμένη ρούμπρικα για την γραπτή έκφραση έχει τέσσερα κριτήρια: περιεχόμενο, νοηματική συνοχή, δομή και συμβάσεις του γραπτού λόγου, (για το πλήρες παράδειγμα και για άλλα ακόμα, βλ. Κουλουμπαρίτση, 2018:48-51)..

---

2. Ρούμπρικα: από το λατινικό και ιταλικό rubrica (ο τόνος στην προπαραλήγουσα), που τον μεσαίωνα σήμαινε τα κόκκινα γράμματα στην εκκλησιαστική λειτουργία, αργότερα τον τίτλο σε κείμενο και στην ιατρική το λήμμα για ασθένειες. Στην εκπαίδευση υπάρχουν αναφορές χρήσης τους στις ΗΠΑ στις αρχές της δεκαετίας του 1980, για την ενθάρρυνση μαθητών στον αναστοχασμό και την αυτο-ρύθμιση.

3. *Κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων*: ένας όρος που, εξ' όσων γνωρίζουμε, απέδωσε για πρώτη φορά στην ελληνική παιδαγωγική γλώσσα ο καθηγητής διδακτικής του ΕΚΠΑ, κ. Ματσαγγούρας σε κοινή μας δημοσίευση, Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΕΙΝΑΙ ΣΕ ΤΕΛΙΚΗ ΜΟΡΦΗ	ΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΕΙΝΑΙ ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ	ΞΑΝΑΓΡΑΨΕ
1. Περιεχόμενο	Άριστο περιεχόμενο με **πληρότητα** στις σκέψεις και τα νοήματα. **Η κεντρική ιδέα** είναι σαφής και σχετική. Υποστηρίζεται από **λεπτομέρειες**, ιδέες και βιώματα σχετικά με το θέμα.	Υπάρχει **κάλυψη του περιεχομένου, όμως** δεν αναφέρει κάποια στοιχεία που προωθούν την ιστορία..**Η κεντρική ιδέα** σχετίζεται με το θέμα. Παραμένει γενικόλογη. Αναφέρεται **κάποια προσωπική εμπειρία.**	Η **κεντρική ιδέα** σχετίζεται με το θέμα. **Δεν παρατηρείται στήριξη από λεπτομέρειες**. **Δεν υπάρχουν ιδέες ή βιώματα** σχετικά με το θέμα.

Σε αντίθεση με την παραπάνω ρούμπρικα, θα μπορούσε να συνταχθεί μία ίδια με περιγραφές επίδοσης σε αύξουσα σειρά, από τη χαμηλότερη επίδοση ("ξαναγράψε") προς την τελική μορφή του γραπτού, ούτως ώστε οι μαθητές να βλέπουν την αναπτυξιακή πορεία και να αισιοδοξούν για την προοπτική βελτίωσής τους. Ανάλογα με τη δραστηριότητα και τον στόχο και τα δύο είδη παρουσίασης της διαβάθμισης (αύξουσα και φθίνουσα σειρά) είναι αποδεκτά στη βιβλιογραφία (για παράδειγμα, βλ. Brookhart, 2013: 47, 134).

Υπενθυμίζουμε ότι οι ρούμπρικες περιέχουν περιγραφές παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, δηλαδή τι μπορεί να πετύχει ένας μαθητής, χωρίς αξιολογικές κρίσεις. Αυτό διαφέρει από τη βαθμολόγηση στο ότι οι βαθμοί από μόνοι τους σταματούν τη δυναμική βελτίωσης ενός μαθητή, σε αντιθεση με τις περιγραφές, που περιγράφουν το ποιοτικό επίπεδο επίδοσης και καταδεικνύουν τη δυναμική βελτίωσης σε εκπαιδευτικό, μαθητή και γονέα. Αυτό για να επιτευχθεί, χρειάζεται να επιλέγονται γενικές ρούμπρικες (general rubrics) και όχι ρούμπρικες εξειδικευμένης δραστηριότητας (task- specific rubrics), δηλαδή να αποφεύγονται ρούμπρικες του τύπου "οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίζουν πώς συντάσσονται τα δίπτωτα ρήματα", ή "οι μαθητές μπορούν να επιλύουν εξισώσεις πρώτου βαθμού". Η έμφαση και η επικέντρωση πρέπει να δίνεται σε γενικές και ευρύτερες δεξιότητες, για παράδειγμα, στα μαθηματικά σε μια γενική ρούμπρικα, τα κριτήρια μπορεί να είναι: "γνώση επιτέλεσης πράξεων", "στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων" "μεταγνωστική ικανότητα στην εξήγηση διαδικασιών σκέψης και εργασίας". Παράλληλα, πρέπει να αποφεύγονται οι ολιστικές ρούμπρικες (holistic rubric) έναντι των αναλυτικών (analytic rubric). Η Brookhart (2013: 54-55) παραθέτει ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα της διαφοράς μεταξύ τους για τη δημιουργικότητα. Εμείς αντίστοιχα θα θέλαμε να αναφέρουμε παραδείγματα που βλέπουμε στο διαδίκτυο από ρούμπρικες που περιλαμβάνουν όλες τις διαστάσεις δεξιοτήτων του γλωσσικού μαθήματος σε ένα κελί. Τέτοια παραδείγματα ολιστικής ρούμπρικας περιλαμβάνουν, δυστυχώς, και τα τεύχη των οδηγών για την περιγραφική αξιολόγηση.

Οι ρούμπρικες διαφέρουν από τις λίστες κριτηρίων (checklists) και τις κλίμακες διαβάθμισης (rating scales), ως προς το ότι οι δεύτερες δεν περιλαμβάνουν ποιοτικές διαβαθμίσεις ενός κριτηρίου, άρα δεν είναι ρούμπρικες. Δεν είναι, βέβαια, και εντελώς ξένες μεταξύ τους, αφού ανήκουν στην ίδια οικογένεια περιγραφικής αξιολόγησης με τις ρούμπρικες.

Οι ρούμπρικες δεν χρησιμοποιούνται για βαθμολόγηση, επειδή υπάρχουν ήδη μέθοδοι και κλίμακες βαθμολόγησης και δεν θα χρειαζόταν να επινοήσουμε τις ρούμπρικες, αν θέλαμε ένα ακόμα σύστημα βαθμολόγησης. Όμως, στη σχολική καθημερινότητα, προκύπτει η ανάγκη, για λόγους τεκμηρίωσης και ομογενοποίησης του τρόπου απόδοσης της προόδου του μαθητή, να προβούμε σε μετατροπές από τον έναν τύπο έκφρασης της αξιολόγησης σε έναν άλλον. Απτό παράδειγμα είναι οι δημιουργικές εργασίες στο Λύκειο (ΠΔ 46 /2016), όπου οι περιγραφές επιπέδου επίδοσης της ρούμπρικας πρέπει να μετατραπούν σε βαθμούς στην εικοσάβαθμη κλίμακα, επειδή στο άρθρο 8 § θ του ΠΔ αναφέρεται ότι "οι δημιουργικές εργασίες αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό και συνεκτιμώνται στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο αντίστοιχο μάθημα για το τετράμηνο κατά το οποίο κατατίθενται". Η μετατροπή από τις περιγραφές στη ρούμπρικα σε βαθμολόγηση μπορεί να επιτευχθεί αν χρησιμοποιήσουμε ως βάση διαβάθμισης

των κριτηρίων, στα οποία θα καταλήξουμε, την κλίμακα που ήδη δίνεται θεσμικά (ΠΔ 46/2016, άρθρο 5), με τους αντίστοιχους λεκτικούς προσδιορισμούς. Έτσι θα επιτευχθεί η ομογενοποίηση.

Κακώς	0-5
Ανεπαρκώς	5,1-9,4
Σχεδόν καλώς	9,5-13
Καλώς	13,1-16
Λίαν καλώς	16,1-18
Άριστα	18,1-20

Τα κριτήρια και η ρούμπρικα με τις διαβαθμισμένες ποιοτικές περιγραφές θα αξιοποιηθούν για να την αυτο-αξιολόγηση και την ετερο-αξιολόγηση του μαθητή. Τη ρούμπρικα μπορεί στις δημιουργικές εργασίες, αλλά και σε άλλα αντικείμενα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να τη συνθέσει πρώτα ο εκπαιδευτικός και στη συνέχεια να τη χρησιμοποιήσει παραδειγματικά για να αξιολογήσει ένα έργο. Έτσι θα υποδείξει στους μαθητές πώς να τη χρησιμοποιούν, για να διορθώνουν τον εαυτό τους, αλλά και για να διορθώνουν το έργο κάποιου συμμαθητή τους. Κατ ΄ αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να εστιάζουν στα κριτήρια, να γίνονται πιο αναλυτικοί, πιο σαφείς και σταδιακά εσωτερικεύουν τα κριτήρια για να παράγουν έργο ποιοτικού επιπέδου. Παράλληλα, αξιοποιώντας το λεκτικό της ρούμπρικας διευρύνουν τα εκφραστικά τους μέσα και το λεξιλόγιό τους και μαθαίνουν να κρίνουν σύμφωνα με κριτήρια και όχι με την πρώτη εντύπωση ή με το θυμικό τους (σφάλμα στο οποίο υποπίπτουν συχνά και οι εκπαιδευτικοί). Αυτές οι νοητικές διεργασίες βοηθούν τους μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες μεταγνωστικές και αυτο-ρύθμισης, δηλαδή στρατηγικές αυτο-βελτίωσης. Αυτές οι ικανότητες με τη σειρά τους αναμένεται να βελτιώσουν τη μάθηση και παράλληλα να δημιουργήσουν εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις για μάθηση.

1.2 Διαμορφωτική αξιολόγηση: Ανασκόπηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι διαδικασία που εξελίσσεται κατά την ώρα του μαθήματος, παράλληλα με τη διδασκαλία, γι αυτόν τον λόγο μπορούμε να αναφερόμαστε σε διαμορφωτική διδασκαλία και αξιολόγηση. Προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή του μαθητή και προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν δύο πολύ βασικά εργαλεία και διαδικασίες της διαμορφωτικής αξιολόγησης: η ανατροφοδότηση και οι ρούμπρικες. Και τα δύο εργαλεία συμβάλλουν να ξεκαθαρίσουν τους μαθησιακούς στόχους στους μαθητές και να τους ανοίξουν τον δρόμο για την επίτευξή τους, μέσα από δράσεις αυτο- και ετερο-αξιολόγησης. Υπάρχουν και άλλα εργαλεία και διαδικασίες που αξιοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση, όπως ο φάκελος εργασιών του μαθητή, όμως, οι θεμελιώδεις αρχές, το σκεπτικό και η δυναμική της αναδεικνύονται μέσα από την εφαρμογή των δύο πρώτων προναφερθέντων εργαλείων.

2.0 Η περιγραφική αξιολόγηση

Η περιγραφική αξιολόγηση προέκυψε ως αντίδραση προς τη βαθμοθηρία και τον άκρατο ανταγωνισμό, που επικρατούσε παγκοσμίως και στην Ελλάδα, ανάμεσα στους μαθητές και είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη κάποιων μαθητών και την αποξένωση κάποιων άλλων από το σχολείο και την εκπαίδευση εν γένει.. Είναι αξιολόγηση χωρίς βαθμολόγηση, ώστε το σχολείο να ανακτήσει τον ρόλο του, δηλαδή να γίνει ο τόπος που κοινωνικοποιούνται, διαπαιδαγωγούνται και αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες ζωής οι μαθητές, και όχι κέντρο συλλογής υψηλών βαθμών (Κασσωτάκης, 2013· Χανιωτάκης, 1999). Ο όρος περιγραφική αξιολόγηση δεν απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία. Προσωπικά, σπάνια τον έχουμε συναντήσει ως descriptive assessment και

αυτό σε άρθρο του Robert Stake, σε δημοσίευση του 1965, με θέμα τον ρόλο των αξιολογητών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αντιθέτως, στην Ελλάδα άρχισε να χρησιμοποιείται από τη δεκαετία του 1990 κι εμείς έχουμε σχολιάσει θεσμικές προτάσεις για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή στο σχολείο (Κουλουμπαρίτση, 1995).

Στη σύγχρονη απόδοσή της, η περιγραφική αξιολόγηση συναντάται ως θεσμική πρόταση σε πολύτομο έργο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). Όσα αναφέρουμε στην παρούσα εργασία προέρχονται από τους οδηγούς για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, τα τεύχη α ΄ και στις δύο βαθμίδες.

Τον ορισμό της τον αντλούμαι από τη σελίδα 15 του οδηγού για το γυμνάσιο:

> Η Περιγραφική Αξιολόγηση αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης και είναι πλήρως ενταγμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσα από τη συλλογή τεκμηρίων ο/η εκπαιδευτικός αλλά και οι ίδιοι/-ες οι μαθητές και οι μαθήτριες θέτουν ερωτήματα και επιχειρούν να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν, να επινοήσουν και να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα.

Στην ανάπτυξη του ορισμού αυτού διακρίνουμε την επιλογή των συντακτών προς *την αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning,* Black & al, 2003· Andrade & Cizek, 2010*)*, αφού αναφέρονται σε ολιστική προσέγγιση, δηλαδή, στην αξιολόγηση όπου μαθητές και εκπαιδευτικός προβαίνουν σε αμοιβαίες ενέργειες για να επιτευχθούν με τον βέλτιστο παιδαγωγικό τρόπο και με άμεση μαθητική εμπλοκή οι μαθησιακοί στόχοι (βλ σελ. 18 οδηγού του γυμνασίου). Αυτή, βέβαια, είναι η μία όψη της ερμηνείας του όρου "ολιστική". Η άλλη όψη είναι ότι παράλληλα με τα ακαδημαϊκά κριτήρια θα πρέπει να εξετάζονται και κριτήρια που αφορούν όψεις της προσωπικότητας του μαθητή (επιμονή, υπομονή, προσπάθεια) και όψεις του τρόπου μελέτης και συνεργασίας. Αναμφίβολα, αυτή είναι μία προσέγγιση για την τόνωση της κοινωνικο-συναισθηματικής σφαίρας των μαθητών και είναι μία καλή επιλογή, με την προϋπόθεση οι δύο τομείς: "ακαδημαϊκός" και "κοινωνικο-συναισθηματικός" να είναι διακριτοί, για να μεταφέρεται το μήνυμα στους μαθητές τού τι αξιολογείται κάθε φορά, το ακαδημαϊκό, ή όλα μαζί σε μια περιγραφή; Στη βιβλιογραφία τονίζεται ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους αξιολογούν με ένα μεικτό σχήμα κριτηρίων, όπου τα κοινωνικο-συναισθηματικά επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά κρτήρια για τη διατύπωση του τελικού βαθμού ή της τελικής περιγραφής, αυτό θα έπρεπε να αποφεύγεται, επειδή στέλνεται ένα λάθος μήνυμα στον μαθητή, ο οποίος μπορεί να θεωρεί ότι ο τελικός βαθμός ή η περιγραφή που βλέπει οφείλεται στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις (βλ. και Brookhart & Nitko, 2015: 330, 339). Βέβαια, στην περιγραφική αξιολόγηση αυτή η παρανόηση καθίσταται ηπιότερη, με την προϋπόθεση να υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στις δεξιότητες.

Ως εργαλεία και διαδικασίες αξιολόγησης της περιγραφικής αξιολόγησης ορίζονται έξι (σελ. 19 στον οδηγό γυμνασίου): α) η αυτοαξιολόγηση, β) η ετεροαξιολόγηση, γ) η παρατήρηση, δ) οι γραπτές δοκιμασίες, ε) ο φάκελος μαθητή-τριας, στ) οι συζητήσεις. Στους οδηγούς εξηγούνται με παραδείγματα τα εργαλεία και οι τρόποι που μπορεί να εφαρμοστούν. Από τα εργαλεία, τα τρία, η παρατήρηση, οι γραπτές δοκιμασίες και οι συζητήσεις αφορούν γενικώς την αξιολόγηση μαθητή, ανεξαρτήτως του είδους που επιλέγει να υιοθετήσει και να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός ή το εκπαιδευτικό σύστημα. Στη διαμορφωτική αξολόγηση ή στην αξιολόγηση για τη μάθηση τα βασικά εργαλεία είναι η ανατροφοδότηση, η αυτο- και η ετερο- αξιολόγηση.

3.0 Συγκρίσεις μεταξύ της διαμορφωτικής και της περιγρφικής αξιολόγησης

3.1 Συγκρίσεις στην εννοιολογική διάσταση

Οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιούν οι συντάκτες της περιγραφικής αξιολόγησης παραπέμπουν ευθέως στην υπαγωγή της αξιολόγησης για τη μάθηση στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Παρ ΄ όλα αυτά, οι συντάκτες δεν κάνουν καμία αναφορά στην διαμορφωτική αξιολόγηση και στη σαφή επιδίωξή της που είναι η επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ο ορισμός τηε περιγραφικής αξιολόγησης είναι κάπως "ανοικτός", σε σχέση με τους ορισμούς της διαμορφωτικής αξιολόγησης, που συναντάμε στη διεθνή βιβλιογραφία, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το ευρύτερο θεωρητικό μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στο οποίο εντάσσεται η σύγχρονη περιγραφική αξιολόγηση είναι το κριτικο-γνωστικό μοντέλο της ειδημοσύνης του εκπαιδευτικού κατά Eisner (βλ. Δημητρόπουλος, 2010:79). Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός με την ειδημοσύνη του επιλέγει στόχους, διαδικασίες και μέσα και φροντίζει να εξασφαλίσει τη μαθητική εμπλοκή και τις θετικές κοινωνικο-συναισθηματικές επιπτώσεις από την περιγραφική αξιολόγηση. Αυτή η αντίληψη διαχέεται γενικώς στον οδηγό, που θεωρεί ως δεδομένο, ότι οι εκπαιδευτικοί έχοντας ως κριτήρια τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών, και έχοντας τα παραδείγματα του οδηγού, θα μπορέσουν χωρίς πολλά λόγια και διευκρινίσεις να μεταφέρουν στις τάξεις τους και στα σχολικά τους περιβάλλοντα τα παραδείγματα αυτά. Αν είναι όντως αυτή η αντίληψη, μάλλον απέχει από την πραγματικότητα.

Από τον ορισμό της περιγραφικής αξιολόγησης απουσιάζει ως έννοια και ως εργαλείο η ανατροφοδότηση. την οποία θεωρητικοί, στους οποίους παραπέμπουν οι συντάκτες, τη θεωρούν το πιο σημαντικό εργαλείο της διδασκαλίας και της αξιολόγησης για τη μάθηση. Και αυτό θα ήταν χρήσιμο να "θεραπευθεί" κατά κάποιον τρόπο.

Η περιγραφική αξιολόγηση:

- ✓ **Εστιάζει** στις διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές και οι μαθήτριες στην προσπάθειά τους να διανύσουν μια μαθησιακή πορεία (διαδικασίες), στις γνώσεις που οικοδομούν σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς και στις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις στάσεις που αναπτύσσουν σε αυτή τους την προσπάθεια (προϊόν) και στη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος (πρόοδος).
- ✓ **Είναι** μια ποιοτική αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή και της μαθήτριας, που προκύπτει μέσα από τη συνεχή και συστηματική διαδικασία συλλογής, καταγραφής, ερμηνείας, αξιοποίησης πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο και τα επιτεύγματά του/της, αλλά και τη διαδικασία που ακολούθησε προκειμένου να φτάσει στη συγκεκριμένη επίδοση.
- ✓ **Εμπλέκει** τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διαδικασία αποτίμησης αναγνωρίζοντάς τους τη δυνατότητα να αξιολογούν και παράλληλα υποστηρίζοντάς τους να αναλάβουν οι ίδιοι/-ες την ευθύνη της εξέλιξής τους.
- ✓ **Έχει** ανατροφοδοτικό χαρακτήρα με την έννοια ότι αποτελεί αξιολόγηση για τη μάθηση και αποβλέπει στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των μαθητών και των μαθητριών.
- ✓ Επομένως, **προϋποθέτει** διαδικασίες σχεδιασμού και εξοικείωσης με τρόπους και τεχνικές συστηματικής συλλογής πληροφοριών, που δίνουν μια εικόνα για τον μαθητή και τη μαθήτρια, αλλά και αποτελούν τη βάση για επανασχεδιασμό στην προοπτική της βελτίωσης των συνθηκών, που θα επιτρέψουν στους μαθητές/-ήτριες να ακολουθήσουν την προσωπική του/της καθένας και καθεμιά μαθησιακή πορεία αλλά και να αλληλεπιδράσουν ως σύνολο/τάξη.

3.2 Συγκρίσεις στη ρητορική διάσταση

Τόσο στη διαμορφωτική, όσο και στην περιγραφική αξιολόγηση τονίζεται η σημασία της ενεργούς συμμετοχής του μαθητή, ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, (ίσως είναι μία από τις δύο φορές που αναφέρεται μέσα στον οδηγό του γυμνασίου, τχ. α ΄ σελ. 17), η δημιουργία κοινού γλωσσικού κώδικα για τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και οι συνεχείς βελτιωτικές παρεμβάσεις για την επίτευξη της μάθησης. Και τα δύο είδη αξιολόγησης, λοιπόν, διαπνέονται από κοινές αξίες και αρχές, που είναι η μαθητο-κεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και αξιολόγησης σε κυκλική μορφή, όπου όλα τα στάδια που αναφέραμε παραπάνω στο 1.1.2, στον κύκλο με τα πέντε στάδια, επαναλαμβάνονται μέχρι την επίτευξη των στόχων.

3.3 Συγκρίσεις στην εφαρμοστική διάσταση

Στη διεθνή βιβλιογραφία η διαμορφωτική αξιολόγηση και τα εργαλεία της επεξηγούνται αναλυτικά σε επίπεδο ορολογίας, διαμόρφωσης και χρήσης (για παράδειγμα βλ. Andrade & Cizek, 2010· Brookhart, 2013, SCALE, 2016). Αντίθετα, στους δύο οδηγούς της περιγραφικής αξιολόγησης έχουμε πληθώρα εργαλείων χωρίς να εξηγείται η διαφορετική φύση τους. Ακολουθεί παράδειγμα κλίμακας ταξινόμησης (οδηγός του γυμνασίου, σελ 24), η οποία, μπορεί εκ παραδρομής να θεωρήθηκε ρούμπρικα, όμως είναι κλίμακα (βλ.Brookhart, 2013: 78). Θα ήταν καλό να υπήρχε αυτή η διάκριση μεταξύ των εργαλείων, έστω και εάν είναι συγγενή μεταξύ τους. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να επισημανθεί στον εκπαιδευτικό πώς μπορεί να εξηγήσει στους μαθητές του τα κριτήρια της κλίμακας και να τους εκπαιδεύσει στη χρήση γενικώς αυτού του εργαλείου.

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Ονοματεπώνυμο:	**Ημερομηνία:**
Σχολείο:	**Μάθημα:**
Τάξη:	**Διδάσκων/-ουσα:**

Απαντώ στο ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, με τον χαρακτηρισμό που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη μου για την κάθε πρόταση: ΚΑΘΟΛΟΥ-ΛΙΓΟ-ΑΡΚΕΤΑ-ΠΟΛΥ, ή ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΚΑΛΟ, ΤΟ ΙΔΙΟ ΚΑΛΟ, ΚΑΛΥΤΕΡΟ, κ.λπ.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Το κείμενό μου είναι οργανωμένο σε σαφώς διακριτές μεταξύ τους παραγράφους				
Κάθε παράγραφος αναπτύσσει μία ιδέα (θεματική περίοδο)				
Υπάρχει αλληλουχία νοημάτων μεταξύ των περιόδων σε κάθε παράγραφο αλλά και μεταξύ των παραγράφων				
Υπάρχουν στοιχεία συνοχής μεταξύ των παραγράφων και των περιόδων				
Δεν υπάρχουν επαναλήψεις ιδεών και λέξεων στο λόγο μου				
Έχει αναπτυχθεί με επάρκεια το θέμα που διερευνούσα				
Αξιοποίησα το «υλικό» (κείμενα κοινωνικού προβληματισμού, ταινία, καταιγισμό ιδεών που έγινε στην τάξη σχετικά με την θέμα), ώστε να βοηθηθώ στην επαρκή ανάπτυξη του κειμένου μου				
Είμαι ικανοποιημένος με την ορθογραφία μου				
Σε σχέση με την παραγωγή λόγου για το ***(προηγούμενο θέμα)*** το κείμενο για το συγκεκριμένο θέμα είναι	ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΚΑΛΟ	ΤΟ ΙΔΙΟ ΚΑΛΟ	ΚΑΛΥΤΕΡΟ	

Ακολουθεί παράδειγμα ρούμπρικας συγκεκριμένης δραστηριότητας, η οποία, όπως αναφέραμε παραπάνω, στο κεφάλαιο 1.1.4 είναι ρούμπρικα συγκεκριμένης δεξιότητας, που πρέπει να αποφεύγεται, επειδή δαπανάται χρόνος και κόπος για κάτι απολύτως εξειδικευμένο, ενώ θα ήταν παιδαγωγικά πιο αποτελεσματικό να αφιερωνόταν αυτός ο χρόνος σε γενικής φύσεως ρούμπρικες.

Μάθημα: Αρχαία Ελληνικά

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

Ονοματεπώνυμο:	**Ημερομηνία:**
Σχολείο:	**Μάθημα:**
Τάξη:	**Διδάσκων/-ουσα:**

Απαντώ στο ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, σημειώνοντας τη φράση που θεωρώ ότι ανταποκρίνεται στην επίδοσή μου.

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ				
Διάκριση μεταβατικών και αμετάβατων ρημάτων	Μπόρεσα να διακρίνω τα μεταβατικά από τα αμετάβατα ρήματα σε όλες σχεδόν τις ασκήσεις και κατανόησα τη διαφορά τους	Στις περισσότερες περιπτώσεις βρήκα τα ρήματα και τα αντικείμενά τους	Μπορώ να βρίσκω τα ρήματα αλλά δεν καταλαβαίνω τη διαφορά ανάμεσα στα μεταβατικά και τα αμετάβατα	Δεν μπορώ να βρίσκω τα ρήματα
Διάκριση άμεσου και έμμεσου αντικείμενου	Βρήκα τα αντικείμενα στις περισσότερες ασκήσεις και μπόρεσα να διακρίνω τα άμεσα από τα έμμεσα αντικείμενα	Έχω καταλάβει την έννοια του αντικειμένου και βρίσκω τα αντικείμενα στα περισσότερα ρήματα χωρίς να διακρίνω άμεσα και έμμεσα	Μπόρεσα να βρω σε λίγα ρήματα τα αντικείμενά τους	Δεν έχω καταλάβει την έννοια του αντικειμένου

4.0 Συμπεράσματα και προτάσεις

Με την παρούσα εργασία επιδιώξαμε τη σύγκριση μεταξύ της διαμορφωτικής και της περιγραφικής αξιολόγησης ως προς τρεις διαστάσεις: την εννοιολογική, τη ρητορική και την εφαρμοστική. Από τη σύγκριση καταλήξαμε στα παρακάτω συμπεράσματα.

- ✓ Απαιτείται εννοιολογική αποσαφήνιση της περιγραφικής αξιολόγησης με σαφή υπαγωγή ή ταύτισή της με τη διαμορφωτική.
- ✓ Όπως και στη διαμορφωτική, έτσι και στην περιγραφική αξιολόγηση, πρέπει να αναδειχθεί ο βασικός πυλώνας των μαθητο-κεντρικών ποιοτικών χαρακτηριστικών της αξιολόγησης, όπως είναι η ανατροφοδότηση ως προς την προφορική, τη γραπτή ή τη δημιουργική συμβολή του μαθητή,
- ✓ Να αξιοποιηθούν περιγραφές σε μορφή γενικής αναλυτικής κλίμακας (general, analytic rubric), που καθοδηγούν εκπαιδευτικό και μαθητή με ξεκάθαρο τρόπο στην επίτευξη του μαθησιακού στόχου, με παράλληλη κατάργηση εξειδικευμένης κλίμακας που προτείνεται από τους οδηγούς περιγραφικής αξιολόγησης.
- ✓ Απαραίτητη κρίνεται η απλοποίηση και η αποσαφήνιση των διαδικασιών όλων των ειδών αξιολόγησης.

Τέλος, πρέπει να τονισθεί ότι ούτε η περιγραφική αξιολόγηση ούτε η διαμορφωτική έχουν τον αναπτυξιακό ρόλο που ευαγγελίζονται, αν δεν οδηγούν σε αμοιβαίες βελτιώσεις τόσο της μαθησιακής όσο και της διδακτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Andrade, H.L. & Cizek, G.J. (2010). Handbook of formative assessment. New York: Routledge.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.

Brookhart, S.M. (2008). *How to give effective feedback to your students.* Alexandria, VA: ASCD.

Brookhart, S.M. (2010). *Formative assessment strategies for every classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Brookhart, S.M. (2013). *How to create and use rubrics*. Alexandria, VA: ASCD.

Brookhart, S.M. & Nitko, A.J. (2015) *Educational assessment of students.* Boston: Pearson.

Cizek, G.J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics and challenges. Στο Andrade, H.L. & Cizek, G.J. (επιμ. 2010) *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research,* 77: 81-112.

Ruiz-Primo, M.A., Furtak, E.M., Ayala, C, Yin, Y. & Shavelsom, R.J. (2010) Formative assessment, motivation and science learning. Στο Andrade, H.L. & Cizek, G.J. (επιμ. 2010) *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.

Stanford Center for Assessment and Equity (SCALE, 2016). *Performance assessment*.

Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. Στο Andrade, H.L. & Cizek, G.J. (επιμ. 2010) *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.

Zimmerman, B.J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3): 1-23.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (1995). Η περιγραφική αξιολόγηση: Προτάσεις για την αξιοποίησή της. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 34: 16-19.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2018). *Αξιολογώ και μαθαίνω: Πρακτικός οδηγός για τη διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή στην τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ., Μαυρικάκη, Ε. & Βάλλας, Γ. (2018). Η αξιολόγηση της αξιολόγησης. Στο Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (επιμ. 2018) *Αξιολογώ και μαθαίνω: Πρακτικός οδηγός για τη διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή στην τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. & Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). Φάκελος εργασιών μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες στο σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και ως πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Αικ. και Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών.* Αθήνα: Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράματα.

Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και μεθοδολογία. Οδηγός για το Δημοτικό, τεύχος α΄. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία. Οδηγός για το Γυμνάσιο, τεύχος α΄. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Χανιωτάκης Ν. (1999). Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής των Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, [αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή]

Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, Α.Ε.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Μαρία-Ελένη Μπετχαβά[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αναφέρεται στην εφαρμογή και αξιολόγηση σύγχρονων μορφών αξιολόγησης των μαθητών της Ε΄ Δημοτικού κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης της κατεύθυνσης. Αρχικά εφαρμόστηκε ο ατομικός φάκελος εργασιών μαθητή (portfolio) στο μάθημα της έκθεσης. Η αξιολόγηση των εκθέσεων πραγματοποιήθηκε με την χρήση αναλυτικής ρουμπρίκας. Στη συνέχεια κατασκευάστηκε ένα τεστ αυτοαξιολόγησης, στο μάθημα της Γλώσσας, το οποίο περιελάμβανε ασκήσεις και ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης. Στην τάξη εφαρμόστηκε και το πρωτόκολλο παρατήρησης για να ευρεθούν εκείνα τα στοιχεία που διαμορφώνουν τα αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης που ευνοούν την αυθεντική αξιολόγηση. Ακόμη σχεδιάστηκε το κοινωνιόγραμμα της τάξης για να εξεταστούν οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Έπειτα εφαρμόστηκε ένα παιχνίδι ρόλων με σκοπό την διευκόλυνση της επικοινωνίας της τάξης και τη διαχείριση συγκρούσεων που μπορούν να προκύψουν από τις σχέσεις των μαθητών. Η εργασία ολοκληρώνεται με την συνέντευξη από την εκπαιδευτικό της τάξης που αποτελεί και μια αξιολόγηση – ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα των παραπάνω εργαλείων.

Λέξεις-κλειδιά: *Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης μαθητών, κοινωνιόγραμμα, παιχνίδι ρόλων, συνέντευξη*

SUMMARY

This paper refers to the application and evaluation of modern forms of assessment for the pupils of the Elementary School during the postgraduate programme. Initially, the student's portfolio assessment was applied to the lesson of writing skills. The evaluation of the essays was carried out using analytical rubric. Then a self-assessment test was conducted, for the Language Course, which included exercises and self-assessment questions. The observational protocol tool was also applied which was used to find those elements that form the authentic learning environments that favor authentic assessment. In addition the socialogram of the class was designed, with a questionnaire tool to examine students' relationship. Then a role play was implemented to facilitate classroom communication and conflict management. The paper is completed with the interview of the class teacher, which is also an evaluation on the effectiveness of the above tools.

Keywords: *Authentic assessment of students, socialogram, role play, interview*

1.0. Η αυθεντική αξιολόγηση στο πλαίσιο της αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης

Η αυθεντική αξιολόγηση είναι ένα κίνημα που προκλήθηκε από τρία άλλα κινήματα στα τέλη του 20ού αιώνα τα οποία επηρέασαν τα αναλυτικά προγράμματα και τη σχολική πρακτική ως προς το θεωρητικό τους υπόβαθρο και είναι τα εξής: «το κίνημα του κοινωνικού εποικοδομισμού» (social constructivism), «το κίνημα της κριτικής σκέψης» και «το κίνημα για την ολιστική προσέγγιση της γνώσης». Το κίνημα της αυθεντικής αξιολόγησης υποστηρίζει ανάμεσα σε άλλα ότι: α) η αξιολόγηση είναι ευθύνη τόσο του δασκάλου, όσο και του μαθητή και β) η αξιολόγηση στοχεύει στην αποτίμηση και των γνώσεων του μαθητή αλλά και των ικανοτήτων του να εφαρμόζει τις γνώσεις σε πραγματικές καταστάσεις (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Η αυθεντική αξιολόγηση απαιτεί αρχικά πλαίσιο αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης και έπειτα αξιολόγηση της μάθησης. Ο αυθεντικός τρόπος διδασκαλίας και μάθησης επιζητά από τους μαθητές την εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων, που παράγουν ένα ορατό προϊόν ή έργο. Ακόμη σχετίζεται με καταστάσεις της καθημερινής ζωής, οι οποίες όπως τις ζούμε όλοι αποτελούν αντικείμενα μελέτης και για να γίνουν κατανοητές απαιτούν τη συνδρομή γνώσης πολλαπλών επιστημονικών κλάδων.

1. Η Μ.-Ε.Μ. είναι Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Μ.Σ: «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Επικοινωνία: marialena2792@gmail.com

Συνεπώς ο φυσικός χώρος ανάπτυξης του είναι η διαθεματική διδασκαλία και μάθηση (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Οι πιο διαδεδομένες και δημοφιλείς τεχνικές αξιολόγησης των εκπαιδευομένων που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της αυθεντικής αξιολόγησης (Πετροπούλου κ.ά., 2015) είναι:

- οι ρουμπρίκες αξιολόγησης ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric assessment)
- τα τεστ αυτοοαξιολόγησης (quiz self-assessment)
- οι εννοιολογικοί χάρτες (concept map)
- ο φάκελος εργασιών (portfolio)
- η ετεροαξιολόγηση (peer-assessment)
- οι σύνθετες ερευνητικές εργασίες (project)
- η παρατήρηση (observation)
- το ημερολόγιο (diary)

2.0. Ο Φάκελος Εργασιών Εκπαιδευομένου (Portfolio Assessment)

Ο Φάκελος Εργασιών του εκπαιδευομένου (Portfolio Assessment) «*αποτελεί μια συστηματική, σκόπιμη και εξειδικευμένη συλλογή των έργων του εκπαιδευομένου, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και με προκαθορισμένα κριτήρια. Τα έργα αυτά στην ουσία αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοσή του εκπαιδευομένου σε δεδομένες μαθησιακές δραστηριότητες που καλείται να επιτελέσει*» (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004· Birgin & Baki, 2007· Σοφός & Λιάπη, 2007· Chou & Chen, 2008).

Για να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά ο φάκελος εργασιών του εκπαιδευόμενου στην σχολική πρακτική, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να ορίσει με σαφήνεια και λεπτομέρεια πριν την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας: τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους και τη σχέση τους με τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένεται να έχει κατακτήσει ο εκπαιδευόμενος στο τέλος της διδακτικής διαδικασίας, το είδος του φακέλου που θα χρησιμοποιηθεί, το περιεχόμενο του φακέλου και των υποφακέλων, τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αποτιμηθούν τα δείγματα – τεκμήρια του φακέλου (ο πιο συνηθισμένος τρόπος παρουσίασης των κριτηρίων είναι με τη μορφή ρουμπρίκας) και το χρονικό διάστημα που θα διαρκέσει (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

2.1. Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Rubrics)

Ο πιο διαδεδομένος τρόπος παρουσίασης των κριτηρίων αξιολόγησης του φακέλου εργασιών είναι οι ρουμπρίκες (rubrics) που στα ελληνικά μεταφράζεται ως κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Τα δομικά της στοιχεία είναι: τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης (criteria), που αποτελούν τις προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα έργο, ώστε να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες, τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards), που είναι η ποιοτική διαβάθμιση, που περιγράφει, με τη βοήθεια χαρακτηρισμού του τύπου άριστο ή μέτριο το επίπεδο ποιότητας του έργου, η λεπτομερής και διακριτή περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης που αντιστοιχούν στα κριτήρια αξιολόγησης και η κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) που είναι αντίστοιχη με τα επίπεδα επίδοσης (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Στην εκπαίδευση το επίπεδο ποιότητας προσαρμόζεται σε αυτό που κατά γενική ομολογία θεωρείται ως επίπεδο στο οποίο μπορεί να ανταποκριθεί ένας μεγάλος αριθμός μαθητών (Wiggins, 1998).

Η ρουμπρίκα έχει τη μορφή πίνακα στον οποίο παρουσιάζονται τα μαθησιακά κριτήρια ενός έργου, και συγκεκριμένα στον κάθετο άξονα τα κριτήρια επίδοσης και στον οριζόντιο η ποιοτική διαβάθμιση των επιπέδων επίδοσης με την αντίστοιχη κλίμακα βαθμολογίας (Andrade, 2000· Alter & Mc Tighe, 2001· Reddy, 2007· Arter & Chappuis, 2009). «*Ο παιδαγωγικός ρόλος των φακέλων εργασιών του μαθητή ουσιαστικοποιείται κυρίως με την αξιοποίηση της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων. Χωρίς αυτή ο φάκελος εργασιών υποβιβάζεται σε λεύκωμα επιλεγμένων εργασιών*» (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004: 75).

2.1.1. Πορτφόλιο μαθητή – Ρουμπρίκα αξιολόγησης

Ένα από τα εργαλεία που κατασκευάστηκαν κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης είναι το πορτφόλιο μαθητή στο μάθημα της έκθεσης. Η τάξη ήταν η Ε΄. Το σύνολο των μαθητών/μαθητριών της τάξης ήταν 26, ωστόσο συγκεντρώθηκαν τρεις εκθέσεις από ένα δείγμα δέκα μαθητών/μαθητριών. Το δείγμα αυτό περιλαμβάνει μαθητές/μαθήτριες όλων των επιπέδων, δηλαδή μαθητές/μαθήτριες που δεν δυσκολεύονται, έχουν μέτριες δυσκολίες και εκείνους/εκείνες που δυσκολεύονται περισσότερο στο μάθημα της έκθεσης. Οι εκθέσεις καλύπτουν χρονικά τις πρώτες εκθέσεις της χρονιάς και προς το μέσο αυτής (Σεπτέμβριος, Οκτώβριος, Δεκέμβριος). Ο φάκελος εργασιών είναι εξελικτικός και έχει ως στόχο την διαμορφωτική αξιολόγηση, δηλαδή την ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων ως προς τα αδυναμίες τους, αλλά και της εκπαιδευτικού για να επανασχεδιάσει κατάλληλα διδακτικές παρεμβάσεις για την μεγιστοποίηση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκθέσεις αξιολογούνται με βάση την ρουμπρίκα που παρατίθεται παρακάτω. Τα κριτήρια της ρουμπρίκας βασίζονται στα ΔΕΠΣ – ΑΠΣ της Γλώσσας Δημοτικού, καθώς και στα κριτήρια που υπάρχουν στο τέλος της πρώτης ενότητας της γλώσσας «Διορθώνω το γραπτό μου».

Ρουμπρίκα αξιολόγησης γραπτού λόγου				
Κριτήρια	Εξαιρετική Επίδοση	Μέτρια Επίδοση	Χαμηλή Επίδοση	Βαθμοί
	3	2	1	
Περιεχόμενο				
Εκπλήρωση στόχου	Ο στόχος του γραπτού, ως προς το είδος, εκπληρώνεται στο μεγαλύτερο μέρος του.	Ο στόχος του γραπτού, ως προς το είδος, εκπληρώνεται περίπου στο μισό κείμενο.	Ο στόχος του γραπτού, ως προς το είδος, εκπληρώνεται σε πολύ μικρό μέρος του.	
Πληρότητα	Το περιεχόμενο του γραπτού καλύπτει το θέμα στο μεγαλύτερο μέρος του.	Το περιεχόμενο του γραπτού καλύπτει το θέμα περίπου στο μισό κείμενο.	Το περιεχόμενο του γραπτού καλύπτει το θέμα σε πολύ μικρό μέρος του.	
Λεξιλόγιο	Χρησιμοποιούνται πολλές διαφορετικές λέξεις.	Χρησιμοποιούνται διαφορετικές λέξεις αλλά υπάρχει και επανάληψη ίδιων λέξεων.	Χρησιμοποιούνται διαφορετικές λέξεις αλλά υπάρχει και συχνή επανάληψη ίδιων λέξεων.	
Δομή	Υπάρχει πρόλογος, κυρίως θέμα και επίλογος.	Υπάρχει πρόλογος, κυρίως θέμα και σύντομος επίλογος.	Υπάρχει κυρίως θέμα αλλά λείπει ή ο πρόλογος ή ο επίλογος ή και τα δύο.	
Οργάνωση	Το γραπτό είναι οργανωμένο σε παραγράφους στο μεγαλύτερο μέρος του.	Το γραπτό είναι οργανωμένο σε παραγράφους περίπου στο μισό κείμενο.	Το γραπτό είναι οργανωμένο σε παραγράφους σε πολύ μικρό μέρος του.	
Ροή	Το γραπτό παρουσιάζει τις πληροφορίες σε λογική σειρά -οι προτάσεις είναι αναπτυγμένες και κατανοητές - στο μεγαλύτερο μέρος του.	Το γραπτό παρουσιάζει τις πληροφορίες σε λογική σειρά - οι προτάσεις είναι αναπτυγμένες και κατανοητές - περίπου στο μισό κείμενο.	Το γραπτό παρουσιάζει τις πληροφορίες σε λογική σειρά - οι προτάσεις είναι αναπτυγμένες και κατανοητές - σε πολύ μικρό μέρος του.	

Συνοχή	Χρησιμοποιούνται κατάλληλες συνδετικές λέξεις και φράσεις στο μεγαλύτερο μέρος του κειμένου.	Χρησιμοποιούνται κατάλληλες συνδετικές λέξεις και φράσεις περίπου στο μισό κείμενο.	Χρησιμοποιούνται κατάλληλες συνδετικές λέξεις και φράσεις σε πολύ μικρό μέρος του κειμένου.	
Έκφραση – Ύφος				
Ορθογραφία	Υπάρχουν 0–3 ορθογραφικά λάθη.	Υπάρχουν 4-8 ορθογραφικά λάθη.	Υπάρχουν 9 και άνω ορθογραφικά λάθη.	
Γραμματική	Υπάρχουν 0-2 γραμματικά λάθη.	Υπάρχουν 3-5 γραμματικά λάθη.	Υπάρχουν 6 και άνω γραμματικά λάθη.	
Σύνταξη	Υπάρχουν 0-1 συντακτικά λάθη.	Υπάρχουν 2-4 συντακτικά λάθη.	Υπάρχουν 5 και άνω συντακτικά λάθη.	
Σημεία στίξης	Χρησιμοποιούνται ορθά τα σημεία στίξης στο μεγαλύτερο μέρος του κειμένου.	Χρησιμοποιούνται ορθά τα σημεία στίξης περίπου στο μισό κείμενο.	Χρησιμοποιούνται ορθά τα σημεία στίξης σε πολύ μικρό μέρος του κειμένου.	
Γενική Συνολική Οπτική Εικόνα	Το γραπτό είναι καθαρό και καλογραμμένο.	Το γραπτό είναι καθαρό και καλογραμμένο στο μεγαλύτερο μέρος και έχει λίγες μουντζούρες.	Το γραπτό δεν είναι καθαρό και καλογραμμένο στο μεγαλύτερο μέρος και έχει πολλές μουντζούρες.	

2.1.2. Αποτελέσματα – πορτφόλιο μαθητή

Αυτό το κεφάλαιο αναφέρεται στα αποτελέσματα του εργαλείου από το δείγμα των δέκα μαθητών. Η πρώτη έκθεση είχε ως θέμα την περιγραφή ενός κυκλαδίτικου ανεμόμυλου. Οι μαθητές έπρεπε να αναπτύξουν τα εξής θέματα στην έκθεση: που είναι χτισμένος, πώς είναι, σε τι χρησίμευε, πώς τον έβλεπαν οι κάτοικοι και πόσο σημαντικός ήταν για τη ζωή του, καθώς και ποια συναισθήματα και σκέψεις τους προκαλεί ο ανεμόμυλος. Η δεύτερη έκθεση σχετιζόταν με το να αφηγηθούν ένα φανταστικό ταξίδι. Η τρίτη έκθεση είχε ως θέμα ένα γράμμα σε έναν καινούριο φίλο (ή φίλη) από μια ξένη χώρα. Η έκθεση έπρεπε να αναπτυχθεί ως προς τα εξής κριτήρια: προσωπικές πληροφορίες (όνομα, ενδιαφέροντα), πληροφορίες για το σχολείο, για την πόλη, για την Ελλάδα και ό,τι άλλο νομίζουν ότι χρειάζεται ή είναι κατάλληλο. Οι μαθητές βελτιώθηκαν από τις επισημάνσεις που τους δόθηκαν μετά την δεύτερη έκθεση με βάση τα κριτήρια της ρουμπρίκας και έχοντας ως οδηγό τις προηγούμενες εκθέσεις (πορτφόλιο).

3.0. Η αυτοαξιολόγηση - Το τεστ αυτοαξιολόγησης

«Η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «self-assessment» και ορίζεται ως η δυναμική διαδικασία κατά την οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν την πρόοδο και την επίδοση τους, επισημαίνοντας ενδεχόμενες αδυναμίες τους ή διατυπώνοντας βελτιωτικές προτάσεις» (Kosel, 2006· Wolffenspergera & Patkina, 2013). Είναι εργαλείο μάθησης για τον εκπαιδευόμενο που καλλιεργεί και τις μεταγνωστικές δεξιότητες - μέσω του ελέγχου και της διαχείρισης της μάθησης - αλλά και αξιολόγησης παρέχοντας του επανατροφοδότηση που τον παρωθεί σε νέα προσπάθεια για να επιτύχει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω του επανασχεδιασμού της μαθησιακής πορείας. Όταν η ανατροφοδότηση είναι άμεση, συγκεκριμένη και λεπτομερής, υπάρχει μεγαλύτερη θετική επίδραση στο μαθησιακό αποτέλεσμα (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Ωστόσο είναι πολύτιμο εργαλείο και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς με τον εντοπισμό των αδυναμιών και των ελλείψεων των εκπαιδευομένων λαμβάνουν τις απαραίτητες πληροφορίες για να επανασχεδιάσουν τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις στοχεύοντας στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Johnson et al., 2009).

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στις τρεις μορφές της αξιολόγησης, δηλαδή στη διαγνωστική, στη διαμορφωτική και στην τελική, σε μια ποικιλία μαθησιακών γνωστικών αντικειμένων και για να αποτιμήσει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Η αυτοαξιολόγηση στην καθημερινή πρακτική μπορεί να υλοποιηθεί με ποικίλες μορφές, όπως με τη μορφή ημερολογίου, δομημένης φόρμας καταγραφής, ατομικού φακέλου εργασιών (portfolio), ρουμπρίκας και με τη μορφή τεστ αυτοαξιολόγησης, το οποίο και αναλύεται στη συνέχεια, καθώς εφαρμόστηκε στην πρακτική άσκηση (MacBeath et al., 2004).

Το τεστ αυτοαξιολόγησης (quiz self-assessment) αποτελεί μια από τις πιο δημοφιλείς μορφές της Ηλεκτρονικής Αξιολόγησης (e-Assessment) και χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς. Τα τεστ αυτοαξιολόγησης δημιουργούνται με τα κατάλληλα εργαλεία – λογισμικά, που ονομάζονται «Εργαλεία Δημιουργίας Τεστ Αυτοαξιολόγησης». Διευρύνουν τα όρια των συμβατικών τεστ (έντυπη μορφή) αποκτώντας συγκριτικό πλεονέκτημα απέναντι τους καθώς παρέχουν ποικιλία δυνατοτήτων στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευόμενους.

3.1. Το τεστ αυτοαξιολόγησης

Το τεστ αυτοαξιολόγησης λόγω έλλειψης χρόνου αλλά και χώρου (αίθουσα υπολογιστών) δόθηκε σε έντυπη μορφή, ωστόσο στο τέλος περιέχει ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης για το μαθητή. Ακόμη το τεστ δόθηκε στο σύνολο των μαθητών και μαθητριών της τάξης που ήταν 26.

3.1.1. Αποτελέσματα – τεστ αυτοαξιολόγησης

Αρχικά το τεστ αυτοαξιολόγησης συμπληρώθηκε ατομικά από τον κάθε μαθητή. Ο χρόνος ολοκλήρωσης του τεστ ήταν οι 2 διδακτικές ώρες. Στη συνέχεια αφού μελετήθηκαν τα τεστ αυτοαξιολόγησης του συνόλου των μαθητών υπήρξε κατάλληλη ανατροφοδότηση από τη δασκάλα, μέσω της υπενθύμισης της θεωρίας και με παραδείγματα. Έκανε χρήση και της μάθησης μέσω του λάθους (γνωστική σύγκρουση), καθώς τα παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ασκήσεις που ήταν λάθος για την πλειονότητα των μαθητών. Οι ασκήσεις αυτές λύθηκαν στον πίνακα από τους μαθητές.

Από τη μελέτη των τεστ συμπεραίνουμε ότι στην πρώτη άσκηση (εύρεση υπκειμένου – δήλωση μορφής του) οι μαθητές δυσκολεύτηκαν στην πρόταση όπου το ρήμα ήταν απρόσωπο και είχε ως υποκείμενο ολόκληρη πρόταση, αφού μόνο μία μαθήτρια την έλυσε σωστά. Στη δεύτερη άσκηση (εύρεση αντικειμένου ή κατηγορουμένου – δήλωση μορφής του και χαρακτηρισμός του ρήματος ως μονόπτωτου ή δίπτωτου, αμετάβατου ή μεταβατικού) δυσκολεύτηκε το σύνολο των μαθητών, ελάχιστοι είναι εκείνοι που κατανόησαν τι ζητούσε η άσκηση και κανένας δεν την έλυσε ολόκληρη. Ίσως η εκφώνηση της άσκησης ήταν αρκετά περίπλοκη όπως παρατηρήθηκε από τις αντιδράσεις των μαθητών. Ακόμη θα ήταν πιο λειτουργική αν είχε λιγότερες προτάσεις. Η τρίτη (εύρεση λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια), τέταρτη (συμπλήρωση κενών με –ι, -ει, -υ) και έκτη άσκηση (μετατροπή ονοματικών φράσεων σε ρηματικές και το αντίστροφο) λύθηκε σωστά από τους περισσότερους μαθητές. Στην πέμπτη άσκηση (αντικατάσταση κόμματος με «και») μόνο ένας μαθητής έλυσε σωστά την πρόταση που χρειαζόταν δύο φορές τον σύνδεσμο «και». Η έβδομη άσκηση (εύρεση κύριων και δευτερευουσών προτάσεων) δυσκόλεψε τους μαθητές. Η όγδοη άσκηση (ένωση προτάσεων με μετατροπή της μίας σε δευτερεύουσα με τον σύνδεσμο της παρένθεσης) λύθηκε σωστά αλλά πολύ λίγοι (5) μαθητές έβαλαν τα κόμματα που έπρεπε. Η ένατη άσκηση (τοποθέτηση κόμματος) δυσκόλεψε τους μαθητές και παρατηρήθηκε το φαινόμενο να βάζουν κόμματα σε δευτερεύουσες προτάσεις που είναι ονοματικές και δεν χρειάζονται κόμμα. Στη δέκατη άσκηση (συμπλήρωση των κενών με το επίθετο πολύς, πολλή, πολύ ή το επίρρημα πολύ) παρατηρήθηκε μία δυσκολία στη διάκριση του θηλυκού «πολλή» και του επιρρήματος «πολύ». Η ενδέκατη άσκηση (ανάλυση σύνθετων λέξεων και συμπλήρωση του πίνακα με σύνθετες λέξεις από τους μαθητές) λύθηκε σωστά από τους περισσότερους μαθητές, ωστόσο τα λάθη που έκανε η πλειονότητα ήταν ότι δεν αναγνώρισαν ότι το συνθετικό «υφ-«στις λέξεις υφήλιος και έφιππος προέρχεται από την πρόθεση «υπό-», και ότι το συνθετικό «εμ-» στην λέξη εμπλοκή προέρχεται από την πρόθεση «εν». Οι μαθητές με βάση την αυτοαξιολόγηση στο

τέλος των ασκήσεων ανατροφοδοτήθηκαν ως προς τις αδυναμίες και τα δυνατά τους σημεία και μελέτησαν αναλόγως.

4.0. Παρατήρηση – πρωτόκολλο παρατήρησης

Η παρατήρηση στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μία από τις πιο γνωστές τεχνικές συλλογής δεδομένων. «*Η παρατήρηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης ανοιχτών πληροφοριών από πρώτο χέρι παρατηρώντας ανθρώπους και χώρους σε έναν τόπο έρευνας*» (Creswell, 2016: 214). Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συχνά τη συστηματική παρατήρηση των εκπαιδευομένων για να αποτιμήσουν την πορεία εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και για να εντοπίσουν τυχόν προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι ή την πρόοδο τους. Η φυσική τους παρουσία στην τάξη τους δίνει τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τους εκπαιδευόμενους τους. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την παρατήρηση ως τεχνική αξιολόγησης των εκπαιδευομένων με τη χρήση ενός φύλλου παρατήρησης (ή κλείδα παρατήρησης) (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Η παρατήρηση σε έναν τόπο έρευνας χρειάζεται ανεπτυγμένες δεξιότητες ακρόασης και μεγάλη προσοχή στις οπτικές λεπτομέρειες. Όταν χρησιμοποιείται η παρατήρηση πρέπει ο παρατηρητής να υιοθετήσει έναν ιδιαίτερο ρόλο. Ένας από τους ρόλους που μπορεί να υιοθετηθεί είναι αυτός του συμμετέχοντα παρατηρητή, όπου ο ερευνητής συμμετέχει στις δραστηριότητες στο χώρο της έρευνας και ταυτόχρονα καταγράφει και πληροφορίες. Ένας άλλος ρόλος είναι του αμέτοχου παρατηρητή, όπου ο ερευνητής δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες. Επισκέπτεται το χώρο, βρίσκεται σε ένα πλεονεκτικό σημείο για να παρακολουθεί λεπτομερώς το φαινόμενο που μελετάται και κρατάει σημειώσεις. Ένας τρίτος ρόλος είναι ο μεταβαλλόμενος ρόλος παρατήρησης, όπου οι ερευνητές μεταβάλλουν το ρόλο τους, από συμμετέχοντα ως αμέτοχου παρατηρητή, ανάλογα με την κατάσταση. Μπορεί, για παράδειγμα, αρχικά να είναι συμμετέχων παρατηρητής και στη συνέχεια αμέτοχος ή το αντίστροφο (Creswell, 2016).

4.1. Έκθεση από πρωτόκολλο παρατήρησης

Χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης από το οποίο προέκυψε η έκθεση που ακολουθεί. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στα ράλλεια πειραματικά Δημοτικά σχολεία και πιο συγκεκριμένα στην Ε΄1 από 30-11-2017 έως και 28-2-2018, την Τετάρτη και την Πέμπτη κάθε εβδομάδας. Ο ρόλος μου ο παρατηρητής ήταν ο αμέτοχος. Το πρώτο που παρατηρήθηκε ήταν η οργάνωση του χώρου. Τα θρανία ήταν τοποθετημένα το ένα πίσω από το άλλο σε τρεις σειρές και αν χρειαζόταν να εργαστούν σε ομάδες, συνήθως των 4 ομάδων, γυρνούσαν τα 2 άτομα που βρίσκονταν στο μπροστά θρανίο στο πίσω. Οι μαθητές κάθονταν ανά δύο στα θρανία. Στην αίθουσα υπήρχαν κρεμάστρες, καθώς και ράφια όπου οι μαθητές είχαν αποθηκευμένα βιβλία και γραφική ύλη. Η αίθουσα ήταν διακοσμημένη με τις ζωγραφιές των παιδιών ή με τις κατασκευές του και υπήρχε και εποχική διακόσμηση (χριστουγεννιάτικη-δέντρο-, αποκριάτικη-μάσκες- κτλ). Ακόμη διέθετε χάρτες, υπολογιστή και προτζέκτορα.

Ο δεύτερος άξονας παρατήρησης ήταν οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας. Η αξιολόγηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρατήρησης γινόταν κυρίως με ασκήσεις ατομικά ή σε ομάδες. Χρησιμοποιήθηκε συχνά η μέθοδος επεξεργασίας εννοιών, αφού παρουσιαζόταν η θεωρία και ακολουθούσαν οι ασκήσεις. Έκαναν ανάγνωση των καλύτερων εκθέσεων για ανατροφοδότηση και έκαναν και αυτοδιόρθωση (τεχνική διόρθωσης λαθών) στον πίνακα κάποιες φορές. «Θεωρώ ότι έχετε γίνει πολύ καλοί», αναφέρει κάποια στιγμή η δασκάλα με αφορμή μία συγκεκριμένη άσκηση (τεχνική ενίσχυσης αυτοεκτίμησης). Εφαρμόστηκε και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Χρησιμοποιήθηκε επίσης η βιωματική μάθηση, όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν για το που διατίθενται τα χρήματα από τα κάλαντα, που σχετιζόταν με κείμενο της γλώσσας αλλά και όταν οι μαθητές ανέφεραν τις απόψεις τους για το διάστημα.

Ο τρίτος άξονας παρατήρησης ήταν τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας. Στη μαθησιακή διαδικασία χρησιμοποιήθηκε αρκετές φορές ο υπολογιστής. Όσον αφορά τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρουμε τα μπαλόνια για σχετικό πείραμα στη φυσική και στην ενότητα της γλώσσας που σχετιζόταν με τις προσκλήσεις η δασκάλα έφερε στην τάξη πραγματικές προσκλήσεις από

παραστάσεις, παρουσιάσεις βιβλίων κ.ά. Ο τέταρτος άξονας παρατήρησης ήταν το κλίμα της τάξης. Στην τάξη υπήρχε ενθάρρυνση από τη δασκάλα. Παρότρυνε όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν στο μάθημα. Όταν υπήρχε ανησυχία στην τάξη η δασκάλα χρησιμοποιούσε εκφράσεις του τύπου: «Δεν προσέχετε», «Σσσσς…». Ύψωνε τη φωνή της για να ησυχάσουν. Άλλοτε τους ησύχαζε με χαμηλό τόνο φωνής, βάζοντας τους όρια και υπενθυμίζοντας τους κανόνες της τάξης. Ο πέμπτος άξονας παρατήρησης ήταν η καλλιέργεια γνωστικών και συναισθηματικών στόχων. Η δασκάλα παρότρυνε τους μαθητές να ολοκληρώσουν την άσκηση σε συγκεκριμένο χρόνο (αναθέτει ασκήσεις με χρονικό περιορισμό) μαθαίνοντας έτσι και τα όρια – κανόνες. Στην τάξη καλλιεργούνταν η φιλαναγνωσία. Όποτε υπήρχε χρόνος διαβάζανε το βιβλίο «Ψεύτης παππούς». «Δεν σας ενδιαφέρει το μάθημα; Όλοι δεν νιώθουμε καλά όταν λύνουμε σωστά τις ασκήσεις στα τεστ;», λέει η δασκάλα. Προσπαθεί έτσι να καλλιεργήσει το εσωτερικό κίνητρο για την μάθηση (συναισθηματικός τομέας).

Ο έκτος άξονας που παρατηρήθηκε ήταν η καλλιέργεια κοινωνικών/επικοινωνιακών δεξιοτήτων και το αν οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες. Η δασκάλα προσπαθούσε να καλλιεργήσει τον σεβασμό στον συνομιλητή με εκφράσεις όπως: «Πρέπει να ακούμε τους άλλους όταν μιλάνε και όχι μόνο όταν επιθυμούμε οι άλλοι να ακούν εμάς», «Δεν πεταγόμαστε», «Μιλάει ο συμμαθητής σας». «Η ακρόαση σημαντική δεξιότητα», «Μαθαίνω να μιλάω, σηκώνοντας το χέρι». Η τήρηση της σειράς καλλιεργούνταν πριν ακόμη μπουν στην τάξη, με τον σχηματισμό σειράς για να μπουν μέσα. Οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες των 2 ατόμων ή σε ομάδες των 4-5 ατόμων σε αρκετά μαθήματα, όπως γλώσσα, μαθηματικά, κοινωνική και πολιτική αγωγή. Ακόμη παρουσίαζαν σε ομάδες και τις εργασίες τους. Οι μαθητές κάθονταν με κάποιον συμμαθητή τους για ορισμένο χρονικό διάστημα ώστε να έχουν την ευκαιρία μέσα από την αλλαγή θέσεων να καθίσουν με όσους περισσότερους συμμαθητές του είναι δυνατόν και να υπάρχει έτσι καλύτερη επικοινωνία της τάξης. «Η ικανότητα της συνεργασίας είναι πολύ σημαντική δεξιότητα και θα τη χρειαστείτε και αργότερα στη ζωή σας», επισημαίνει η δασκάλα. Κάποιες φορές όταν το μάθημα ολοκληρώνονταν νωρίτερα έπαιζαν ένα παιχνίδι, «τα αριθμάκια» που απαιτεί ηρεμία, συνεργασία και αυτοσυγκέντρωση.

Ο έβδομος άξονας που παρατηρήθηκε ήταν η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ως μεταγνωστικές δεξιότητες μπορούν να θεωρηθούν η ανάγνωση των καλύτερων εκθέσεων που τους παρείχε ανατροφοδότηση, αφού γινόταν και αυτοδιόρθωση των λαθών, η υπενθύμιση των λαθών που έγιναν στην προηγούμενη ορθογραφία και η αυτοδιόρθωση ορθογραφίας στον πίνακα – άμεση ανατροφοδότηση. Οι μαθητές απάντησαν στο επαναληπτικό τεστ αυτοαξιολόγησης σε δύο ενότητες στη γλώσσα και ανατροφοδοτήθηκαν σε σχέση με το τεστ και τα λάθη τους έγιναν αφορμή για επανάληψη της θεωρίας.

5.0. Το κοινωνιόγραμμα

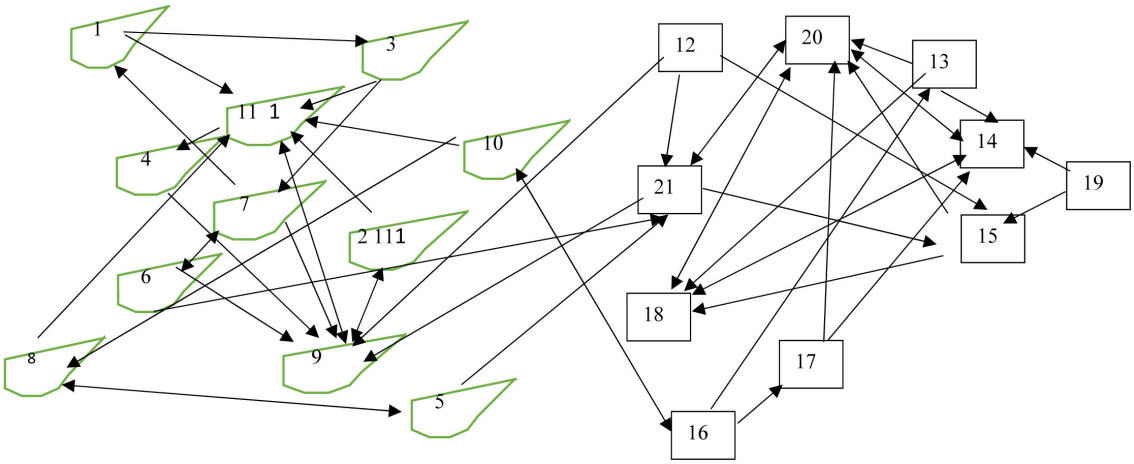
Με βάση τις προτιμήσεις - απορρίψεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας μπορεί να διαμορφωθεί το κοινωνικό status κάθε μέλους της. Αυτή η διαδικασία είναι μια μέθοδος που έγινε γνωστή με το «κοινωνιόγραμμα» ή την «κοινωνιομετρία» που εμπνεύστηκε ο Moreno (1934). «*Ως κοινωνιόγραμμα χαρακτηρίζεται μία γραφική διάταξη των μελών μιας ομάδας που συμβολίζονται με κύκλους, τρίγωνα, τετράγωνα ή σημεία και με τόξα που δείχνουν την κατεύθυνση μιας επιλογής ή μιας απόρριψης*» (Τσιπλητάρης, 2011: 123). Το κοινωνιόγραμμα σχηματίζεται με την αξιοποίηση σχετικών ερωτηματολογίων. Έτσι μπορεί κάποιος, για παράδειγμα, να ρωτήσει τους μαθητές μιας σχολικής τάξης με ποιον θα επιθυμούσε ο καθένας να καθίσει στο ίδιο θρανίο ή με ποιον δε θα ήθελε να συνεργαστεί σε μια εργασία. Το κοινωνιόγραμμα μιας σχολικής τάξης μπορεί να είναι είτε απλό, είτε ακτινικό. Το απλό κοινωνιόγραμμα δείχνει τις σχέσεις και την κατεύθυνση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, τους απομονωμένους μαθητές, αλλά και τους δημοφιλείς. Ενώ το ακτινικό κοινωνιόγραμμα δείχνει εκτός από την κατεύθυνση της επικοινωνίας και τη συχνότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μελών της τάξης και συμπεριλαμβάνεται και ο δάσκαλος. Το κοινωνιόγραμμα «προειδοποιεί» τον δάσκαλο για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που υπάρχουν στην σχολική τάξη και προκύπτουν από τις σχέσεις των μαθητών. Ο

δάσκαλος οφείλει να διερευνά τα αίτια αυτών των προβλημάτων που μπορεί να δημιουργούν συγκρούσεις και να τα επιλύει για να εκπληρώνει την εκπαιδευτική του αποστολή δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μάθηση και κοινωνικοποίηση. Μία λύση για τα προβλήματα θα μπορούσε να είναι η ικανοποίηση των προτιμήσεων των μαθητών του για τη συντροφικότητα τους στα θρανία, όπως διαφαίνονται από το κοινωνιόγραμμα. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός πρέπει να μεριμνήσει για την αποφυγή της δημιουργίας ομάδων μαθητών που σχηματίζουν «κλίκες» (Τσιπλητάρης, 2011).

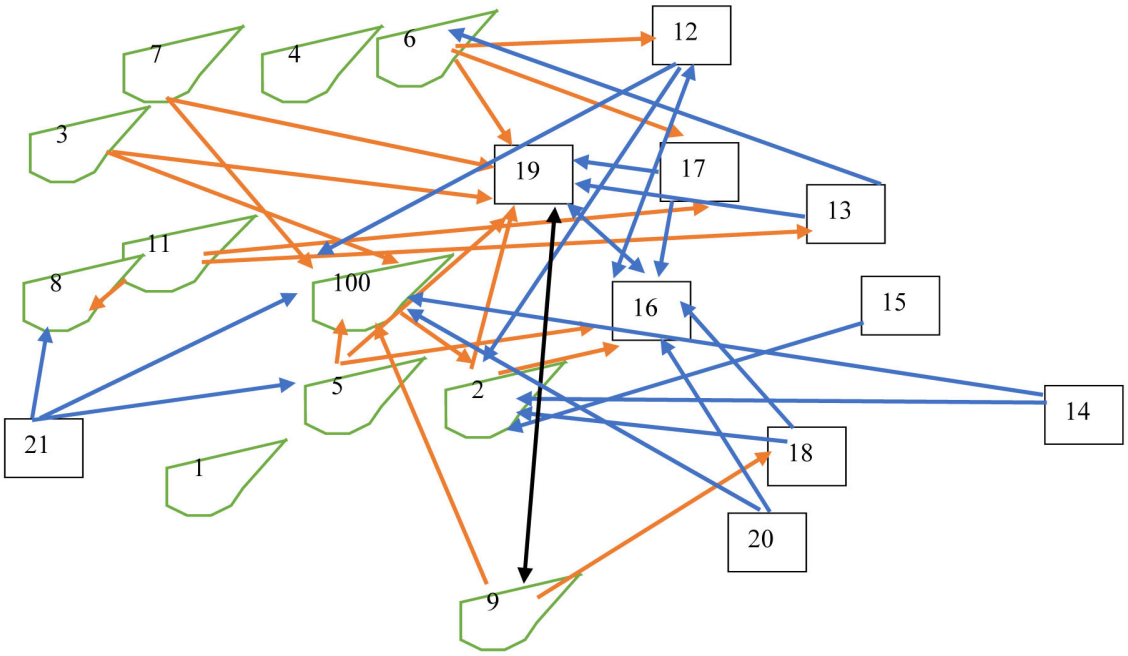
5.1. Το κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων και απορρίψεων

Χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο από τους μαθητές από το οποίο προέκυψε το κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων και απορρίψεων.

Κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων



Κοινωνιόγραμμα απορρίψεων



Ανάλυση του κοινωνιογράμματος προτιμήσεων

Μελετώντας κανείς το κοινωνιόγραμμα μπορεί να διαπιστώσει τα εξής: Αρχικά παρατηρούνται δύο υποομάδες μέσα στην τάξη, η μία των αγοριών και η άλλη των κοριτσιών. Υπάρχει μόνο ένα ζεύγος αγοριού – κοριτσιού (10, 16) στο οποίο υπάρχει αμοιβαία ανταπόκριση. Το κορίτσι (10) φαίνεται να είναι απομονωμένο από την ομάδα των κοριτσιών, αφού δεν προτιμάται από κανένα. Σχετίζεται μόνο με το αγόρι (16). Το κορίτσι (11) είναι το πιο δημοφιλές στην υποομάδα των κοριτσιών. Το πιο δημοφιλές άτομο της τάξης φαίνεται να είναι το κορίτσι (9), αφού επιλέγεται από (7) άτομα (5 κορίτσια, 2 αγόρια). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην υποομάδα των κοριτσιών διακρίνονται (4) δυάδες κοριτσιών όπου υπάρχει αμοιβαία προτίμηση (ζεύγη: 2,9/ 5,8/ 6,7/ 9,11). Το αγόρι (12) δεν επιλέγεται από κανέναν, όπως και το αγόρι (19) που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί απομονωμένος, γιατί είναι καινούργιος μαθητής στο τμήμα. Ακόμη το αγόρι (16) θα μπορούσε να χαρακτηριστεί απομονωμένο από την ομάδα των αγοριών, αφού δεν προτιμάται από κανένα. Σχετίζεται μόνο με το κορίτσι (10), από το οποίο υπάρχει αμοιβαία ανταπόκριση, όπως προαναφέρθηκε. Το αγόρι (20) είναι πιο δημοφιλές αγόρι, καθώς επιλέγεται από 6 αγόρια και είναι ο μόνος που προτιμάται από όλους όσους προτιμά (21,18,14). Στην υποομάδα των αγοριών διακρίνεται μία τριάδα (14, 18, 20) και μία δυάδα (20, 21). Το αγόρι (20) είναι συνδετικός κρίκος στη δυάδα και στην τριάδα. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι τα αγόρια (1 τριάδα, 1 δυάδα) δυσκολεύονται πιο πολύ στο να σχετιστούν μεταξύ τους σε σχέση με τα κορίτσια (4 δυάδες).

Ανάλυση του κοινωνιογράμματος απορρίψεων

Σε αυτό το κοινωνιόγραμμα παρατηρούνται τα εξής: Στις απορρίψεις δεν παρατηρείται διαχωρισμός φύλων, δηλαδή απορρίπτονται και αγόρια και κορίτσια ταυτόχρονα. Αξιοσημείωτο είναι ότι το κορίτσι (6) απορρίπτει τρία αγόρια και ότι το αγόρι (21) απορρίπτει 3 κορίτσια. Υπάρχει και ένα ζεύγος αγοριού – κοριτσιού που αλληλοαπορρίπτονται (9, 19). Ακόμη δύο ζεύγη αγοριών (16, 19/ 12,16) αλληλοαπορρίπτονται. Πιθανόν να υπάρχουν προστριβές ανάμεσα στα τρία τελευταία ζεύγη. Δεν έχει παρατηρηθεί αλληλοαπόρριψη στα κορίτσια. Ωστόσο τα άτομα που αποτελούν εχθρικούς στόχους για τους συμμαθητές τους και δημιουργούν πιθανές εστίες διενέξεων ή δηλώνουν τις αντιπάθειες των μαθητών/μαθητριών είναι οι μαθητές (16), (19) και η μαθήτρια (10). Ο μαθητής (16) απορρίπτεται από 7 άτομα εκ των οποίων τα 5 είναι αγόρια και τα δύο κορίτσια. Τα δύο (12, 19) από τα πέντε αγόρια απορρίπτονται και από το μαθητή (16). Η απόρριψη για το μαθητή (16) είναι αναμενόμενη, αν λάβουμε υπόψη το κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων όπου ο μαθητής (16) είναι απομονωμένος από την ομάδα των αγοριών, αφού δεν τον επιλέγει κανείς. Η μαθήτρια (10) απορρίπτεται από 8 άτομα, εκ των οποίων το 50% είναι αγόρια και το 50% κορίτσια. Και για την μαθήτρια (10) είναι αναμενόμενη η απόρριψη, αν λάβουμε υπόψη το κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων όπου η μαθήτρια (10) είναι απομονωμένη από την ομάδα των κοριτσιών, αφού δεν την επιλέγει καμία. Ο μαθητής που έχει τις περισσότερες απορρίψεις είναι ο μαθητής (19). Τον απορρίπτουν 9 άτομα από τα οποία τα έξι είναι κορίτσια και τα τρία αγόρια. Μάλιστα με το κορίτσι (9) και το αγόρι (16) υπάρχει αμοιβαία απόρριψη. Αναμενόμενο και για το μαθητή (19) η απόρριψη, αφού στο κοινωνιόγραμμα προτιμήσεων δεν τον επιλέγει κανείς. Η μη επιλογή από τους συμμαθητές του και η απόρριψη του μπορεί να οφείλεται ως ένα βαθμό στο ότι ο μαθητής είναι καινούργιος στην τάξη και δεν έχει ενσωματωθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι και η μαθήτρια (2) απορρίπτεται από πέντε άτομα, αλλά το 80% είναι αγόρια.

Συμπεράσματα

Και από τα δύο κοινωνιογράμματα προκύπτουν ότι υπάρχουν εντάσεις μέσα στην τάξη και κάποιοι μαθητές δεν έχουν ενταχθεί, αφού δεν γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Ωστόσο η μαθήτρια (10) και ο μαθητής (16), παρόλο που είναι απομονωμένοι από την ομάδα των κοριτσιών και των αγοριών αντίστοιχα σχετίζονται μεταξύ τους. Και η μαθήτρια (2) που απορρίπτεται από αρκετά άτομα σχετίζεται με τη μαθήτρια (9). Προβληματισμό προκαλεί ο μαθητής (19) - ο οποίος και δεν επιλέγεται από κανένα αλλά ταυτόχρονα και απορρίπτεται από εννιά

άτομα – για το πώς θα ενταχθεί στην τάξη. Ο ίδιος ωστόσο δείχνει να αναζητά τις διαπροσωπικές σχέσεις αφού προτιμά δύο συμμαθητές του (14,15).

6.0. "Το παιχνίδι ρόλων"

Το παιχνίδι ρόλων είναι μια εναλλακτική τεχνική διδασκαλίας και χρησιμοποιείται από την αρχαιότητα έως και σήμερα στη διδασκαλία μιας ποικιλίας γνωστικών θεμάτων. «*Σύμφωνα με την τεχνική αυτή μια ομάδα εκπαιδευόμενων, στην οποία μπορεί να συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός, αναλαμβάνει την αναπαράσταση μιας λειτουργίας ή ενός γεγονότος με στόχο τη μάθηση. Το παιχνίδι ρόλων σαν τεχνική διδασκαλίας συνδυάζει την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας που απεικονίζει μια πραγματική κατάσταση*» (Κανίδης, 2005: 1). Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης αυτοί οι παράγοντες που ενυπάρχουν στο παιχνίδι ρόλων ευνοούν τη μάθηση (Κανίδης, 2005).

Το παιχνίδι ευνοεί τη μάθηση, καθώς συνεπικουρεί στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, στη γλωσσική ανάπτυξη, στην έκφραση συναισθημάτων και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά για άσκηση και συνεργασία. Ακόμη το παιχνίδι προσποίησης και η φαντασία βοηθά και στην έκφραση δυσάρεστων συναισθημάτων που προκαλούνται από δύσκολες καταστάσεις (π.χ. μετακόμιση, αλλαγή σχολείου), και το παιδί μπορεί να πειραματιστεί με αυτά, δηλαδή να τα διαχειριστεί δίνοντας διαφορετικές εκβάσεις στις ιστορίες του. Συνεπώς μέσω του παιχνιδιού μπορεί να ελέγξει και να διαχειριστεί καλύτερα τα δυσάρεστα συναισθήματα, αλλά και γενικότερα να δοκιμάσει και να εκφράσει διάφορα συναισθήματα, γεγονός που συντελεί στη συναισθηματική ανάπτυξη του (Χατζηχρήστου, 2008). Επίσης στο παιχνίδι τα παιδιά αλληλεπιδρούν και βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες, με την ανάθεση ρόλων και αρμοδιοτήτων, με την εφαρμογή κανόνων και με τη συνεργασία και αποκτούν το αίσθημα της ευθύνης απέναντι στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Elias et al., 1997). Επιπλέον το παιχνίδι συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας της τάξης. «Παίζοντας» διάφορους ρόλους, τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές εμπειρίες αλλά και γνώσεις για τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και τους ρόλους που θα αναλάβουν αργότερα. «*Η κωδικοποίηση αυτής της γνώσης σε νοητικά μοντέλα, τα οποία οι κοινωνικοί ψυχολόγοι ονομάζουν «σενάρια», βοηθά τα παιδιά να επιδεικνύουν την κατάλληλη συμπεριφορά, καθώς προβλέπουν τη συμπεριφορά των άλλων και αυτοματοποιούν κατά κάποιο τρόπο και τις δικές τους αντιδράσεις, ώστε να νοιώθουν ικανά για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις γύρω τους, αλλά και να προετοιμάζονται για νέες καταστάσεις» (*Δημητρίου – Χατζηνεοφύτου, 1997).

6.1. Το παιχνίδι ρόλων –"Διάσωση της Γης"

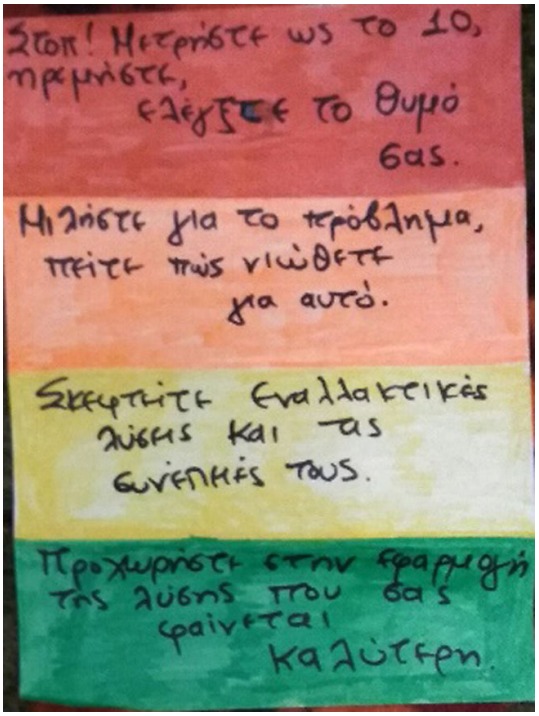
Το παιχνίδι ρόλων που έπαιξαν οι μαθητές με σκοπό την διευκόλυνση της επικοινωνίας ονομάζεται «Διάσωση της Γης». Οι μαθητές της τάξης ήταν 26 και χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, εκ των οποίων οι δύο αποτελούνταν από 9 μέλη και η τρίτη από 8. Κάθε ομάδα αποτελούσε εκπρόσωπο μιας ηπείρου (η Α΄ομάδα ήταν η Ευρώπη, η Β΄ομάδα η Ασία και η Γ΄ομάδα η Αμερική) και έπρεπε να βρει τη λέξη για να σώσει το κόμματι Γης του. Ωστόσο, σε κάθε ομάδα υπήρχαν δύο – τρία εμπόδια (μαθητές) που δυσκόλευαν την επικοινωνία. Η διαδικασία είχε ως εξής: Δύο μαθητές γνώριζαν τη λέξη και προσπαθούσαν να την επικοινωνήσουν με οποιονδήποτε τρόπο (λέξεις, παντομίμα, κτλ) και στους μαθητές της απέναντι πλευράς, ενώ στη μέση ήταν οι μαθητές – εμπόδια που είτε έκαναν θόρυβο είτε εμπόδισαν την οπτική επαφή. Οι λέξεις που έπρεπε να βρει η κάθε ομάδα ήταν: ανακύκλωση, μείωση κατανάλωσης νερού και μείωση ηλεκτρικού ρεύματος αντίστοιχα. Και οι τρεις ομάδες βρήκαν τη λέξη και έσωσαν το κομμάτι Γης τους. Στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές εστιασμένη στις παρακάτω ερωτήσεις:

1) Τι εμπόδια συναντήσατε στην επικοινωνία;
2) Πότε μπορεί να υπάρξει επιτυχία στην επικοινωνία;
3) Τι γίνεται όταν δεν υπάρχει επικοινωνία;
4) Πώς διευκολύνεται;

6.1.1. Αποτελέσματα παιχνιδιού

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στην συζήτηση. Συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση διαπίστωσαν ότι εμπόδια στην επικοινωνία μπορούν να αποτελέσουν: «η φασαρία», «οι κινήσεις που εμποδίζουν τη οπτική επαφή», «η αδυναμία να ακούσουμε τον άλλον». Στη δεύτερη ερώτηση συμπέραναν ότι για να υπάρξει επιτυχής επικοινωνία πρέπει να επικρατούν συνθήκες που ευνοούν τον πομπό να στείλει ένα σαφές μήνυμα στον δέκτη, δηλαδή: αρμονία, συνεννόηση, συγκέντρωση, ηρεμία, κατανοητό μήνυμα. Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με το τι γίνεται όταν δεν υπάρχει επικοινωνία οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι κυριαρχεί η φασαρία, το χάος, δεν υπάρχει συνεννόηση, «είναι σαν μην υπάρχει σύνδεση στο τηλέφωνο», είπε χαρακτηριστικά ένας μαθητής. Στην τέταρτη ερώτηση για το πώς διευκολύνεται η επικοινωνία οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι διευκολύνεται «με το να μπορούμε να βλέπουμε τον άλλον», «να τον ακούμε προσεχτικά», «να μην μιλάμε ταυτόχρονα αλλά να περιμένουμε τη σειρά μας», «να μιλάμε καθαρά, ακόμα και με νοήματα ή παντομίμα όταν δεν μπορούμε να μιλάμε».

Αμέσως μετά η συζήτηση γενικεύθηκε για το αν υπάρχει επικοινωνία στην τάξη ή/και συγκρούσεις. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε να αναγνωρίζουν το πρόβλημα επικοινωνίας, καθώς δήλωσαν ότι κάποιες φορές δεν υπάρχει επικοινωνία. Επικρατεί αδιαφορία, φασαρία,, άσχετες με το μάθημα συζητήσεις που το παρεμποδίζουν και δεν ακούνε τον άλλο που μιλάει. Ακόμη υπάρχει «φαγωμός», όπως διαπίστωσε μια μαθήτρια, αφού ο ένας σχολιάζει τον άλλο, οι παρατηρήσεις είναι συχνές με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις, έχθρες και προβλήματα. Δεν υπάρχει σεβασμός, πετάγονται όλοι μαζί για να μιλήσουν. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος κάποιοι παίζουν, λένε κάτι άσχετο για να φανούν έξυπνοι εμποδίζοντας τα άλλα παιδιά να παρακολουθήσουν. Ακόμη κάποιοι κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους για τα ελαττώματα τους. Ένας μαθητής ανέφερε ότι φοβάται να πει κάτι γιατί θα το κοροϊδέψουν. Ωστόσο το γεγονός ότι οι μαθητές αναγνώρισαν το πρόβλημα επικοινωνίας είναι ένα πρώτο βήμα για τη λύση του και το παιχνίδι συνέβαλε σε αυτό. Είναι δύσκολο όμως κάποιες φορές να καταλάβουμε το δικό μας άδικο, παραδέχονται οι μαθητές καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι καλό είναι να μην σηκώνουν χέρι όταν μιλάει ο άλλος για να μην αγχώνεται, να σέβονται και να μην ενοχλούν τους άλλους και να μην κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους όταν δίνουν μια λάθος απάντηση. Ακόμη σε περιπτώσεις έντονου θυμού τους προτάθηκε ο σηματοδότης της ειρήνης:



7.0. Συνέντευξη

«Η συνέντευξη είναι μια ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δύο ή περισσότερων για ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος με στόχο την παραγωγή γνώσης, δίνοντας έτσι έμφαση στον κοινωνικό πυρήνα των ερευνητικών δεδομένων» (Kvale, 1996: 14). Μέσω των συνεντεύξεων τα υποκείμενα – συνεντευκτές και συνεντευξιαζόμενοι- μπορούν να συζητήσουν για τον τρόπο ερμηνείας του κόσμου αλλά και για το πώς αντιμετωπίζουν οι ίδιοι διάφορες καταστάσεις (Cohen et al., 2008). Ακόμη η συνέντευξη διακρίνεται σε τέσσερις βασικούς τύπους: α) στη δομημένη συνέντευξη όπου το περιεχόμενο των ερωτήσεων και η σειρά τους είναι ίδια για όλους τους απαντώντες, β) στη μη δομημένη όπου υπάρχει μεγαλύτερος βαθμός ελευθερίας σε σχέση με τις ερωτήσεις είτε αυτός αφορά το περιεχόμενο είτε τη σειρά τους, οι οποίες όμως είναι σύμφωνες με τους ερευνητικούς σκοπούς, γ) στη μη κατευθυνόμενη, όπου ο συνεντευκτής κατευθύνει ελάχιστα τον συνεντευξιαζόμενο και ο τελευταίος δύναται να μιλήσει ελεύθερα και τα εκφράσει τα συναισθήματα του, δ) στην εστιασμένη συνέντευξη που μοιάζει με τη μη κατευθυνόμενη κατάσταση αλλά ασκείται μεγαλύτερος έλεγχος από μέρους του συνεντευκτή. Ακόμη εστιάζεται στην εμπειρία του απαντώντος σε μια συγκεκριμένη κατάσταση που συμμετείχε και έχει μελετηθεί από τον ερωτώντα προκαταβολικά. Οι πληροφορίες αυτές μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των προηγουμένως διατυπωμένων υποθέσεων (Cohen et al., 2008).

Υπάρχουν επτά στάδια για το σχεδιασμό της συνέντευξης και είναι: η δημιουργία θεματικών ενοτήτων που σχετίζονται με τον σκοπό της έρευνας, ο σχεδιασμός της συνέντευξης, η διεξαγωγή της, αφού έχει προηγηθεί μια συνέντευξη πιλότος, η μεταγραφή του υλικού της συνέντευξης, η ανάλυση της, που είναι οι μέθοδοι ανάλυσης που ενδείκνυται κάθε φορά, η επιβεβαίωση, που είναι η εξακρίβωση της γενικευσιμότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ευρημάτων της και η αναφορά που είναι η δημοσίευση των αποτελεσμάτων και των μεθόδων της μελέτης (Kvale, 1996). Στη συνέντευξη προκύπτουν βασικά δεοντολογικά ζητήματα και είναι η συνειδητή συναίνεση, η εμπιστευτικότητα και οι συνέπειες των συνεντεύξεων (Kvale, 1996).

7.1. Η συνέντευξη: Ανάλυση και ερμηνεία

Η συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με τη δασκάλα της τάξης ήταν δομημένη, με συγκεκριμένες ερωτήσεις. Έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Είχε ως σκοπό τόσο την αξιολόγηση των εργαλείων που εφαρμόστηκαν στην τάξη, όσο και την διευκρίνιση ορισμένων στοιχείων που παρατηρήθηκαν στην τάξη.

Η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης ξεκίνησε με την άποψη της για τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Η δασκάλα υποστήριξε ότι αποτελεί σύμμαχο του δασκάλου και των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με το αν πιστεύει ότι το πορτφόλιο του μαθητή στο μάθημα της έκθεσης επηρεάζει τη μαθησιακή του εξέλιξη η δασκάλα πιστεύει ότι το πορτφόλιο του μαθητή την επηρεάζει, αφού ο μαθητής μπορεί ανά πάσα στιγμή να διαπιστώσει και μόνος του την πορεία που έχει διανύσει και την πρόοδο που έχει επιτελεστεί.

Στη συνέχεια ρωτήθηκε για το αν η ρουμπρίκα αξιολόγησης με την οποία αξιολογούνται οι εκθέσεις του πορτφόλιο βοηθούν ή δυσχεραίνουν την αξιολόγησή των μαθητών. Η εκπαιδευτικός δεν έχει χρησιμοποιήσει ρουμπρίκα αξιολόγησης, ωστόσο υποστηρίζει ότι της άρεσε αυτή που χρησιμοποιήθηκε και της προτάθηκε και σκέφτεται να τη χρησιμοποιήσει. Πιστεύει ότι οργανώνει και επιμερίζει τους στόχους και αυτό που μετράται σε ένα γραπτό κείμενο. Θα την διευκολύνει γιατί θα μπορεί να είναι πιο σαφής ως προς αυτά που περιμένει και άρα πιο κατανοητή.

Όσον αφορά τις βελτιώσεις στο τεστ αυτοαξιολόγησης η εκπαιδευτικός νομίζει ότι το πρώτο μέρος του τεστ ήταν πολύ μεγάλο και σύνθετο για την ηλικία τους. Αυτό άγχωσε τους μαθητές ότι δεν προλαβαίνουν, δεν θα τα καταφέρουν και δεν θα πάρουν καλό βαθμό. Έτσι το κομμάτι της αυτοαξιολόγησης το έκαναν γρήγορα γρήγορα στο τέλος και δεν έδωσαν την απαιτούμενη προσοχή. Κανονικά θα έπρεπε να έχουν τον χρόνο και τη διάθεση να πάνε ξανά πίσω και να ελέγξουν, όμως εκτός του ότι δεν προλάβαιναν ήταν και πολύ κουρασμένοι.

Η εκπαιδευτικός ρωτήθηκε για τις σχέσεις των μαθητών/μαθητριών της τάξης και για το αν υπάρχουν συγκρούσεις. Νομίζει ότι οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες της συ-

γκεκριμένης τάξης είναι έντονες και κατά καιρούς τεταμένες και συγκρουσιακές. Από την άλλη προσπαθεί να είναι δίκαιη, αντικειμενική και να συζητάνε πολύ για αυτά τα πράγματα μέσα από παραδείγματα στη λογοτεχνία, στα Θρησκευτικά την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και όπου αλλού δίνεται η ευκαιρία. Από το κοινωνιόγραμμα προέκυψε ότι υπάρχουν μαθητές απομονωμένοι. Η εκπαιδευτικός συμφώνησε ότι υπάρχουν τρεις μαθητές που είναι αρκετά απομονωμένοι, ο ένας μάλιστα είναι καινούριος στην τάξη (ήρθε φέτος στο σχολείο). Όσον αφορά το «παιχνίδι ρόλων» και για την επίδραση του στις σχέσεις των παιδιών υποστηρίζει ότι λειτούργησε θετικά. Έδειξαν να το κατανοούν, να το ευχαριστιούνται και να παίρνουν το μήνυμα.

Από την παρατήρηση προέκυψε ότι καλλιεργείται η φιλαναγνωσία στην τάξη και η εκπαιδευτικός ρωτήθηκε για το πώς ενισχύεται. Επιλέγει αναγνώσματα που η πείρα της έχει δείξει ότι έχουν απήχηση σ' αυτήν την ηλικία. Κείμενα που έχουν περιπέτεια, μυστήριο, ασχολούνται με προβλήματα και θέματα που και τα ίδια τα παιδιά αντιμετωπίζουν στη ζωή τους, στη σχέση με τους γονείς, τους φίλους, αυτά που ακούνε γύρω τους, στις ειδήσεις κλπ. Κι έτσι εμπλέκονται συναισθηματικά, αρχίζει να τα ενδιαφέρει, και να έχει νόημα γι' αυτά. Συχνά τους διαβάζει λογοτεχνία σε συνέχειες. Είναι μια μέθοδος που έχει διαπιστώσει ότι έχει πολύ μεγάλη απήχηση στα παιδιά. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιεί επιπλέον πηγές πέραν του σχολικού βιβλίου, όπως οπτικοακουστικό υλικό. Πιστεύει ότι βοηθά πολύ στην ενίσχυση του μαθησιακού αποτελέσματος γιατί τους δίνονται κι άλλα ερεθίσματα. Το μάθημα γίνεται πολύ πιο ενδιαφέρον και ο δάσκαλος απομακρύνεται από τον άχαρο ρόλο του παντογνώστη που μιλάει συνέχεια. Για να επέλθει η ηρεμία της τάξης χρησιμοποιεί ανέκδοτα, ιστορίες, κάποια παιχνίδια συγκέντρωσης, ένα κεφάλαιο από το βιβλίο που διαβάζουν σε συνέχειες. Τα βοηθούν να αποφορτιστούν και να ξεκουραστούν από το πρόγραμμα των μαθημάτων, που στην περίπτωση της Πέμπτης τάξης κάποιες μέρες είναι καταιγιστικό.

Η συνέντευξη ολοκληρώθηκε με την ερώτηση για το ποια εργαλεία θα χρησιμοποιήσει η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης χρονιά. Υποστήριξε ότι όλα αυτά που κάνει θα τα συνεχίσει, θα προσπαθήσει όμως να δώσει περισσότερη βάση στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση με πιο σταθμισμένα κριτήρια και πιο οργανωμένο τρόπο. Θα επιμείνει ακόμα στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Η συμμετοχή μας στην εκπαιδευτική διαδικασία έδωσε και στην ίδια την ευκαιρία να σκεφτεί και να αξιολογήσει εκ νέου κάποια πράγματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.* Αθήνα: Ίων.

Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (1997). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής.* Singular Publications.

Κανίδης, Ε. (2005). Η τεχνική διδασκαλίας «παιχνίδι ρόλων» και η εφαρμογή της στη διδασκαλία του αλγορίθμου ταξινόμησης των στοιχείων ενός πίνακα. *3ο Συνέδριο διδακτικής της πληροφορικής*. Κόρινθος. (Η εργασία δημοσιεύτηκε στα πρακτικά του συνεδρίου σε CD).

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Γ. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Γ. (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σσ. 55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.

MacBeath, J. Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsin, L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών [eBook version].* Ανακτήθηκε στις 25/4/ 2018, από την ιστοσελίδα: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/.../00_master_document_with-cover.pdf

Σοφός, Α. & Λιάπη Β. (2007). Η σημασία των νέων τεχνολογιών και της εννοιολογικής χαρτογράφησης στη δημιουργία ενός ψηφιακού φακέλου εργασιών του μαθητή (Ε – Portfolio): Μια νέα πρόκληση. Στο Δαπόντες Ν. & Τζιμόπουλος Ν. (Επιμ.) *Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδακτική πράξη (σσ. 148-158).* Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης.* Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό. Για μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Δεξιότητες Επικοινωνίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership,* 57 (5), 3-18.

Arter, J. & Chappuis, J. (2009). *Creating and recognizing quality rubrics.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Arter, J. & Mc Tighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: using performance criteria for assessing and improving student performance.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Birgin, O. & Baki, A. (2007). The use of portfolio to assess student's performance. *Journal of Turkish Science Education,* 4(2), 75-90.

Chou, N. & Chen, F. (2008). From Portfolio to E-Portfolio: past, present, and future. In McFerrin, K., Weber, R., Carlsen, R. & Willis, D. (Eds.) *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference, 3 March 2005* (pp. 22-27). Las Vegas, Nevada, USA.

Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators.* USA: Association for supervision and curriculum development.

Johnson, R., Penny, J. & Gordon, B. (2009). *Assessing performance: designing, scoring and validating performance tasks.* Guilford Press.

Kosel, B. (2006). Self and peer assessment in a problem-based learning environment: Learning english by solving a technical problem – a case study. In Roberts S. (Eds) *Self, peer and group assessment in e-learning* (pp. 191-209). Hershey, PA, USA: Idea Group Press.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing.* Sage Publications.

Reddy, M. (2007). Effect of rubrics on enhancement of student learning. *Journal Educate,* 7(1), 3-17.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Wolffenspergera, Y. & Patkina, D. (2013). Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 38 (1), 16-33.

ΤΑ RUBRICS (ΡΟΥΜΠΡΙΚΕΣ) ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ PROJECT

Αικατερίνη Κασιμάτη[1] & Θεοδώρα Παπαγεωργίου[2]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητα του rubric (Ρουμπρίκα) ως σύγχρονης τεχνικής αξιολόγησης και να προταθεί ως εργαλείο αποτίμησης ενός ευρέος φάσματος γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα και δραστηριότητες. Ως ρουμπρίκα αξιολόγησης (Assessment rubric) ορίζεται ο περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης. Ανήκει στις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και έχει ως στόχο την έγκυρη βαθμολόγηση, μέσα από μια διαδικασία υπολογισμού της επίδοσης βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και διαβαθμίσεων ποιότητας για καθένα από αυτά. Στην παρούσα εργασία, το rubric χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης φοιτητών της ΑΣΠΑΙΤΕ στη διεξαγωγή Project. Συγκεκριμένα, φοιτητές της σχολής οδηγήθηκαν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης μέσω της ανατροφοδότησης που πρόσφεραν τόσο στον εαυτό τους όσο σε άλλους φοιτητές της Σχολής. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και στις δύο περιπτώσεις ήταν ένας κοινός πίνακας διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης (rubric), που περιείχε συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης του project και διαρθρωμένα επίπεδα ποιότητας. Έγινε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και από την ανάλυση προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα και υλοποιήσιμες προτάσεις, όσον αφορά τους στόχους και τα κριτήρια που αρχικά είχαν τεθεί. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν εστιάζονται στην ενθάρρυνση και την εμπλοκή των φοιτητών σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, στην αυτογνωσία, στην καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών / επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών επίλυσης προβλήματος. Οι φοιτητές, μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού και επανατροφοδότησης μπόρεσαν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και απέκτησαν την ικανότητα να διατυπώνουν προβληματισμούς στο δικό τους γνωστικό αντικείμενο. Τέλος, διαπίστωσαν την αξία των rubric ως εργαλείο αξιολόγησης, μέσα από τη δυνατότητα που τους παρείχε το ίδιο το εργαλείο να παρακολουθούν την εξέλιξη της προσωπικής τους γνώσης και μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: *Αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, project, κριτήρια, αναστοχασμός*

ABSTRACT

In this paper, we investigate the effectiveness of rubric as a modern assessment technique, as it can be used as a tool for evaluating a wide range of knowledge, skills and competences in a variety of learning objects and activities. The assessment rubric is defined as a descriptive rating guide, which consists of specific pre-defined performance criteria. It belongs to the alternative assessment methods which produces a valid evaluation through a process of determining attainment based on pre-defined qualitative classifications of specific criteria. In this study, the rubric was used as a tool for self-assessment and peer-view assessment by the students of ASPETE in the implementation of the project. More specifically, the students of ASPETE were led to self-assessment and peer-view assessment processes through feedback and self- reflection. The rubric that was employed in the study included the following criteria (each with pre-determined quality levels): Quality and Content completeness, Scientific validity, Structure and Organization, Form and Presentation. Quantitative and qualitative analysis of the data were conducted. The quantitative and qualitative analysis of the data revealed interesting conclusions and achievable proposals according to the objectives and the criteria that had been initially set. The research findings of the research focus on the encouragement and engagement of the students in self-assessment and peer-view assessment processes, the development of cognitive, social / communicative and metacognitive skills, as well as problem-solving strategies. The students, through reflection and feedback processes, were able to develop critical thinking as far as the

1. Η Αικ.Κ. είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). Επικοινωνία: kkasimati@hotmail.com

2. Η Θ.Π. είναι Εργαστηριακός Συνεργάτης Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). Επικοινωνία: dorafred@gmail.com

ability to reflect on their own expertise. Moreover, the tool allowed the students to evaluate the end product of their efforts, thus allowing for their realizing the usefulness of the rubric as a self-assessment tool.
Keywords: *self-assessment, peer-view assessment, project, criteria, reflection*

1. **Εισαγωγή**

Η αναζήτηση και η αξιοποίηση ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης αποτελεί βασικό αντικείμενο μελέτης στο πεδίο της εκπαίδευσης σε μια εποχή που ο πολίτης για να ανταποκριθεί στα σύγχρονα δεδομένα της εποχής χρειάζεται να είναι εφοδιασμένος με πολλαπλές και ποικίλες δεξιότητες. Η αξιολόγηση, αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να συμβάλλει τόσο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών όσο και στη βελτίωση εν γένει της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εναρμονίζεται και ο στόχος της παρούσας εργασίας, ο οποίος αφορά στην ανάδειξη του rubric ως εργαλείου εναλλακτικής αξιολόγησης του project που οδηγεί τους εκπαιδευομένους σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης μέσω του αναστοχασμού, της ανατροφοδότησης και της ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Ως project ορίζεται κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσεται στο πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων (Frey, 1986). Σύμφωνα με τον Kilpatrick (1935) *«Η μέθοδος Project είναι μία σχεδιασμένη δράση, η οποία γίνεται με όλη την καρδιά και λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον».*

Ως rubric αξιολόγησης (assessment rubric) ορίζεται ο περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015). Ανήκει στις εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης και έχει ως στόχο την έγκυρη βαθμολόγηση, μέσα από μια διαδικασία υπολογισμού της επίδοσης βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και διαβαθμίσεων ποιότητας για καθένα από αυτά (Mitchel, Crawford, 1995). Αποτελεί ένα έγγραφο περιγραφής διαφορετικών επιπέδων ποιότητας απόδοσης (π.χ. από το άριστο έως το μη αποδεκτό) ενός αντικειμένου προς μάθηση (Andrade, 2000).

Δομικά στοιχεία του αποτελούν (Πετροπούλου, κ.α, 2015):

- τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης (criteria), τα οποία στην ουσία αποτελούν τις προδιαγραφές που πρέπει να πληροί ένα έργο (ατομικό-ομαδικό παραδοτέο), προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες,
- τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards), δηλαδή η ποιοτική διαβάθμιση, η οποία περιγράφει, με τη βοήθεια χαρακτηρισμού (π.χ. άριστο, πολύ καλό, μέτριο, κ.λπ.), το επίπεδο ποιότητας του παραγόμενου έργου,
- η λεπτομερής και διακριτή περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης,
- η κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) που χρησιμοποιείται σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης.

Έχει τη μορφή πίνακα στον οποίο αποτυπώνονται τα μαθησιακά κριτήρια ενός συγκεκριμένου μαθήματος, μιας εργασίας ή μιας μαθησιακής διαδικασίας και στον κάθετο άξονα απεικονίζονται τα κριτήρια επίδοσης, ενώ στον οριζόντιο η ποιοτική διαβάθμιση των επιπέδων επίδοσης και η αντίστοιχη κλίμακα βαθμολογίας που χρησιμοποιείται (Alter & McTighe, 2001· Andrade, 2001· Arter & Chappuis, 2009· Reddy, 2007).

Τα rubric ανάλογα με τους παιδαγωγικούς στόχους και τη φύση της επανατροφοδότησης χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) τα ολιστικά και β) τα αναλυτικά. Στα ολιστικά παρέχεται ένας συνολικός βαθμός που βασίζεται στη σφαιρική ποιότητα της επίδοσης, ενώ στα αναλυτικά παρέχονται ξεχωριστοί βαθμοί για κάθε διάσταση της επίδοσης (Wiggins, McTighe, 2005). Τα ολιστικά rubric αναφέρονται στη συνολική ποιότητα της επίδοσης του μαθητή (Nitko & Brookhart, 2007). Είναι μια προσέγγιση που χρησιμοποιεί ολιστική βαθμολόγηση, παρέχοντας παράλλη-

λα ανατροφοδότηση, αντίστοιχη με αυτή που λαμβάνουν από την αναλυτική βαθμολογία άλλης αξιολογικής διαδικασίας.

Αντίθετα, τα αναλυτικά rubric αναφέρονται στην αξιολόγηση συγκεκριμένων διαστάσεων χαρακτηριστικών ή στοιχείων μιας επίδοσης (Nitko & Brookhart, 2007). Σύμφωνα με τους (Lantz, 2004), τα αναλυτικά διαβαθμισμένα κριτήρια παρέχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση για τα θετικά και αδύναμα σημεία του προϊόντος ή της διαδικασίας που αξιολογείται (πιο διαγνωστική) και ειδικότερα παρέχουν: α. μια λεπτομερή βάση για την αξιολόγηση, β. πρόσθετες πληροφορίες από τη στιγμή που πολλοί βαθμολογητές αξιολογούν την ίδια επίδοση, γ. επιπλέον πληροφορίες για κάθε επίπεδο ποιότητας του κάθε κριτηρίου

Με κριτήριο τον σκοπό και τους χαρακτηρισμούς διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α. **Task specific** (συγκεκριμένης εργασίας), τα οποία αφορούν μία συγκεκριμένη εργασία, β. **Developmental** (αναπτυξιακά), τα οποία αξιολογούν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των αξιολογούμενων και τα γ. **Relative** (σχετικά), τα οποία αφορούν διαφορετικές διαδικασίες που σχετίζονται μεταξύ τους (Solomon, 2003). Συγκεκριμένα, τους δίνεται η δυνατότητα να εμπλακούν στη χρήση rubric μέσα από τις εξής μεθόδους:

α) Αυτό-αξιολόγηση: η αξιολόγηση γίνεται με βάση δεδομένα κριτήρια και όχι σε σχέση με την επίδοση των άλλων. Για τον λόγο αυτό με τα rubric γίνεται κατανοητό κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίθηκαν στα κριτήρια του εκπαιδευτικού (Allen, 2004). Όταν τα κριτήρια της αξιολόγησης έχουν δομηθεί με επάρκεια, τότε τα rubric μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως μια λίστα από στοιχεία που μπορεί να συμπεριλάβει ο μαθητής στην αυτό-αξιολόγησή του.

β) Ετερο-αξιολόγηση: συμβάλλουν στην ανατροφοδότηση των συμμαθητών τους. Όταν επιτευχθεί αυτό, «η αίθουσα διδασκαλίας μεταμορφώνεται σε μια πραγματική κοινότητα εκπαιδευόμενων» (Farr & Tone, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό, οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνά μας ενεπλάκησαν τόσο σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης όσο και ετεροαξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές που υλοποίησαν το project κατά το ακαδ. έτος 2015 - 2016 προέβησαν μέσω αναστοχασμού σε αυτοαξιολόγηση των δικών τους project και σε δεύτερη φάση οι φοιτητές των τριών τμημάτων της ΑΣΠΑΙΤΕ, το επόμενο ακαδ. έτος (2016-2017) προέβησαν σε ετεροαξιολόγηση των project των φοιτητών του προηγούμενου έτους.

2. **Μέθοδος**

Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων ήταν ποσοτική και ποιοτική. Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε, καθώς ενδείκνυται όταν απαιτείται ο έλεγχος συγκεκριμένων ερευνητικών υποθέσεων ή ερωτημάτων και αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο για τη διερεύνηση, την περιγραφή και την εξήγηση των σχέσεων ανάμεσα στις υπό εξέταση μεταβλητές (Cohen, Manion&Morisson, 2008). Εφαρμόστηκε, επίσης, ανάλυση περιεχόμενου των απαντήσεων των φοιτητών που προέβησαν στην αυτοαξιολόγησή τους. Στη συνέχεια έγινε σύγκριση των ερευνητικών δεδομένων, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των φοιτητών και τη συμπλήρωση του rubric.

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητα του rubric (Ρούμπρικα) ως σύγχρονης τεχνικής αξιολόγησης και ως εργαλείο αποτίμησης ενός ευρέος φάσματος γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα και δραστηριότητες. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε εάν οι φοιτητές μπόρεσαν να προβούν σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης μέσω της αποτίμησης των δυνατών και αδύνατων σημείων τους και του αναστοχασμού.

Για την εκπλήρωση του βασικού στόχου της έρευνας αναπτύχθηκαν ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία παρουσιάζονται ακολούθως:

- Πώς αυτοαξιολογήθηκαν οι φοιτητές;
- Πώς ετεροαξιολογήθηκαν οι φοιτητές από τους συμφοιτητές τους;
- Υπήρξαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση του project;

2.2 Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια δύο ακαδημαϊκών ετών. Δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν Φοιτητές της ΑΣΠΑΙΤΕ των προπτυχιακών Τμημάτων Εκπαιδευτικών Μηχανολόγων Μηχανικών, Εκπαιδευτικών Ηλεκτρολόγων / Ηλεκτρονικών Μηχανικών, Εκπαιδευτικών Πολιτικών Μηχανικών. Οι ρούμπρικες διαμοιράστηκαν στους φοιτητές κατά το τέλος του ακαδ. εξαμήνου 2016-2017, κατά τη διάρκεια του οποίου στο πλαίσιο των υποχρεώσεών τους για το μάθημα Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ ΙΙ) έπρεπε να υλοποιήσουν project σε θέματα της ειδικότητάς τους. Αποτέλεσαν αντικείμενο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης 33 project, με ενδεικτικά θέματα: Γεωθερμία, Ανανεώσιμες Πηγές ενέργειας, Φωτοβολταϊκά, Βιοκαύσιμα, Υδρογόνο, Κατάταξη ενέργειας στον Ευρωπαϊκό και Ελλαδικό χώρο, Αττικό Μετρό, Αττική Οδός, Ανεμογεννήτριες κ.α.

2.3 Εργαλείο

Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε μια ρουμπρίκα, που περιείχε συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης του project και διαρθρωμένα επίπεδα ποιότητας (Κασιμάτη, Παπανικολάου, 2012). Τα κριτήρια της ρουμπρίκας, με συγκεκριμένα επίπεδα ποιότητας είναι τα ακόλουθα: Ποιότητα και πληρότητα Περιεχομένου, Επιστημονική Εγκυρότητα, Δομή και Οργάνωση, Μορφή και Παρουσίαση.

Ανεπαρκές	Μέτριο	Καλό	Πολύ Καλό	Άριστο
ΠΟΙΟΤΗΤΑ & ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ				
Επιστημονικός-Κατασκευαστικός: ***επιστημονικά τεκμηριωμένη παρουσίαση έργου***				
Η εργασία παρουσιάζει αποσπασματικά τμήματα του έργου χωρίς να δίνει μια σαφή εικόνα της κατασκευής και λειτουργίας του έργου. Επίσης περιλαμβάνει πολλές λανθασμένες πληροφορίες χωρίς να παραθέτει τις πηγές που χρησιμοποιήθηκαν.	Η εργασία περιλαμβάνει συνοπτική παρουσίαση του έργου με επιγραμματικό και συχνά δυσνόητο τρόπο. Το κείμενο περιλαμβάνει λάθη και ανακρίβειες ενώ οι πηγές που παραθέτει είναι ελλιπείς με παράθεση πηγών συγκεντρωτικά στο τέλος του κειμένου.	Η εργασία παρουσιάζει κυρίως το κατασκευαστικό μέρος του έργου και λιγότερο το λειτουργικό, ή αντίθετα. Η παρουσίαση του έργου είναι συνοπτική αλλά κατανοητή με παράθεση πηγών κυρίως συγκεντρωτικά στο τέλος του κειμένου.	Η εργασία περιγράφει το σκοπό, τη θέση, τη δομή και λειτουργία του έργου. Οι πηγές που παραθέτει είναι έγκυρες και αναφέρονται όπου χρησιμοποιούνται αλλά και συγκεντρωτικά.	Η εργασία περιλαμβάνει (α) αναλυτική περιγραφή του σκοπού, της δομής και της λειτουργίας του έργου, (β) παραθέτει έγκυρες πηγές (επιστημονικά περιοδικά, εκδόσεις υπεύθυνου οργανισμού, βιβλία, κ.λπ.) που χρησιμοποιήθηκαν στη σύνταξή της εσωτερικά στο κείμενο και στο τέλος ως βιβλιογραφία, (γ) σχολιάζει και αξιολογεί την εξέλιξη του έργου σε σχέση με τις τρέχουσες εξελίξεις στο χώρο.
Οικονομικός: ***μελέτη και σχολιασμός κόστους κατασκευής & λειτουργίας έργου***				
Η εργασία δεν περιλαμβάνει οικονομική μελέτη ή περιλαμβάνει αποσπασματικά οικονομικά στοιχεία παράλληλα με άλλες πληροφορίες.	Η εργασία περιλαμβάνει οικονομικά στοιχεία για κάποια από τις φάσεις υλοποίησης του έργου (σχεδιασμός-κατασκευή-λειτουργία) χωρίς να αναφέρει πηγές χρηματοδότησης και χωρίς να σχολιάζει κόστος προς όφελος	Η εργασία παραθέτει οικονομικά στοιχεία για την κατασκευή και τα επιμέρους τμήματά της καθώς και πηγές χρηματοδότησης. Απουσιάζει σχολιασμός κόστους-οφέλους.	Η εργασία (α) παραθέτει οικονομικά στοιχεία που αφορούν το κόστος κατασκευής & λειτουργίας του έργου, (β) αναφέρει πηγές χρηματοδότησης, (γ) αξιολογεί κόστος προς όφελος	Η εργασία περιλαμβάνει (α) πλήρη οικονομικά στοιχεία που αφορούν το κόστος σχεδιασμού, κατασκευής (αναλύοντας τις διάφορες φάσεις και τα μέρη της κατασκευής), & λειτουργίας του έργου (έσοδα-έξοδα) τόσο σε ανθρώπινο δυναμικό όσο και σε υλικά, (β) αναφέρει πηγές χρηματοδότησης με πλήρη στοιχεία, και (γ)σχολιάζει κόστος και προτείνει εναλλακτικές προσεγγίσεις και αξιολογεί κόστος προς όφελος

Περιβαλλοντικός: ***επίδραση στο περιβάλλον***				
Η επίδραση στο περιβάλλον δεν παρουσιάζεται ή σχολιάζεται με λάθη και ασάφειες παραθέτοντας προσωπικές απόψεις και εκτιμήσεις.	Η επίδραση στο περιβάλλον σχολιάζεται με βάση προσωπικές εκτιμήσεις και απόψεις χωρίς να τεκμηριώνονται από κατάλληλες πηγές. Σε αρκετά σημεία το κείμενο είναι δυσνόητο ή ασαφές και περιλαμβάνει γενικότητες που είναι αδύνατο να ελεγχθούν για την ορθότητά τους.	Η επίδραση στο περιβάλλον παρουσιάζεται και σχολιάζεται γενικά τόσο για την κατασκευή όσο και τη λειτουργία του έργου. Σε κάποια σημεία το κείμενο είναι ασαφές και/ή απουσιάζουν πηγές ή πιστοποιήσεις για την επίδραση στο περιβάλλον.	Η εργασία (α) παρουσιάζει την επίδραση που έχει η κατασκευή ή η λειτουργία του έργου στο περιβάλλον με βάση συγκεκριμένες πηγές, (β) αναφέρει μελέτες-πιστοποιήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί για την επίδραση στο περιβάλλον.	Η εργασία περιλαμβάνει (α) παρουσίαση της επίδρασης που έχει η κατασκευή και λειτουργία του έργου στο περιβάλλον με βάση συγκεκριμένες πηγές, (β) αναφέρει μελέτες-πιστοποιήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί για την επίδραση στο περιβάλλον, (γ) σχολιάζει εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να μειωθεί η επιβάρυνση του περιβάλλοντος
Ανεπαρκές	**Μέτριο**	**Καλό**	**Πολύ Καλό**	**Άριστο**
Ιστορικός: ***ιστορική εξέλιξη-συνέχεια έργου***				
Η εργασία περιλαμβάνει λάθη και ανακρίβειες σχετικά με τα ιστορικά στοιχεία που παρέχονται για την εξέλιξη του έργου ή την περιοχή και επηρέασαν το σχεδιασμό και την υλοποίησή του.	Η εργασία αναφέρεται <u>επιγραμματικά</u> σε ιστορικά στοιχεία που επηρέασαν την εξέλιξη του έργου ή την περιοχή. <u>Απουσιάζουν</u> σημαντικά γεγονότα.	Η εργασία αναφέρεται επιγραμματικά σε <u>σημαντικά</u> ιστορικά στοιχεία που επηρέασαν την εξέλιξη του έργου ή την περιοχή <u>χωρίς να σχολιάζεται</u> ο τρόπος που συνδέονται με το έργο.	Η εργασία παρουσιάζει με πληρότητα και σχολιάζει τα <u>σημαντικότερα</u> ιστορικά στοιχεία που επηρέασαν την κατασκευή και λειτουργία του έργου.	Η εργασία παρουσιάζει και σχολιάζει ιστορικά στοιχεία για την εξέλιξη του έργου, προβλήματα και λύσεις που δόθηκαν σε διάφορες φάσεις του. Ιστορικά στοιχεία που σχετίζονται με την περιοχή και αντίστοιχες με το έργο προσπάθειες που έγιναν πριν την συγκεκριμένη κατασκευή.
Κοινωνικός: ***επίδραση στην τοπική κοινωνία & ανθρώπινες δραστηριότητες***				
Η εργασία περιλαμβάνει λάθη και ανακρίβειες σχετικά με τις κοινωνικές επιδράσεις του έργου στην τοπική ή ευρύτερη κοινωνία, χωρίς να καλύπτει το θέμα.	Η εργασία αναφέρεται επιγραμματικά σε κοινωνικές επιδράσεις του έργου στην τοπική ή ευρύτερη κοινωνία, χωρίς να καλύπτει το θέμα. Απουσιάζουν σημαντικές επιπτώσεις.	Η εργασία παρουσιάζει χωρίς να σχολιάζει τη σύνδεση του έργου με την τοπική κοινωνία ή την ευρύτερη κοινωνία, και κάποια οφέλη ή ζημιές που προκύπτουν από την κατασκευή ή/και τη λειτουργία του για την τοπική ή την ευρύτερη κοινωνία.	Η εργασία παρουσιάζει και σχολιάζει τη σύνδεση του έργου με την τοπική κοινωνία και τα σημαντικότερα οφέλη ή ζημιές που προκύπτουν από την κατασκευή και τη λειτουργία του για την τοπική κοινωνία.	Η εργασία παρουσιάζει και σχολιάζει τη σύνδεση του έργου με την τοπική <u>και</u> την ευρύτερη κοινωνία. Επίσης αναφέρεται στα οφέλη ή ζημιές που προκύπτουν από την κατασκευή και τη λειτουργία του για την τοπική <u>και</u> την ευρύτερη κοινωνία.
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ				
Τα αντικειμενικά στοιχεία που παρέχονται για το έργο δεν συνοδεύονται από πηγές ή οι πηγές που παρέχονται δεν συνοδεύονται από πλήρη στοιχεία καθιστώντας αδύνατο τον εντοπισμό και την πρόσβαση στις συγκεκριμένες πηγές, δεν είναι πάντοτε σαφής η προέλευση της πληροφορίας.	Τα αντικειμενικά στοιχεία που παρέχονται για το έργο συνοδεύονται από πηγές με χαμηλή αξιοπιστία δηλαδή πηγές που δεν αναφέρουν τον συγγραφέα της είτε αν τον αναφέρουν δεν είναι αξιόπιστος, είναι ανεπίκαιρες, δημοσιεύονται από φορείς με αμφισβητήσιμα κίνητρα, κ.ά.	Τα αντικειμενικά στοιχεία που παρέχονται για το έργο είναι κατανοητά και συνδέονται μεταξύ τους. Συνοδεύονται από πηγές που προέρχονται κυρίως από επαγγελματίες του χώρου και ιδιωτικούς φορείς.	Τα αντικειμενικά στοιχεία που παρέχονται για το έργο είναι σαφή, κατανοητά και συνδέονται λογικά μεταξύ τους. Οι πηγές είναι πρωτογενείς με ακριβή και αντικειμενική παρουσίαση των πληροφοριών. Όλες οι πηγές αναφέρονται στη διάρκεια του κειμένου και στο τέλος συγκεντρωτικά με πλήρη στοιχεία ως βιβλιογραφία.	Τα αντικειμενικά στοιχεία που παρέχονται για το έργο συνοδεύονται από έγκυρες πηγές όπως επιστημονικά περιοδικά, εξειδικευμένα άρθρα από αναγνωρισμένους επαγγελματίες/επιστήμονες του χώρου, εκδόσεις υπεύθυνων θεσμοθετημένων οργανισμών, βιβλία, κ.λπ. Ο σχολιασμός είναι τεκμηριωμένος με επιχειρήματα που βασίζονται σε σχετικές πηγές. Όλες οι πηγές αναφέρονται στη διάρκεια του κειμένου και στο τέλος συγκεντρωτικά με πλήρη στοιχεία ως βιβλιογραφία.

ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ				
Η οργάνωση της παρουσίασης είναι ασαφής. Στην αρχική οθόνη δεν υπάρχει μενού περιεχομένων.	Η οργάνωση της παρουσίασης εστιάζει στους επιμέρους άξονες χωρίς να δίνει συνολική εικόνα του θέματος. Σε μερικά σημεία ο μαθητής μπορεί να χαθεί και να μην ξέρει πώς να συνεχίσει.	Η οργάνωση της παρουσίασης γίνεται γύρω από τους επιμέρους άξονες δίνοντας μια συνολική εικόνα του θέματος. Κάποιες φορές δεν είναι εμφανές που βρίσκεσαι και πως επιστρέφεις στην αρχική οθόνη. Δεν υπάρχει πάντα η δυνατότητα να γυρίσεις στην αρχική οθόνη-μενού περιεχομένων.	Η οργάνωση της παρουσίασης είναι ξεκάθαρη με την αρχική οθόνη να παρουσιάζει τα περιεχόμενα της παρουσίασης. Η πλοήγηση στην παρουσίαση είναι σειριακή, η μία διαφάνεια μετά την άλλη, χωρίς δυνατότητα επιστροφής στο αρχικό μενού περιεχομένων.	Η παρουσίαση οργανώνεται γύρω από τους θεματικούς άξονες. Είναι εύκολο να πλοηγηθείς μέσα στην παρουσίαση και πάντα ξέρεις που βρίσκεσαι και πως επιστρέφεις στο αρχικό μενού περιεχομένων.
ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ				
Αισθητική				
Ελάχιστα ή καθόλου γραφικά στην παρουσίαση. Διαφάνειες με πολύ κείμενο χωρίς επισήμανση των σημαντικών στοιχείων. Δεν υπάρχει ενιαία μορφή και μέγεθος γραμμάτων στους τίτλους και στο κείμενο των διαφανειών. Πολλά και διαφορετικά χρώματα στις διαφάνειες που κουράζουν τον αναγνώστη.	Περιορισμένα γραφικά στοιχεία στις διαφάνειες που κάποιες φορές βοηθούν στην κατανόηση του μηνύματος της διαφάνειας και κάποιες άλλες αποπροσανατολίζουν. Διαφάνειες με πολύ κείμενο χωρίς επισήμανση των σημαντικών στοιχείων.	Επαρκή γραφικά στοιχεία σε ισορροπία με το κείμενο. Τα γραφικά στοιχεία των διαφανειών συνήθως βοηθούν στην κατανόηση του μηνύματος της διαφάνειας και σπάνια αποπροσανατολίζουν. Σύνδεσμοι οδηγούν σε επιπλέον πηγές που είναι ιστότοποι, πολυμεσικά στοιχεία όπως video ή αρχεία κειμένου.	Οι διαφάνειες συνδυάζουν εικόνα και κείμενο σε ισορροπία, αναδεικνύοντας ένα και μόνο μήνυμα. Όλες οι διαφάνειες έχουν τίτλο. Τα γραφικά χρησιμοποιούνται με κατάλληλο τρόπο έτσι ώστε να βοηθούν την κατανόηση του μηνύματος των περισσότερων διαφανειών. Γίνεται σωστή χρήση της μορφοποίησης.	Η χρήση των γραφικών γίνεται με εξαιρετικό τρόπο προσθέτοντας στην κατανόηση. Η προτεινόμενη μορφοποίηση (χρώματα, εναλλαγή διαφανειών, μέγεθος/μορφή γραμμάτων) είναι συνετή και ενιαία σε τίτλους, κείμενα σε όλη την παρουσίαση, διευκολύνοντας τον αναγνώστη.
Τεχνική Λειτουργία				
Υπάρχουν πολλά τυπογραφικά ή/και γραμματικά σφάλματα. Υπάρχουν τουλάχιστον 5 σύνδεσμοι προς ιστότοπους ή άλλες πηγές που δεν λειτουργούν ή δεν υπάρχουν πια, και εικόνες/video που δεν εμφανίζονται.	Υπάρχουν κάποια γραμματικά/τυπογραφικά σφάλματα και κάποιοι σύνδεσμοι προς ιστότοπους ή άλλες πηγές που δεν λειτουργούν, αλλά και λίγα εικόνες/video που δεν εμφανίζονται. Δεν δίνεται δυνατότητα πλοήγησης εσωτερικά στην παρουσίαση.	Τα περισσότερα γραφικά εμφανίζονται κανονικά, και οι σύνδεσμοι λειτουργούν κανονικά. Υπάρχουν ελάχιστα γραμματικά ή τυπογραφικά σφάλματα. Δεν δίνονται δυνατότητες πλοήγησης εσωτερικά στην παρουσίαση δυσκολεύοντας την μετακίνηση του αναγνώστη ή εφόσον δίνονται κάποιες από αυτές δεν είναι λειτουργικές.	Τα γραφικά εμφανίζονται κανονικά, όλοι οι σύνδεσμοι λειτουργούν κανονικά και δεν υπάρχουν γραμματικά ή τυπογραφικά σφάλματα. Δεν δίνονται δυνατότητες πλοήγησης ή δίνονται περιορισμένες δυνατότητες πλοήγησης εσωτερικά στην παρουσίαση.	Όλοι οι σύνδεσμοι λειτουργούν κανονικά και τα γραφικά εμφανίζονται σωστά. Δεν υπάρχουν γραμματικά ή τυπογραφικά σφάλματα. Δίνονται σημαντικές δυνατότητες πλοήγησης εσωτερικά στην παρουσίαση, προς την αρχική σελίδα και τα περιεχόμενα της παρουσίασης, ενώ ο αναγνώστης ξέρει κάθε στιγμή που βρίσκεται.

2.4 Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, καθώς η έρευνα υλοποιήθηκε στους φοιτητές των προπτυχιακών Τμημάτων της ΑΣΠΑΙΤΕ Αθήνας. Η ρουμπρίκα που αποτέλεσε το εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε πιλοτικά σε περιορισμένο δείγμα και χρειάζεται να σταθμιστεί για να αποκτήσει εγκυρότητα και αξιοπιστία

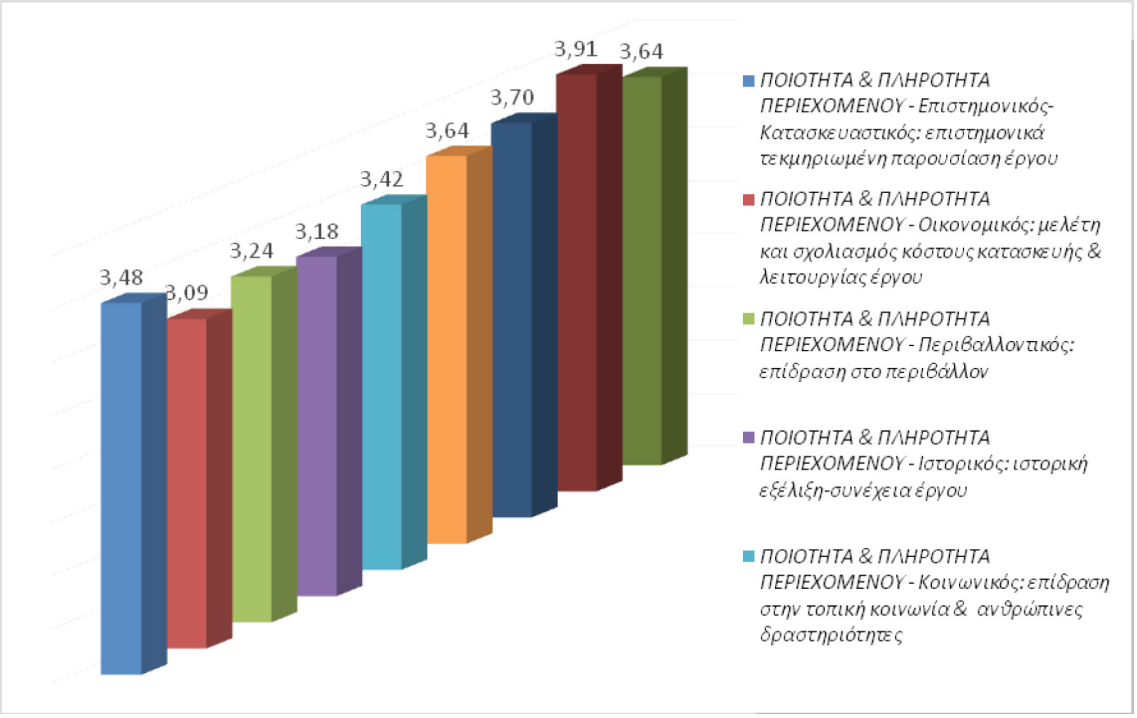
3. **Αποτελέσματα**

Από την ποσοτική ανάλυση προέκυψε πως η πλειοψηφία των φοιτητών ετεροαξιολόγησαν τα project των συμφοιτητών τους, ως προς όλα τα κριτήρια, από πολύ καλά μέχρι άριστα, όπως φαίνεται από τον μέσο όρο όλων των κριτηρίων (Μ.Ο>3). Επίσης, η πλειοψηφία των project στο σύνολό τους ετεροαξιολογήθηκαν από πολύ καλά μέχρι άριστα.

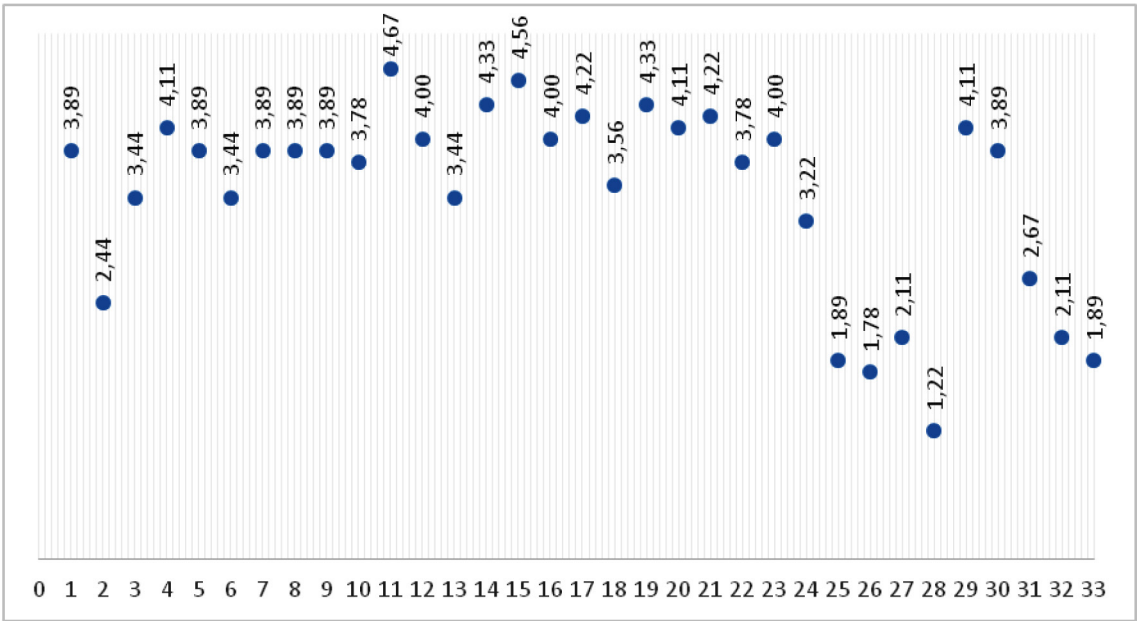
Πίνακας 1.

Μεταβλητή		Κωδικός Project																																	Μέσος όρος
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	
ΠΟΙΟΤΗΤΑ & ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	Επιστημονικός-Κατασκευαστικός: επιστημονικά τεκμηριωμένη παρουσίαση έργου	4	0	4	4	4	4	5	4	4	3	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	2	4	0	2	3	3	2	2	1	3,48
	Οικονομικός: μελέτη και σχολιασμός κόστους κατασκευής & λειτουργίας έργου	4	3	3	5	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	5	4	3	3	3	3	0	0	1	3	3	3	1	1	3,09
	Περιβαλλοντικός: επίδραση στο περιβάλλον	4	2	4	4	3	3	3	4	4	4	5	3	3	5	4	4	5	3	3	4	4	4	3	3	4	0	0	1	4	3	2	2	3	3,24
	Ιστορικός: ιστορική εξέλιξη-συνέχεια έργου	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	5	4	3	4	4	4	4	2	4	3	4	3	4	3	2	0	0	0	5	4	2	1	3	3,18
	Κοινωνικός: επίδραση στην τοπική κοινωνία & ανθρώπινες δραστηριότητες	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	5	3	3	4	4	5	2	5	4	5	4	4	3	0	0	4	2	4	4	3	2	3	3,42
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ		4	0	4	4	4	3	5	4	4	3	4	5	3	5	5	3	4	4	5	4	4	4	4	3	4	3	4	1	5	4	3	2	2	3,64
ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ		5	4	0	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	3	0	3	3	1	4	5	2	3	1	3,70
ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ	Αισθητική	4	3	4	4	5	3	3	4	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	5	3	2	3	4	2	5	4	4	3	2	3,91
	Τεχνική Λειτουργία	4	3	4	4	3	4	3	4	4	5	5	2	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	5	3	0	3	4	1	4	5	3	3	1	3,64
Μέσος όρος		3,89	2,44	3,44	4,11	3,89	3,44	3,89	3,89	3,89	3,78	4,67	4,00	3,44	4,33	4,56	4,00	4,22	3,56	4,33	4,11	4,22	3,78	4,00	3,22	1,89	1,78	2,11	1,22	4,11	3,89	2,67	2,11	1,89	

Πίνακας 2: ανά κριτήριο αξιολόγησης



Πίνακας 3: ανά project



Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των φοιτητών προέκυψε πως η πλειοψηφία των ομάδων απάντησαν ότι ανέπτυξαν άριστα την ικανότητα επιστημονικής επεξήγησης και τεκμηρίωσης για το κάθε σκέλος της παρουσίασης (Επιστημονικός – κατασκευαστικός τομέας)- *«…η εργασία μας παρουσιάζει αναλυτικά τη δομή και τη λειτουργία του έργου, την εξέλιξή του και παραθέτει έγκυρες πηγές»*. Ανέπτυξαν οικολογική συνείδηση – (Περιβαλλοντικός τομέας – Επίδραση στο περιβάλλον) – αξιολόγησαν με άριστα: *«…αναπτύχθηκε το οικολογικό αίσθημα*

ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, βλέποντας τα τεράστια οικολογικά οφέλη από τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και τους τρόπους για να μειωθεί η επιβάρυνση του περιβάλλοντος». Ως προς τον οικονομικό τομέα, οι περισσότερες ομάδες απάντησαν πως το project κάλυψε τα συγκεκριμένα κριτήρια και αξιολόγησαν πολύ καλά ως προς αυτό τον άξονα *«Η εργασία παραθέτει οικονομικά στοιχεία για την κατασκευή και τα επιμέρους τμήματά της καθώς και πηγές χρηματοδότησης».*

Απάντησαν αξιολογώντας πολύ καλά την επιστημονική εγκυρότητα– οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν είναι έγκυρες *«Ο σχολιασμός είναι τεκμηριωμένος με επιχειρήματα που βασίζονται σε σχετικές πηγές».* Όσον αφορά τη μορφή και την παρουσίαση, η πλειοψηφία των ομάδων χαρακτήρισε με άριστα την προετοιμασία και την παρουσίαση του project *«…Η εργασία υπήρξε καλά δομημένη και με τη χρήση μέσων, όπως φωτογραφίες έκανε γνωστό στον ενδιαφερόμενο το θέμα της καθώς και άλλα στοιχεία»*, *«Η χρήση των γραφικών γίνεται με εξαιρετικό τρόπο προσθέτοντας στην κατανόηση. Η προτεινόμενη μορφοποίηση (χρώματα, εναλλαγή διαφανειών, μέγεθος/μορφή γραμμάτων) είναι συνετή και ενιαία σε τίτλους, κείμενα σε όλη την παρουσίαση».*

Ως προς τη δομή και την οργάνωση οι περισσότερες ομάδες την αξιολόγησαν ως καλή *«Ως προς τη δομή και την οργάνωση είναι πολύ καλή, αφού η οργάνωση της παρουσίασης είναι ξεκάθαρη με την αρχική οθόνη να παρουσιάζει τα περιεχόμενα της παρουσίασης, όμως δεν υπάρχει δυνατότητα επιστροφής στο αρχικό μενού περιεχομένων».* Λίγες ήταν οι ομάδες που απάντησαν πως στον οικονομικό τομέα δεν ήταν επαρκής η ανάλυση (μέτριο) και χρειάζονταν επιπλέον πληροφορίες *«καλό θα ήταν να υπάρχει μια πιο αναλυτική περιγραφή και όχι τόσο συνοπτική», «..δεν αναφέρονται οι πηγές χρηματοδότησης με πλήρη στοιχεία».* Σε μικρό ποσοστό οι ομάδες απάντησαν πως η ανάλυση ως προς τον περιβαλλοντικό τομέα στηρίχθηκε σε προσωπικές εκτιμήσεις αξιολογώντας τον μέτρια: *«Η επίδραση στο περιβάλλον σχολιάζεται με βάση προσωπικές εκτιμήσεις και απόψεις, χωρίς να τεκμηριώνονται από κατάλληλες πηγές».*

Προβαίνοντας σε σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα. Ως προς τη μορφή και την παρουσίαση, σύμφωνα με την ανάλυση περιεχομένου, οι φοιτητές αυτοαξιολογήθηκαν με άριστα, ενώ ετεροαξιολογήθηκαν από τους συμφοιτητές τους με πολύ καλά. Απόκλιση υπήρξε ως προς το κριτήριο «Οικονομικός Τομέας», στο οποίο οι φοιτητές αυτοαξιολογήθηκαν με πολύ καλά, ενώ ετεροαξιολογήθηκαν με μέτρια από τους συμφοιτητές τους. Ως προς το κριτήριο «Επιστημονική εγκυρότητα» υπήρξε ταύτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Ως προς το κριτήριο «Περιβαλλοντικός τομέας» οι φοιτητές αυτοαξιολογήθηκαν με άριστα, ενώ ετεροαξιολογήθηκαν από τους συμφοιτητές τους με μέτρια. Ως προς το κριτήριο «Ιστορικός τομέας» υπήρξε ταύτιση αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης με επιλογή του χαρακτηρισμού μέτρια.

Αξίζει να σημειωθεί πως από λίγες μόνο ομάδες αναφέρθηκε η έλλειψη σύνδεσης των επιμέρους τομέων μεταξύ τους αξιολογώντας τον «Ιστορικό τομέα» με μέτρια, όπως διαφάνηκε από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων: *«Η εργασία αναφέρεται επιγραμματικά σε σημαντικά ιστορικά στοιχεία που επηρέασαν την εξέλιξη του έργου ή την περιοχή, χωρίς να σχολιάζεται ο τρόπος που συνδέονται με το έργο».* Σε μικρό ποσοστό ομάδων ως προς το κριτήριο «Δομή και Οργάνωση» αξιολογήθηκαν με τον χαρακτηρισμό μέτρια: *«…έπρεπε να δοθεί έμφαση της τελικής παρουσίασης, ώστε να υπάρχει συνοχή και σύνδεση της μίας ενότητας με την άλλη».*

Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των φοιτητών και των τριών προπτυχιακών Τμημάτων της Σχολής. Έτσι, παρατηρήθηκε ταύτιση στα περισσότερα κριτήρια της ρούμπρικας.

4. Συζήτηση

Η ρούμπρικα που εφαρμόστηκε στην έρευνά μας ανήκει στις αναλυτικές ρούμπρικες, οι οποίες επικεντρώνονται σε πολλαπλά στοιχεία απόδοσης και περιλαμβάνουν διαφορετικούς δείκτες ποιότητας (Whittaker, Salend & Duhaney, 2001). Η ρούμπρικα της έρευνάς μας περιελάμβανε συγκεκριμένα κριτήρια (Κασιμάτη &Παπανικολάου, 2012): Πλήρης ποιότητα και περιεχόμενο,

επιστημονική εγκυρότητα, δομή και οργάνωση, μορφή και παρουσίαση, που βοήθησαν τους μαθητές να επικεντρωθούν και να αξιολογήσουν όλα τα χαρακτηριστικά του τελικού προϊόντος. Οι φοιτητές μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν τη ρούμπρικα για την αυτοαξιολόγηση τους πριν παραδώσουν το project, καθώς και ως τεχνική για της ετεροαξιολόγησητων συμφοιτητών τους (Whittaker, e.al, 2001). Ωστόσο, σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου γνώριζαν τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα έπρεπε να αξιολογηθούν, γεγονός που δείχνει πως τόσο οι φοιτητές που έκαναν αυτοαξιολόγηση όσο και οι συμφοιτητές τους που τους ετεροαξιολόγησαν μπορούσαν να προβούν σε έγκυρη και αντικειμενική αξιολόγηση μέσω μιας κλιμακούμενης βαθμολόγησης.

Όσον αφορά τα κριτήρια «Παρουσίαση και Οργάνωση» είναι μερικά από τα κριτήρια που συναντάμε και σε άλλες σχετικές έρευνες ως κριτήρια ρούμπρικας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Abouelkheir (2017), μια ρούμπρικα αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στους αξιολογητές σε μια ιατρική σχολή να αξιολογήσουν με αντικειμενικό τρόπο τις επιδόσεις των σπουδαστών τους στους τομείς της παρουσίασης και του περιεχομένου.

Παρόλο που φαίνεται να υπάρχουν λίγες πληροφορίες στη βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ρουμπρικών, όταν χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευόμενους για να αξιολογήσουν τις δικές τους επιδόσεις (Jonsson, Anders & Svingby, 2007), οι φοιτητές της έρευνάς μας που γνωρίζουν τα κριτήρια στα οποία θα αυτοαξιολογηθούν και θα ετεροαξιολογήσουν τους συμφοιτητές τους ενθαρρύνθηκαν να αναλάβουν την ευθύνη της δική τους μάθησης και μπόρεσαν να εκτιμήσουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του έργου τους. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλη έρευνα, στην οποία σύμφωνα με τους Orsmond και Merry (1996), οι φοιτητές μπορεί να μην είναι σε θέση να αξιολογήσουν την ποιότητα του έργου τους με τη χρήση ρούμπρικας, ακόμη και αν γνωρίζουν τα κριτήρια στα οποία θα αξιολογηθούν, καθώς έχουν λιγότερο αναπτυγμένη την αίσθηση για το πώς να ερμηνεύουν αυτά τα κριτήρια.

Διαφορές που ενδεχομένως εμφανιστούν μεταξύ της αξιολόγησης των καθηγητών και των φοιτητών θα μπορούσαν να αποδοθούν στη λιγότερη κατανόηση των κριτηρίων από τους φοιτητές και όχι στην ποιότητα του τελικού έργου. Ως εκ τούτου, με βάση τη βιβλιογραφία θα ήταν ωφέλιμο οι ρουμπρίκες να συμπληρωθούν με παραδείγματα, γραπτές περιγραφές ή και πραγματικά δείγματα εργασίας, που θα απεικονίζουν τα διάφορα επίπεδα επίτευξης του τελικού προϊόντος (Busching, 1998, Wiggins, 1998). Με βάση τα παραπάνω, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνα, αντικείμενο της οποίας θα αποτελεί η σύγκριση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και της ετερααξιολόγησης από τον καθηγητή. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Orsmond, Merry & Reiling (2006), η σύγκριση μεταξύ της αξιολόγησης από τον διδάσκοντα και της αυτοαξιολόγησης του φοιτητή αποκαλύπτει πόσο σημαντικό είναι στις διαδικασίες αξιολόγησης να ληφθούν υπόψη τα επιμέρους κριτήρια και όχι η τελική βαθμολογία.

5. **Συμπεράσματα**

Οι φοιτητές μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ανέπτυξαν μεταγνωστικές δεξιότητες αναστοχασμού, αυτορρύθμισης και γνωρίζοντας από την αρχή τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθούν ενθαρρύνθηκαν να αναλάβουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης, να συμμετάσχουν ενεργητικά στην υλοποίηση του project και απέκτησαν τη δυνατότητα να εκτιμήσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του μαθησιακού τους έργου. Οι περιγραφές των προσδοκώμενων επιδόσεων τους βοήθησαν να κατανοήσουν τους λόγους που τους αποδόθηκε μια συγκεκριμένη βαθμολογία, καθώς και τι χρειάζεται να κάνουν προκειμένου να βελτιώσουν τις μελλοντικές τους επιδόσεις.

Μέσα από τη διαδικασία της **αυτοαξιολόγησης** οι φοιτητές απέκτησαν επιπλέον τη δυνατότητα να αναπτύξουν κριτική σκέψη καθώς και την ικανότητα να διατυπώνουν προβληματισμούς και να τους ελέγχουν. Από την άλλη, οι φοιτητές αξιολογώντας τις εργασίες των συμφοιτητών τους παρείχαν ανατροφοδότηση, εντόπιζαν τα λάθη και τις παραλείψεις των συμφοιτητών τους ως προς τα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης του project και αναστοχάζονταν πάνω στη δική τους μαθησιακή πορεία.

Τέλος, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η καινοτομία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι σκοπός της ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης της ρουμπρίκας ως εναλλακτικής τεχνικής αξιολόγησης του project, εστιάζοντας σε κριτήρια που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ποιοτικών επιδόσεων. Επιπλέον, η τεχνική της ρούμπρικας μπόρεσε να προσελκύσει και να εμπλέξει τους μαθητές σε διαδικασίες εποικοδομητικής μάθησης και αυτοαξιολόγησης. Όσον αφορά τα αποτελέσματα στα οποία καταλήξαμε, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την επέκταση ή/ και βελτίωση της ρούμπρικας σε επόμενη φάση.

Βιβλιογραφία

Abouelkheir, H. M. (2017). Assessment of a standardized rubric to evaluate student presentations, *Saudi Journal of Oral Sciences, 4 (2)* p.p. 78-82

Allen, M. (2004). *The use of scoring Rubrics for Assessment and Teaching* http://www.greenriver.edu/LearningOutcomes/ScoringRubrics.htm

Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, *57*(5), 13-18.

Arter, J. & Chappuis, J. (2009). *Creating and recognizing quality rubrics.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Bushing, B. (1998). Grading inquiry projects. *NEW DIRECTIONS FOR TEACHING AND LEARNING, (74*), p.p. 89-96.

Cohen. L, Manion. L., Morrison. K., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Farr Roger, Bruce Tone (1998). *Portfolio and Performance Assessment: Helping Students Evaluate Their Progress as Readers and Writers.* Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση, Μικροί ερευνητές,* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jonsson, Anders and Gunilla Svingby. (2007). "The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences." *Educational Research Review* 2 (2): 130-144.

Kilpatrick, W.H. (1935). "Die Projekt-Methode. Die Anwendung des zweckvol-len Handelns im pädagogischen Prozeß" στο: Dewey, J., Kilpatrick, W.H., Der Projekt-Plan.

Lantz. B. (2004). *Rubrics for assessing student achievement in science grades K-12*. Foreword by Jay McTighe. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.

Mitchel, R., Crawford, M. (1995). *Learning in overdrive. Designing Curriculum, Instruction, and assessment from standards: a manual for teachers*. Colorado: Fulcrum Resources.

Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. (2007). *Educational Assessment of Students*. New Jersey: Pearson.

Orsmond, P., Merry, S. and Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in peer assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(3): 239-249. [Taylor & Francis Online]

Reddy, M. (2007). Effect of rubrics on enhancement of student learning. *Journal Educate*, *7(1)*, pp. 3-17.

Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2002).Authentic activities and online learning. *Annual Conference Proceedings of Higher Education Research and Development Society of Australasia.* Perth, Australia. Retrieved April 24, 2007, from http://www.ecu.edu.au/conferences/herdsa/main/papers/ref/pdf/Reeves.pdf

Solomon, G. (2003). *The curriculum bridge: from standards to actual classroom practice.* Thousand Oaks, Calif Corwin Press.

Whittaker, C., Salend, S. & Duhaney, D. (2001). Creating Instructional Rubrics for Inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children, 34 (2),* p.p. 8-13.

Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wiggins, G. P., McTighe, J. (2005). *Understanding by design,* 2nd expanded edition*,* Association for Supervision & Curriculum Development, p.p. 172.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*: Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, www.kallipos.gr

Η ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΓΕΩΧΗΜΕΙΑΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Αικατερίνη-Αγγελική Αποστολοπούλου[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι ρούμπρικες αξιολόγησης είναι μια από τις πιο σημαντικές τεχνικές αξιολόγησης των εκπαιδευομένων με μεγάλη απήχηση από τους εκπαιδευτικούς τα τελευταία χρόνια και προσαρμόζονται σύμφωνα με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού σεναρίου (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015). Στόχος της παρούσας ποσοτικής έρευνας, είναι η διερεύνηση της χρήσης της ρούμπρικας ως μορφής αξιολόγησης σε δευτεροετείς φοιτητές του τμήματος Γεωλογίας του Πανεπιστημίου Πατρών κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε 108 φοιτητές με ενεργό συμμετοχή, που καλούνται να αναπτύξουν ένα συγκεκριμένο θέμα σε μορφή ατομικής εργασίας που τους δόθηκε αφού είχαν προηγηθεί τα απαιτούμενα μαθήματα για την κατάκτηση του αντικειμένου. Η αξιολόγηση των φοιτητών βασίστηκε σε συγκεκριμένη αναλυτική ρούμπρικα έξι κριτηρίων και μοναδιαία κλίμακα βαθμολογίας από το ένα έως το δέκα. Σε κάθε φοιτητή δόθηκε έντυπο με τα κριτήρια αξιολόγησης της εργασίας, συζητήθηκε αναλυτικά ο τρόπος βαθμολόγησης τους σύμφωνα με αυτά, καθώς και ο σκοπός της συγκεκριμένης ενέργειας. Λόγω ότι για τους φοιτητές η διαδικασία αυτή ήταν πρωτόγνωρη, τους ζητήθηκε να καταγράψουν ατομικά τις εντυπώσεις τους και κατά πόσο θεωρούν πως τα κριτήρια αξιολόγησης θα τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη και συγγραφή της εργασίας τους. Το ίδιο ζητήθηκε από τους φοιτητές και κατά την παράδοση των εργασιών τους. Στο τέλος της αξιολόγησης τους, οι φοιτητές παίρνουν ένα έντυπο με το βαθμό τους αλλά και την αιτιολόγησή του. Με τον τρόπο αυτό λειτουργεί σωστά και η ανατροφοδότηση κάτι το οποίο είναι πολύ σημαντικό για τη σωστή προσέγγιση προς τη μάθηση. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας εστιάζουν: α) στη συλλογή πληροφοριών που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευομένων πριν και μετά την παράδοση της εργασίας τους σε σχέση με την προτεινόμενη αυτή τεχνική αξιολόγησης, καθώς επίσης β) στο πώς εφαρμόστηκε η ρούμπρικα στο συγκεκριμένο μάθημα και ποια η χρησιμότητα της.

Λέξεις-κλειδιά: *Αναλυτική ρούμπρικα, κριτήρια αξιολόγησης επίδοσης, τριτοβάθμια εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευομένων.*

ABSTRACT

The Rubrics Assessment is one of the most significant technical assessments for students that are very popular by the teachers in recent years and they are adjusted, according to the requirements of the educational scenario (Petropoulou, Kassimati, Retalis, 2015). The aim of this quantitative method is to explore the use of rubric as a method of assessment in second year's students of Department of Geology at University of Patras for the academic year 2017-2018. The survey was conducted in 108 students that they were participated and they were asked to develop a specific subject for their individual assignment. The students' assessment was based on a specific and analytical rubric of six criteria and marked with a scale from one to ten. It was given to each student a form containing the assessment criteria, the way of marking the students assignments according to criteria and the purpose of this particular action. Due to the fact, that this procedure was new for the students, they were asked to write down individually their impressions and what is their belief about the assessment criteria regarding the development and witting the assignment. The same was asked also when they handed in their assignment. When the students' assessment is completed, they received a form with their grade and its justification. In this way, feedback is working properly which is very important for the right approach to learning. The research inquiries of this survey focus on a) collecting information on students' views before and after handing in their assignment based on this proposed technical assessment as well as b) how the rubric assessment was applied to this particular module and its use.

1. Η Α.Α. είναι υπ. Διδάκτωρ Τμήματος Γεωλογίας Πανεπιστημίου Πατρών, Απόφοιτος Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Επικοινωνία: katerin_apostolopoulou@yahoo.gr

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Ρούμπρικες Αξιολόγησης (Rubrics Assesment).

Μία από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές αξιολόγησης των εκπαιδευομένων που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης είναι οι Ρούμπρικες Αξιολόγησης (Rubrics Assessment). Η ρουμπρίκα ανήκει στη κατηγορία των ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης και αποτελεί ένα από τα πιο δυναμικά και αποτελεσματικά εργαλεία αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευόμενων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η «ρουμπρίκα» αντιστοιχεί στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο *rubric assessment*, ενώ στην ελληνική συναντάται επίσης με τον όρο *κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων* (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Την τελευταία δεκαετία οι ρούμπρικες χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών τους, καθώς πλεονεκτεί αρκετά έναντι άλλων μέσων αξιολόγησης.

Η ρουμπρίκα έχει τη μορφή πίνακα στον οποίο αποτυπώνονται τα μαθησιακά κριτήρια ενός συγκεκριμένου μαθήματος, μιας ανατεθείσας εργασίας ή μιας μαθησιακής διαδικασίας. Στον κάθετο άξονα απεικονίζονται *τα κριτήρια επίδοσης* και στον οριζόντιο *η ποιοτική διαβάθμιση των επιπέδων επίδοσης και η αντίστοιχη κλίμακα βαθμολογίας που χρησιμοποιείται* (Arter & McTighe, 2001· Arter & Chappuis, 2009).

Σύμφωνα με τους Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρα (2004), η «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων», αποτελείται από τέσσερα δομικά στοιχεία:

α) Τα κριτήρια (criteria of dimensions), που είναι οι προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα έργο, προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες.

β) Τα επίπεδα επίδοσης (standards), που είναι τα επίπεδα ποιότητας ενός έργου, όπως για παράδειγμα εξαιρετική επίδοση, μέτρια επίδοση, χαμηλή επίδοση.

γ) Την κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης, όπου οι υψηλές βαθμολογίες αντιστοιχούν στις καλύτερες επιδόσεις και οι χαμηλές στις χειρότερες επιδόσεις.

δ) Τις περιγραφές των επιπέδων επίδοσης (description of ctiteria) σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης, όπου περιγράφουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων, σύμφωνα με το επίπεδο στο οποίο ανήκουν.

1.2. Παιδαγωγική Αξία Ρουμπρικών Αξιολόγησης.

Οι ρούμπρικες σαν μορφή αξιολόγησης εφόσον σχεδιαστούν και παρουσιαστούν με το κατάλληλο τρόπο μπορούν να έχουν πολλαπλά οφέλη τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές. Η σωστή χρήση τους – ειδικά των αναλυτικών ρούμπρικων- μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερες μορφές βιωματικής μάθησης, καθώς επίσης και να παρέχουν σωστή ανατροφοδότηση για τους εκπαιδευόμενους.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρουσιάσει τα κριτήρια αξιολόγησης της δραστηριότητας με σαφήνεια με σκοπό την καλύτερα δυνατή κατανόηση τους από τους εκπαιδευόμενους. Οι ρούμπρικες αξιολόγησης είναι εύκολες στη χρήση τους, βοηθούν τον εκπαιδευτικό στην αξιόπιστη απόδοση της βαθμολογίας αφού βασίζεται σε ένα ενιαίο σύνολο κριτηρίων με κλιμακούμενη βαθμολογία. Μέσω του εργαλείου αυτού, γίνεται ανατροφοδότηση των παρεχόμενων πληροφοριών και ο εκπαιδευτικός αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του προς όφελος των εκπαιδευομένων. (Πετροπούλου Ο, 2011).

1.3. Λόγοι επιλογής της ρούμπρικας ως μορφή αξιολόγησης στην συγκεκριμένη έρευνα.

Η επιλογή της ρούμπρικας ως μορφή αξιολόγησης στη συγκεκριμένη έρευνα έναντι κάποιας άλλης μορφής αξιολόγησης έγινε ύστερα από βιβλιογραφική μελέτη επιστημονικών άρθρων. Επίσης σημαντικό ρόλο έπαιξε η ηλικία των εκπαιδευομένων. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης της ρούμπρικας που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για την επιλογή της στη συγκεκριμένη έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- Διασαφηνίζει το περιεχόμενο και τους στόχους της μαθησιακής διδασκαλίας.

- Οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν καλύτερα τι πρέπει να κάνουν ή να μάθουν για την επίτευξη ικανοποιητικότερης επίδοσης.
- Ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους στην αυτό – παρακολούθηση. Οι εκπαιδευόμενοι με αυτό τον τρόπο αναλαμβάνουν την ευθύνη για την ποιότητα της εργασίας τους.
- Παρέχει κατατοπιστική και απλοποιημένη ανατροφοδότηση, κάνοντας σαφέστερη τη διαδικασία της βαθμολόγησης.
- Αποτελεί ένα πιο έγκυρο και αποτελεσματικό τρόπο αξιολόγησης.
- Οι ρούμπρικες παρέχουν στους εκπαιδευτικούς μια **αντικειμενική** μέθοδο αξιολόγησης δεξιοτήτων και βοηθούν να δοθεί μια απάντηση στην εξής τυπική ερώτηση: "Γιατί μου αποδόθηκε αυτή η βαθμολογία; Τι έκανα;" (Starr, 2000).
- Ανάληψη ευθύνης της μάθησης από τους μαθητές (γνωρίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης).

2. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΗΣ ΡΟΥΜΠΡΙΚΑΣ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΤΩΣΗΣ.

2.1. Γενικές Πληροφορίες: Χώρος -χρόνος εφαρμογής – Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δευτεροετείς φοιτητές (Γ Εξάμηνο - Χειμερινό) του τμήματος Γεωλογίας του Πανεπιστημίου Πατρών κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2017-2018, στα πλαίσια των εργαστηριακών μαθημάτων του υποχρεωτικού μαθήματος της «Γεωχημείας». Οι εγγεγραμμένοι φοιτητές στο εν λόγω τμήμα κατά το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος είναι 150, αλλά ενεργό συμμετοχή έχουν οι 108.

2.2. Σημαντικές πληροφορίες για το δείγμα μελέτης

Οι φοιτητές σε μεγάλο ποσοστό, δεν είναι εξοικειωμένοι με τη συγγραφή εργασιών, ούτε με τον τρόπο αξιολόγησης τους με μορφή ρούμπρικας, καθώς κάτι τέτοιο δεν τους είχε ζητηθεί στα πλαίσια των σπουδών τους. Κατά τη διάρκεια του εξαμήνου που παρακολουθούσαν το μάθημα της Γεωχημείας, έγινε προσπάθεια ενημέρωσης και εμπλοκής τους σε θέματα που αφορούσαν τις τεχνικές αξιολόγησης επιδόσεων.

Αξίζει να σημειωθεί πως από την αρχή των μαθημάτων και για κάθε εβδομάδα μαθημάτων, οι φοιτητές ασκούνταν σε μια διαφορετική εργασία-άσκηση μικρής περιεκτικότητας που η απάντηση της δεν ξεπερνούσε τις τρείς (3) σελίδες με σκοπό την αφομοίωση των μαθησιακών αντικειμένων.

Η κάθε εργασία βασιζόταν σε κριτήρια αξιολόγησης επίδοσης που αφορούσαν: α) την έκφραση & το ύφος της (γραμματική μορφολογία και σύνταξη, ορολογία), β) το περιεχόμενο (δομή και οργάνωση της εργασίας, ροή, συνοχή) και γ) την πληρότητα της εργασίας. Η αξιολόγηση γινόταν μέσω ολιστικής ρούμπρικας.

Με τον τρόπο αυτό οι φοιτητές γνώριζαν πως θα αξιολογηθούν κάθε φορά για την εβδομαδιαία εργασία που παρέδιδαν.

3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ.

3.1. Μέθοδος Σχεδιασμού Ρούμπρικας ως αξιολόγηση του μαθήματος της Γεωχημείας.

Κατά το πρώτο βήμα σχεδιάστηκε και καταγράφηκε λεπτομερώς το εκπαιδευτικό σενάριο που θέλαμε να εφαρμόσουμε. Κατά τη διαδικασία αυτή πάρθηκε η απόφαση για το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν οι φοιτητές και η πλήρης καταγραφή του τίτλου της εργασίας. Είναι ένα θέμα εναρμονισμένο με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους καθώς επίσης συνδέεται άμεσα με την καθημερινότητα. Συγκεντρώθηκαν στοιχεία που αφορούσαν το υπάρχον εκπαιδευτικό επίπεδο των φοιτητών και έγινε προσπάθεια για το πως θα μπορούσαν να προσαρμοστούν με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σεναρίου σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σενάριο οι φοιτητές κλήθηκαν να δραστηριοποιηθούν σε ένα συγκεκριμένο θέμα και να καταλήξουν σε συγγραφή εργασίας σε ατομικό επίπεδο. Αρχικά ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το θέμα με τίτλο «Ο Βιογεωχημικός κύκλος του καδμίου (Cd). Η τοξικότητα και οι επιπτώσεις του στο περιβάλλον και την ανθρώπινη υγεία», στο σύνολο των φοιτητών της τάξης.

Ταυτόχρονα τους δίνει τις κατευθύνσεις και τις οδηγίες που απαιτούνται για τη διερεύνηση του θέματος σε βάθος.

Στο δεύτερο βήμα, βασιζόμενοι στα παραπάνω στοιχεία έγινε η επιλογή του είδους της ρούμπρικας που ταιριάζει στη συγκεκριμένη έρευνα – αναλυτική ρούμπρικα- και έπειτα έγινε η καταγραφή των κριτηρίων αξιολόγησης επίδοσης που αποτιμούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί αυτό το είδος ρούμπρικας διότι πληρεί τις απαραίτητες για την συγκεκριμένη έρευνα προϋποθέσεις. Οι αναλυτικές ρούμπρικες αξιολογούν κομμάτια από ένα τελικό προϊόν, έχουν δύο και παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης και είναι ιδανικές για ερευνητικά σχέδια εργασίας όπου η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων λαμβάνει χώρα σε κάθε στάδιο της έρευνας (Montgomery, 2000).

Στο τρίτο βήμα προσδιορίστηκαν και κατεγράφησαν τα κριτήρια αξιολόγησης επίδοσης που αποτιμούν τις προσδοκίες για τα μαθησιακά αποτελέσματα με σκοπό την πιο αποτελεσματική τροφοδότηση.

Τα κριτήρια αξιολόγησης αφορούν τόσο το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας όσο και την αισθητική της. Τα κριτήρια αξιολόγησης στην εν λόγω έρευνα είναι έξι (6) με κλιμακούμενο βαθμό δυσκολίας και απαιτήσεων. Κατά την προετοιμασία των κριτηρίων αξιολόγησης της εργασίας και σκεπτόμενοι ότι οι φοιτητές ασκούνται ουσιαστικά πρώτη φορά σε τέτοιου είδους εργασία, καθορίστηκαν κριτήρια απλά που αφορούσαν τη μορφή, την εμφάνιση και τη δομή της εργασίας και περισσότερο σύνθετα που αφορούσαν την συνοχή της εργασίας και την κριτική σκέψη των φοιτητών. Αξίζει να σημειωθεί πως στους φοιτητές περιγράφεται το κάθε κριτήριο ξεχωριστά καθώς και το βασικό ζητούμενο με ρεαλιστικό τρόπο και παραδείγματα με σκοπό την καλύτερη κατανόηση τους.

Τα κριτήρια αξιολόγησης δημιουργήθηκαν βάσει του επιπέδου των εκπαιδευομένων. Υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και του καθορισμού των κριτηρίων με σκοπό την σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού για την κατάλληλη δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης.

Στο τέταρτο βήμα ο εκπαιδευτικός αποφασίζει την κλίμακα βαθμολογίας που θα αντιστοιχεί στα κριτήρια αξιολόγησης επίδοσης. Η απόφαση εν μέρει βασίστηκε στο γεγονός πως οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους βαθμολογούνται σε δεκαβάθμια κλίμακα διότι αυτή αναγνωρίζουν καλύτερα. Ο τελικός βαθμός που θα τους δοθεί θα είναι σε κλίμακα από 0 έως 10 και μαζί δίνεται κείμενο αιτιολόγησης απόδοσης του. Αξίζει να σημειωθεί πως για τα βήματα τρία και τέσσερα επικουρικό ρόλο διαδραμάτισαν οι παραδειγματικές ρούμπρικες στις οποίες έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί και αποσκοπούν να βοηθήσουν και να λειτουργήσουν ως σχεδιαστικά πρότυπα.

Στο πέμπτο βήμα, αφού είχε αναπτυχθεί πλήρως η ρούμπρικα αξιολόγησης, έγινε ο τελικός έλεγχος της πληρότητας, της σαφήνειας και πρακτικότητας της με σκοπό τον εντοπισμό αδύνατων σημείων και τη διόρθωση ή παρέμβαση όπου χρειαζόταν.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί πως η ρούμπρικα που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη μελέτη – έρευνα, έχει κριτήρια που πληρούν τα εκπαιδευτικά σενάρια βάση της σύγχρονης βιβλιογραφίας (Reiser & Dempsey, 2011), βασισμένα στα χαρακτηριστικά και τους εκπαιδευτικούς στόχους που προάγει η διερευνητική μάθηση (Minner et al., 2010).

3.2. Υλικοτεχνικό υλικό

Με σκοπό την πληρέστερη τροφοδότηση πληροφοριών προς τους μαθητές, δημιουργήθηκε παρουσίαση με τα απαραίτητα στοιχεία που αφορούσαν το θέμα της εργασίας. Έγινε σύνδεση με τα προηγούμενα μαθήματα που είχαν διδαχθεί οι μαθητές και σχετίζονταν με το θέμα έρευνας. Στην παρουσίαση που πραγματοποιήθηκε μέσα από σειρά διαφανειών (power point), αναφερόταν κάθε ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης μαζί με επιπρόσθετες πληροφορίες για το τι εμπεριέχουν.

Επίσης παρουσιάστηκε εργασία φοιτητή παλαιότερου έτους (με διαφορετικό θέμα) που είχε αξιολογηθεί με ρούμπρικα παρομοίων κριτηρίων. Μαζί παρουσιάστηκε και το φύλλο αξιολόγησης της εργασίας που φαινόταν η βαθμολογία σε κάθε κριτήριο αξιολόγησης. Σκοπός της

ενέργειας αυτής ήταν να παρουσιαστεί στους φοιτητές μια καλή εργασία και να παρουσιαστεί ο τρόπος που αξιολογήθηκε σε κάθε ένα από τα δοθέντα κριτήρια αξιολόγησης.

Τέλος, σε κάθε έναν από τους φοιτητές δόθηκε το φύλλο αξιολόγησης της εργασίας τους με τα κριτήρια αναλυτικά για να το έχουν σαν βοήθεια κατά τη συγγραφή της (Πίνακας 1.).

Πίνακας 1: Κριτήρια Αξιολόγησης Εργασίας στα πλαίσια του μαθήματος της «Γεωχημείας».

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΜΟΡΦΗ & ΕΜΦΑΝΙΣΗ (Γραμματοσειρά, στοίχιση, παράγραφοι κλπ.).										
ΔΟΜΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ (Η σύνθεση και ο τρόπος ανάπτυξης των περιεχομένων της εργασίας. π.χ. συνοχή, σαφήνεια και ακρίβεια στη διατύπωση).										
ΤΕΧΝΙΚΑ, ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΑ ΜΕΣΑ (Εικόνες, διαγράμματα, πίνακες).										
ΣΥΝΟΧΗ & ΣΥΝΔΕΣΗ (Τεκμηρίωση των περιεχομένων της εργασίας με ορθότητα και πληρότητα. Ερμηνεία δεδομένων διαφόρων επιστημονικών μελετών. Πρωτοτυπία. Συμπεράσματα.).										
ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (Ανάλυση, ανάπτυξη, επεξεργασία & ερμηνεία δεδομένων. π.χ. Διαβάζω ερευνητικά άρθρα και προσπαθώ να βρω εάν αυτά που προτείνουν για την πρόληψη και αντιμετώπιση του καδμίου είναι εφικτό να γίνουν στην χώρα, πόλη μας).										
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (Το πλήθος, η ποικιλία και η εγκυρότητα των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν. π.χ. ερευνητικά άρθρα, εργασίες και μελέτες. Να είναι πλούσια και όχι από μια -δύο πηγές).										

4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

4.1. Αρχική Φάση Υλοποίησης (Α` Στάδιο)

4.1.1. Γενικές Πληροφορίες

Την ημέρα που δόθηκε το θέμα στους φοιτητές ενημερώθηκαν για τη χρονική διάρκεια που είχαν στη διάθεση τους για να ετοιμάσουν την εργασία και για τον ορθό τρόπο συγγραφής εργασιών. Έγινε ενημέρωση και αναλυτική συζήτηση για όλη τη διαδικασία καθώς επίσης και για τον

τρόπο που θα βαθμολογηθούν. Παράλληλα, τους δόθηκε μαζί και το έντυπο με τίτλο «Κριτήρια Αξιολόγησης της Εργασίας στα πλαίσια του μαθήματος της Γεωχημείας» και συζητήθηκε αναλυτικά ο τρόπος με τον οποίον θα βαθμολογηθούν σύμφωνα με τα κριτήρια που παρουσιάζονταν καθώς και ο σκοπός της συγκεκριμένης ενέργειας. Στο έντυπο αυτό παρουσιάστηκε η ρούμπρικα αξιολόγησης τους και ήταν ένας πίνακας με έξι κριτήρια αξιολόγησης με μοναδιαία κλίμακα βαθμολογίας από το 1 έως το δέκα (1-10).

Τα κριτήρια αξιολόγησης ήταν κάτι «πρωτόγνωρο» για τους φοιτητές και οι αντιδράσεις τους ήταν ποικίλες. Για το λόγο αυτό τους δόθηκε η ευκαιρία να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους και τους προβληματισμούς τους για την διαδικασία και τα κριτήρια αξιολόγησης σε ένα λευκό χαρτί. Οι παρατηρήσεις αυτές μελετήθηκαν, ομαδοποιήθηκαν και θα παρουσιαστούν παρακάτω.

Οι φοιτητές καλούνται να αναπτύξουν ένα θέμα σε μορφή εργασίας η οποία είναι υποχρεωτική για τη συμμετοχή τους στις τελικές εξετάσεις εξαμήνου. Η εργασία δόθηκε στους φοιτητές στο δεύτερο μισό του εξαμήνου, αφού πρώτα είχαν προηγηθεί τα απαιτούμενα μαθήματα για την κατάκτηση του αντικειμένου. Η ενημέρωση των φοιτητών πραγματοποιήθηκε στο χώρο της αίθουσας που γίνεται το μάθημα κάθε φορά.

4.1.2. Στοιχεία εργασίας φοιτητών

Η εργασία που δόθηκε στους φοιτητές έχει τον τίτλο: «Ο Βιογεωχημικός κύκλος του καδμίου (Cd). Η τοξικότητα και οι επιπτώσεις του στο περιβάλλον και την ανθρώπινη υγεία».

Ταυτόχρονα δίνονται στους φοιτητές οδηγίες και κατευθύνσεις για τη διερεύνηση του θέματος. Προς διευκόλυνση των φοιτητών κατά την έναρξη της έρευνας τους δόθηκαν ενδεικτικά ερευνητικά ερωτήματα που θα τους βοηθήσουν στην αναζήτηση πληροφοριών και στην ορθή δομή της εργασίας. Τα ενδεικτικά αυτά βοηθητικά ερωτήματα ήταν ήδη καταγεγραμμένα από τον εκπαιδευτικό αλλά δεν είχε αποφασιστεί εάν θα τα παρουσιάσει αυτοτελή στους φοιτητές ή μέσω κατευθυντήριων γραμμών, π.χ. λέξεις κλειδιά. Λόγω του ότι υπήρχαν αντιδράσεις από τους φοιτητές για περισσότερη βοήθεια και για έλλειψη χρόνου (καθώς οι υποχρεώσεις τους στο συγκεκριμένο εξάμηνο ήταν αυξημένες με μεγάλο φόρτο εργασίας), αποφασίστηκε να δοθούν. Ο σκοπός της ενέργειας αυτής ήταν ναι μεν να δοθεί επιπρόσθετη βοήθεια στους φοιτητές, αλλά περισσότερο βασίστηκε στην εμψύχωση και παρότρυνση των φοιτητών ότι μπορούν να φτάσουν στο στόχο τους.

Τα βοηθητικά ερευνητικά ερωτήματα που δόθηκαν στους φοιτητές μαζί με το θέμα εργασίας τους είναι τα ακόλουθα:

- Τι είναι το κάδμιο;
- Που συναντάται και σε ποια μορφή; (περιβάλλον, έδαφος, νερό, οικιακά σκεύη, καθημερινότητα).
- Πηγές του καδμίου (φυσικές και ανθρωπογενείς).
- Πρόσληψη καδμίου (οδοί εισόδου καδμίου στο περιβάλλον).
- Τοξικότητα καδμίου α) Προβλήματα στο περιβάλλον, β) Επιπτώσεις στην ανθρώπινη υγεία.
- Περιπτώσεις δηλητηρίασης από κάδμιο (παραδείγματα και μελέτες).
- Συμπεράσματα, α) Πως μπορούμε να προστατεύουμε την υγεία μας, β) Λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση του φαινομένου.
- Προτάσεις και εναλλακτικές λύσεις για την επεξεργασία και την τελική διάθεση των βαρέων μετάλλων και ειδικότερα του καδμίου.

Η επιλογή του θέματος που καλούνται να αναπτύξουν οι φοιτητές έγινε με γνώμονα το ότι είναι κοντά στο γνωστικό αντικείμενο των μαθημάτων που παρακολουθούσαν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου και σχετικά βατό αφού υπάρχει πλήθος πηγών και μελετών που μπορούν να βασιστούν. Επίσης είναι ένα θέμα που εμπεριέχεται ως ολόκληρο κεφάλαιο στο βιβλίο που τους έχει δοθεί για το συγκεκριμένο μάθημα από το πανεπιστήμιο. Οι φοιτητές ήταν ενήμεροι από την έναρξη των μαθημάτων του εξαμήνου, πως στο τέλος του θα πρέπει να παραδώσουν εργασία με θέμα σχετικό με όσα έχουν διδαχτεί. Ο χρόνος που είχαν στη διάθεση τους για να προετοιμαστούν και να παραδώσουν την εργασία ήταν περίπου 4 εβδομάδες.

4.1.3. Η προτεινόμενη τεχνική της «αναλυτικής ρούμπρικας».

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε αναλυτική ρούμπρικα με διαβαθμισμένα κριτήρια αξιολόγησης Τα κριτήρια αξιολόγησης που δόθηκαν στους φοιτητές αφορούσαν 6 διαφορετικά πλαίσια. Το πρώτο κριτήριο αφορά τη **«Μορφή και την εμφάνιση»** της εργασίας. Στο συγκεκριμένο κριτήριο οι φοιτητές βαθμολογούνται για τη συνολική εικόνα και παρουσίαση της εργασίας. Έμφαση δίνεται στη σωστή γραμματοσειρά και στοίχιση, στον κατάλληλο χωρισμό παραγράφων καθώς επίσης και στην ορθή αρίθμηση των σελίδων. Το δεύτερο κριτήριο αξιολόγησης αφορά τη **«Δομή και Οργάνωση»** της εργασίας. Η σύνθεση και ο τρόπος ανάπτυξης των περιεχομένων της εργασίας είναι το κύριο ζητούμενο για το εν λόγω κριτήριο και συνδέεται άμεσα με τη σαφήνεια και την ακρίβεια στη διατύπωση του θέματος. Τρίτο κριτήριο αξιολόγησης είναι τα **«Τεχνικά και απεικονιστικά μέσα»** και αφορά τον εμπλουτισμό της εργασίας με εικόνες, διαγράμματα και πίνακες ανάλογα με το περιεχόμενο. Τέταρτο κριτήριο αξιολόγησης είναι η **«Συνοχή και η Σύνδεση»** και αφορά την τεκμηρίωση των περιεχομένων της εργασίας με ορθότητα και πληρότητα. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ερμηνεία δεδομένων διάφορων επιστημονικών μελετών όπως επίσης στην πρωτοτυπία και στα συμπεράσματα που καταλήγουν οι φοιτητές. Πέμπτο κριτήριο και περισσότερο απαιτητικό είναι η **«Κριτική Σκέψη»**. Στο κριτήριο αυτό εμπεριέχεται η ανάλυση, η ανάπτυξη, η επεξεργασία και η ερμηνεία των δεδομένων που έχουν συλλέξει οι φοιτητές κατά το στάδιο προετοιμασίας τους για την συγγραφή της εργασίας τους. Λόγω του ότι είναι ένα σχετικά δύσκολο κριτήριο για τους φοιτητές αφού όπως προαναφέραμε δεν έχουν ασκηθεί στη συγγραφή εργασιών τους δόθηκαν κατευθυντήριες γραμμές. Συγκεκριμένα, για να κατανοήσουν το τι ζητάει το συγκεκριμένο κριτήριο και το πόσο σημαντικό είναι για τη συγγραφή της εργασίας τους δόθηκε το ακόλουθο παράδειγμα - οδηγία *«Αφού διαβάσετε ερευνητικά άρθρα και τα αξιολογήσετε, προσπαθήστε να βρείτε εάν αυτά που προτείνονται να την πρόληψη του*

καδμίου είναι εφικτό να εφαρμοστούν στην πόλη μας ή στη Χώρα μας». Το τελευταίο κριτήριο αξιολόγησης αφορά τη **«Βιβλιογραφία»,** αφορά δηλαδή το πλήθος, την ποικιλία και την εγκυρότητα των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν όπως επιστημονικά και ερευνητικά άρθρα.

Τα τρία πρώτα κριτήρια είναι αυτά που θεωρούνται απλά και κατανοητά από όλο το φάσμα των φοιτητών, ενώ στα άλλα τρία δόθηκαν περισσότερες διευκρινίσεις και κατευθύνσεις στους φοιτητές για την κατανόηση τους με σκοπό την ευκολότερη ενσωμάτωση τους στην εργασία τους.

4.2. Ενδιάμεση φάση υλοποίησης της εφαρμογής (Β` Στάδιο)

Αξίζει να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια ενημέρωσης των φοιτητών για την εργασία τους, αλλά και κατά τη διάρκεια των μετέπειτα συναντήσεων και μαθημάτων υπήρχε συνεχής παροχή οδηγιών, υποδείξεων και εξατομικευμένης ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευόμενους, ώστε να βρουν τις σωστές απαντήσεις στα ερωτήματά τους. Η ανατροφοδότηση περιελάμβανε την παραπομπή σε επιπλέον μαθησιακούς πόρους (θεωρία, παραδείγματα, ασκήσεις, οπτικοακουστικό υλικό) προκειμένου να καλυφθούν τα κενά και οι αδυναμίες. Επίσης από μέρους του εκπαιδευτικού υπήρχε συνεχής ενθάρρυνση.

4.3. Στάδιο παραλαβής εργασιών (Γ` Στάδιο)

Την ημέρα που είχε οριστεί ως η λήξη της προθεσμίας υποβολής των εργασιών ήταν προγραμματισμένη ημέρα μαθήματος. Λόγω του ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν πολύ σημαντική τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και τον εκπαιδευτή αποφασίστηκε αντί για την παράδοση του προγραμματισμένου μαθήματος να γίνει συζήτηση για την πορεία της δραστηριότητας. Από τους 108 φοιτητές παρέδωσαν εμπρόθεσμα την εργασία τους οι 100. Οι 8 φοιτητές δε θέλησαν να παραδώσουν εργασία για προσωπικούς τους λόγους.

Στους φοιτητές που ήταν παρόντες τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν σε ένα χαρτί τις εντυπώσεις τους για την όλη διαδικασία, για τα στάδια εύρεσης και συλλογής πληροφοριών καθώς επίσης και τη συγγραφή της εργασίας τους. Επίσης τους ζητήθηκε να σχολιάσουν εάν βασίστηκαν στα κριτήρια αξιολόγησης που τους είχαν δοθεί, εάν τους βοήθησαν και σε ποιο βαθμό ή όχι για

να φτάσουν στον στόχο τους που ήταν η συγγραφή της εργασίας τους. Κάτι ανάλογο είχε γίνει και στην αρχή της διαδικασίας. Στο τέλος τους ζητήθηκε σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης να προσπαθήσουν να αποδώσουν αντικειμενικά το βαθμό που θα αξιολογούσαν την εργασία τους.

4.4. Αξιολόγηση εργασιών (Δ` Στάδιο)

Η αξιολόγηση των εργασιών έγινε βάση των προκαθορισμένων κριτηρίων αξιολόγησης. Για κάθε φοιτητή ξεχωριστά, δημιουργήθηκε προσωπική καρτέλα σε υπολογιστικό πρόγραμμα (excel) και καταχωρήθηκε. Στην προσωπική καρτέλα του κάθε φοιτητή καταχωρήθηκε η βαθμολογία του σε κάθε ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης ξεχωριστά και ο τελικός συγκεντρωτικός βαθμός με τον οποίο αξιολογήθηκε. Επίσης, σε κάθε καρτέλα καταχωρήθηκε και κείμενο με παρατηρήσεις.

5. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ – ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ.

5.1. Αντιδράσεις φοιτητών κατά την αρχική φάση.

Οι φοιτητές από την πρώτη στιγμή ενημερώθηκαν για τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθούν για την εργασίας τους. Τονίστηκε ότι η ρούμπρικα σαν μορφή αξιολόγησης έχει ως θετικό την ακριβή και αμερόληπτη αξιολόγησή τους, κάτι πολύ σημαντικό και για τους ίδιους, αφού θα μπορούν ουσιαστικά να κατανοήσουν το βαθμό τους αλλά και να τον υπολογίσουν από πριν. Στο τέλος οι φοιτητές παίρνουν ένα χαρτί με το βαθμό τους και την αιτιολόγησή του. Με τον τρόπο αυτό λειτουργεί σωστά η ανατροφοδότηση κάτι το οποίο είναι πολύ σημαντικό για τη σωστή προσέγγιση προς τη μάθηση.

Όπως έχει προαναφερθεί, για μεγάλο μέρος φοιτητών ήταν η πρώτη φορά που καλούνταν να γράψουν εργασία τέτοιας μορφής, αφού κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών έως και αυτό το εξάμηνο δεν τους είχε ζητηθεί κάτι τέτοιο παρά μόνο προαιρετικά.

Θεωρήθηκε σημαντικό για την παρούσα έρευνα να καταγραφούν οι αντιδράσεις των φοιτητών για τον πρωτόγνωρο για αυτούς τρόπο βαθμολόγησής τους. Για το λόγο αυτό αφού έγινε στους φοιτητές η απαραίτητη ενημέρωση για το θέμα της εργασίας τους, αφού έγιναν οι απαραίτητες διευκρινίσεις τόσο για τα ζητούμενα της εργασίας, όσο και για τον τρόπο αξιολόγησης - βαθμολόγησής τους, τους δόθηκε ένα χαρτί για να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους, τους προβληματισμούς τους και εάν θεωρούν πως θα βοηθηθούν από τα διαβαθμισμένα κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου να αναπτύξουν την εργασία τους ή όχι.

Μέρος φοιτητών, ήταν διστακτικοί στο να κάνουν κάτι τέτοιο, ύστερα όμως από παρότρυνση του εκπαιδευτικού και διαβεβαίωση προς τους φοιτητές ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος ανησυχίας από μέρος τους, το έντυπο συμπληρώθηκε από όλους τους φοιτητές. Το έντυπο ήταν μια λευκή κόλλα χαρτί, χωρίς συγκεκριμένα ερωτήματα για να αφεθούν «ελεύθεροι» οι φοιτητές και να καταγράψουν ό, τι θέλουν και τις πραγματικές εντυπώσεις τους από την εν λόγω έρευνα. Το εάν θα σημειώσουν οι φοιτητές το όνομα τους ή όχι στο έγγραφο δεν ήταν υποχρεωτικό, παρά μόνον στη δική τους κρίση.

Οι καταγεγραμμένες πληροφορίες από τους φοιτητές μελετήθηκαν και καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα (θετικά):

- Το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών θεωρεί πως ο Διαβαθμισμένων Πίνακας Κριτηρίων Αξιολόγησης λειτουργεί βοηθητικά για τη δημιουργία της εργασίας και τον θεωρούν πλήρη και ακριβή.
- Μεγάλο ποσοστό φοιτητών βρήκε πολύ ενδιαφέρουσα την συγκεκριμένη εργασία και πολύ καλή ευκαιρία για να «μάθουν» να γράφουν εργασίες, αφού μέχρι τώρα κανένας δεν τους έχει υποδείξει τον τρόπο.
- Πολλοί φοιτητές θεωρούν πως ο τρόπος βαθμολόγησης είναι δίκαιος και αξιοκρατικός.

Πολλοί ήταν και οι φοιτητές που έδειξαν προβληματισμό με κύρια θέματα:

- Ότι δεν έχουν ξανακάνει εργασία.

- Θεωρούν πως θα έχουν δυσκολία στην συγγραφή σε υπολογιστή διότι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις σε προγράμματα όπως το Word. (Παρόλο που το Word έχει διδαχθεί σαν μάθημα σε προηγούμενο έτος).
- Θεωρούν πως θα έχουν δυσκολία στην κατανόηση επιστημονικού υλικού (π.χ. άρθρα και συγγράμματα).
- Δεν γνωρίζουν την έννοια της βιβλιογραφίας και τον τρόπο που πρέπει να καταγραφεί.
- Δεν κατανοούν πώς θα αναπτύξουν τα κριτήρια αξιολόγησης «Συνοχή και Σύνδεση» και «Κριτική Σκέψη».
- Νοιώθουν άγχος και θεωρούν πως τα κριτήρια αξιολόγησης τους περιορίζουν στο ύφος της εργασίας και τους εμποδίζουν να έχουν ελεύθερη σκέψη.

Σημαντική παρατήρηση ήταν ότι πολύ μεγάλο ποσοστό φοιτητών είχαν την απορία πώς μπορούν να γράψουν μια εργασία χωρίς να χρησιμοποιήσουν την διαδικασία αντιγραφής πληροφοριών από το διαδίκτυο με «Copy-paste».

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα έντυπα καταγραφής αντιδράσεων των φοιτητών είναι οι ακόλουθες:

«Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι αρκετά πλήρη και ακριβή. Το σημερινό εργαστήριο ήταν πολύ διαφωτιστικό από τη στιγμή που κανένας μέχρι τώρα δε μας έχει εξηγήσει ακριβώς πως δομείται μια εργασία. Όμως αυτό που θα με δυσκολέψει είναι η ηλεκτρονική μορφή της εργασίας διότι δεν έχω ξαναχρησιμοποιήσει πρόγραμμα για να φτιάξω εργασία ή κάτι άλλο».

«Τα κριτήρια αξιολόγησης βοηθούν αρκετά στον τρόπο που θα οργανώσω και θα φτιάξω την εργασία. Το σύστημα αυτό πρώτη φορά το ακούω αλλά το θεωρώ πολύ σωστό και αξιοκρατικό. Μακάρι να διόρθωναν οι καθηγητές και τα γραπτά μας στις εξετάσεις με αυτό τον τρόπο για να ξέρουμε μετά πώς μας βαθμολόγησαν».

«Προσωπικά βρήκα το φυλλάδιο και την κουβέντα πολύ χρήσιμα και βοηθητικά όχι μόνο για αυτή την εργασία αλλά και για το μέλλον. Μπορεί ο κάθε καθηγητής να βαθμολογεί διαφορετικά αλλά πιστεύω ότι το χαρτί αναγράφει τα κύρια σημεία για κάθε εργασία. Είμαι πολύ ευχαριστημένη που πήραμε κάτι σαν οδηγό για να μας βοηθήσει με την εργασία μας».

«...Πως θα κάνω ερμηνεία δεδομένων επιστημονικών μελετών, τι θα πρέπει να κοιτάξω δηλαδή;[...] Με το κριτήριο κριτική σκέψη θα αξιολογήσετε των τρόπο που σκέφτομαι εγώ; Αφού από αλλού θα έχω πάρει τις πληροφορίες;».

«Θεωρώ ότι τα κριτήρια είναι αγχωτικά και εμποδίζουν την ελεύθερη σκέψη μας. Λόγω θέσπισης των ζητουμένων υπάρχει έλλειψη προσωπικού χαρακτήρα».

5.2. Αντιδράσεις φοιτητών κατά τη φάση παράδοσης των εργασιών.

Όταν οι φοιτητές παρέδωσαν την εργασία τους ζητήθηκε για μια ακόμα φορά να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους και κατά πόσο τους βοήθησε τελικά το έντυπο με τα κριτήρια αξιολόγησης. Ακόμα τους ζητήθηκε να καταγράψουν το βαθμό που πίστευαν ότι αξίζει η εργασία τους.

Οι καταγεγραμμένες πληροφορίες από τους φοιτητές μελετήθηκαν και καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών χρησιμοποίησε συμβουλευτικά τον πίνακα με τα κριτήρια αξιολόγησης και τους βοήθησε στην ολοκλήρωση της εργασίας τους.
- Μεγάλο ποσοστό φοιτητών βρήκε πολύ ενδιαφέρουσα την συγκεκριμένη εργασία και το γεγονός ότι γνώριζαν τον τρόπο που θα βαθμολογηθούν τους έκανε να εστιάσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένα θέματα.
- Επίσης ήταν πολλοί οι φοιτητές που σχολίασαν πως θα «φυλάξουν» το έντυπο με τα κριτήρια αξιολόγησης και θα προσπαθούν να βασίζονται σε αυτό και για άλλες εργασίες κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής τους φοίτησης.
- Πολλοί φοιτητές θεωρούν πως εάν δεν είχαν γνώση για τα κριτήρια αξιολόγησης, η εργασία τους θα είχε πολλές ελλείψεις. Ειδικά με το κριτήριο που αφορούσε τα απεικονιστικά μέσα.

- Σχεδόν όλοι οι φοιτητές συμφώνησαν πως τα κριτήρια αξιολόγησης τους βοήθησαν να φτιάξουν μια καλά οργανωμένη εργασία.
- Ένα μικρό ποσοστό φοιτητών δεν βασίστηκαν στα κριτήρια αξιολόγησης για τη συγγραφή της εργασίας τους διότι δεν τους ήταν κατανοητά.
- Ένας φοιτητής θεώρησε τη συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης ως αντιπαιδαγωγική καθώς του περιόριζε τον τρόπο σκέψης.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα έντυπα καταγραφής αντιδράσεων των φοιτητών σε αυτή τη φάση είναι οι ακόλουθες:

«Τον πίνακα με τα κριτήρια αξιολόγησης τον χρησιμοποίησα στη δομή της εργασίας. Με βοήθησε πολύ στο να έχουν συνοχή οι παράγραφοι και τα τμήματα της εργασίας».

«Τα κριτήρια αξιολόγησης ήταν πολύ χρήσιμα για τη συγκεκριμένη εργασία και είμαι σίγουρη πως θα με βοηθήσουν και σε άλλες εργασίες στο μέλλον. Θα βασίζομαι σε αυτά και κάθε φορά πιστεύω οι εργασίες μου θα γίνονται όλο και καλύτερες».

«Είναι η δεύτερη φορά που έκανα εργασία και με αυτά που μας εξηγήσατε κατάφερα να την κάνω πολύ καλή. Τα κριτήρια μας κάνουν να ξέρουμε από μόνοι μας το βαθμό μας πριν μας τον πείτε. Να μας εξηγήσετε όμως πάλι τον τρόπο που γράφουμε τη βιβλιογραφία γιατί εκεί δυσκολεύτηκα».

«Είναι πολύ καλό να γνωρίζουμε τον τρόπο που θα μας βαθμολογήσει ο καθηγητής και τι περιμένει από εμάς. Πρώτη φορά άκουσα για αυτό τον τρόπο αξιολόγησης και θεωρώ πως όλοι οι καθηγητές πρέπει να κάνουν το ίδιο. Δυστυχώς αν δεν μας πουν τι περιμένουν από εμάς και πως μας βαθμολογούν δεν μπορούμε να μπούμε στο μυαλό τους ή να μαντέψουμε!».

«Εάν δεν είχατε βάλει το κριτήριο για τα απεικονιστικά μέσα ούτε που θα σκεπτόμουν να τα εντάξω στην εργασία μου. Έβαλα εικόνες και πίνακες και ομόρφυνε πολύ».

«Χρησιμοποίησα τα κριτήρια αξιολόγησης όσο το δυνατόν περισσότερο και με βοήθησαν πολύ. Στην αρχή είχα αγχωθεί αλλά τελικά καλά κάνατε και μας τα δώσατε ήταν πολύ βοηθητικά. Επομένως πιστεύω ότι ο βαθμός μου θα είναι πολύ καλός. Τουλάχιστον 8».

«Το χρησιμοποίησα λιγάκι το έντυπο με τα κριτήρια που μας δώσατε… Στα πρώτα κριτήρια δε δυσκολεύτηκα. Στο θέμα κριτική σκέψη δεν το κατάλαβα καθόλου τι έπρεπε να κάνω».

«Δεν το χρησιμοποίησα καθόλου. Μπήκα στο ίντερνετ, βρήκα πληροφορίες και τις έγραψα».

«Δεν το χρησιμοποίησα καν στα μάτια μου, ήταν άκρως αντιπαιδαγωγικό και δεν άφηνε τους φοιτητές να βρουν το στυλ που τους ταιριάζει. Με τον τρόπο αυτό δεν βαθμολογείται η ρηξικέλευθη σκέψη».

5.3. Αντιδράσεις φοιτητών κατά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης.

Όταν πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των εργασιών κάθε ένας από τους φοιτητές, έλαβε ένα ηλεκτρονικό μήνυμα στο προσωπικό του email, που μπορούσε να δει την αξιολόγηση της εργασίας του ανά κριτήριο αξιολόγησης επίδοσης, τον τελικό βαθμό που προέκυπτε και σχολιασμό για την προσπάθεια και επίδοσή τους.

Οι φοιτητές δέχτηκαν θετικά την αξιολόγησή τους. Σχεδόν όλοι ικανοποιήθηκαν με τον τρόπο που ενημερώθηκαν για την βαθμολογία τους ακόμα και σε περιπτώσεις που ο βαθμός τους δεν ήταν τόσο καλός. Οι περισσότεροι απάντησαν στο email που τους είχε σταλεί.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ εκπαιδευτικού και φοιτητών παρουσιάζονται παρακάτω:

<u>Εκπαιδευτικός</u>: *«Παρόλο που η εργασία σας ήταν πολύ καλή, θα ήθελα να σας επισημάνω πως η ερμηνεία των δεδομένων σας υστερούσε[….] Θεωρώ όμως πως με λίγη ακόμα προσπάθεια την επόμενη φορά θα τα καταφέρετε ακόμα περισσότερο».*

<u>Φοιτητής Κ.Ο.:</u> *«Σας ευχαριστώ πολύ που με ενημερώσατε για το βαθμό μου [….] είμαι πολύ ικανοποιημένος για τον τρόπο αξιολόγησής σας. Κανένας μέχρι τώρα δεν έχει ασχοληθεί να μας πει αναλυτικά το βαθμό μας και που υστερούσαμε».*

<u>Εκπαιδευτικός:</u> *«Η εργασία σας ήταν καλή με σωστή δομή και οργάνωση. Δεν είχατε όμως αναπτύξει την ερμηνεία των δεδομένων που είχατε συμπεριλάβει από ερευνητικά άρθρα, όπως επίσης*

δεν είχατε βάλει βιβλιογραφία που είναι αναπόσπαστο και σημαντικό κομμάτι για κάθε εργασία. Θεωρώ όμως πως έχετε καταλάβει και από μόνος σας πού υστερούσε η εργασία σας και στο μέλλον θα τα πάτε πολύ καλύτερα».

Φοιτητής Λ.Α.: «Έχετε δίκιο, ξέχασα τη βιβλιογραφία παρόλο που μας το είχατε τονίσει. Σας ευχαριστώ».

Εκπαιδευτικός: «Η εργασία σας ήταν άριστη. Όλα τα κριτήρια αξιολόγησης καλύφθηκαν σωστά. Εύχομαι να συνεχίσετε έτσι».

Φοιτητής Π.Δ.: «Η αλήθεια είναι πως κουράστηκα να φτιάξω την εργασία αλλά με βοήθησε τόσο πολύ το γεγονός ότι γνώριζα από την αρχή τον τρόπο που θα μας βαθμολογούσατε οπότε βασίστηκα σε όλα αυτά που μας είχατε τονίσει [...]».

Σημείωση: Οι διάλογοι ανταποκρίνονται 100% στην πραγματικότητα και τα ονόματα των φοιτητών δεν παρουσιάζονται για λόγους διακριτικότητας και ανωνυμίας.

6. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

6.1. Αξιολόγηση εργασιών

Από τους 108 φοιτητές παρέδωσαν εργασία οι 100. Σε κάθε φοιτητή αποδόθηκε ξεχωριστός βαθμός σε κάθε ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης επίδοσης, ενώ ο τελικός βαθμός τους προέκυψε από το μέσο όρο αυτών. Το εύρος των μέσων όρων (Μ.Ο.) των βαθμολογιών των εργασιών των φοιτητών κυμάνθηκε από 1,2 έως 9,8. Στο σύνολο των 100 υποβληθέντων εργασιών παρουσιάστηκαν 15 πανομοιότυπες εργασίες. Οι πέντε (5) εργασίες παρουσίασαν ποσοστό ομοιότητας 90% και για το λόγο αυτό βαθμολογήθηκαν με 1,2. Οι υπόλοιπες δέκα (10) είχαν μεταξύ τους ποσοστό ομοιότητας περίπου 20 % και βαθμολογήθηκαν μεταξύ 3,8 και 4,7 της δεκαβάθμιας κλίμακας βαθμολόγησης.

Τα συγκεντρωτικά στοιχεία που αφορούν τις συνολικές επιδόσεις των φοιτητών και αφορούν τον τελικό βαθμό της εργασίας τους είναι: το 15% των φοιτητών έχει βαθμολογία από 9,0 έως 9,8, το 19% των φοιτητών έχει βαθμολογία από 8,0 έως 8,9, το 22% των φοιτητών έχει βαθμολογία από 7,0 έως 7,9, το 18% των φοιτητών έχει βαθμολογία από 6,0 έως 6,9, το 11% των φοιτητών έχει βαθμολογία από 5,2 έως 5,9, το 10% των φοιτητών έχει βαθμολογία από 4,0 έως 4,9 και τέλος το 10% των φοιτητών έχει βαθμολογία από 1,2 έως 3,2.

Οι φοιτητές είχαν καλύτερες επιδόσεις στα τρία πρώτα κριτήρια αξιολόγησης επίδοσης. Το κριτήριο αξιολόγησης «Κριτική Σκέψη» ήταν αυτό που ουσιαστικά τους δυσκόλεψε περισσότερο γιατί ήταν κάτι πρωτόγνωρο για αυτούς. Το γεγονός ότι τους ζητήθηκε να διαβάσουν επιστημονικά άρθρα και να προσπαθήσουν να τα συνδέσουν με την καθημερινότητα ήταν κάτι το οποίο μικρό ποσοστό φοιτητών κατάφερε να το επιτύχει. Οι φοιτητές που το επεδίωξαν, να συνδέσουν δηλαδή κάποια θέματα από την εργασία με την καθημερινότητα και να εντάξουν την προσωπική τους άποψη και κρίση, ήταν αυτοί που είχαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευομένων ασχολήθηκε ενεργά με το θέμα της εργασίας και η επίδοσή τους ήταν πολύ καλή. Η μορφή και εμφάνιση της εργασίας ήταν ένα από τα «δυνατά» σημεία των εκπαιδευομένων όπως επίσης και η δομή και οργάνωση της εργασίας τους. Ενθαρρυντικό ήταν ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν εντάξει εικόνες, πίνακες και γραφήματα στην εργασία τους κάτι το οποίο έδωσε επιπλέον βαθμούς. Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποίησαν πηγές από επιστημονικές μελέτες και άρθρα και τις εμπλούτισαν με δικούς τους σχολιασμούς και παρατηρήσεις. Αυτό ήταν και το ζητούμενο του κριτηρίου αξιολόγησης με τίτλο «κριτική σκέψη» που όσοι από τους εκπαιδευόμενους ενεπλάκησαν με αυτό, το κατάφεραν πολύ καλά. Παρατηρήθηκε πως αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους, προβληματίστηκαν για τον τρόπο που θα καταγράψουν τη βιβλιογραφία. Αξίζει να σημειωθεί πως οι επιδόσεις των εκπαιδευομένων στη συγκεκριμένη εργασία ήταν ανάλογες των προσδοκιών και είχαν άμεση συσχέτιση με την πορεία, τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον που έδειχναν στο μάθημα.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΠΕΚΤΑΣΕΙΣ

Μέσα από την έρευνα και την πιλοτική εφαρμογή της ρούμπρικας ως εργαλείο αξιολόγησης των φοιτητών τα συμπεράσματα ήταν ως επί το πλείστον θετικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως η ρούμπρικα έχει τη δυνατότητα να αποσαφηνίσει σε σημαντικό βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης μέσω της περιγραφικής τους ανάλυσης, καθιστώντας τα κριτήρια κατανοητά στους φοιτητές και αυξάνοντας τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιπρόσθετες λεπτομέρειες και πληροφορίες που δόθηκαν και αφορούσαν το κάθε κριτήριο αξιολόγησης ξεχωριστά βοήθησαν τους φοιτητές να αυξήσουν τους βαθμούς τους, αφού έδωσαν έμφαση στα ίδια τα κριτήρια. Αυτό ήταν πολύ σημαντικό αφού η χρησιμότητα της ρούμπρικας έγκειται κυρίως στη διασαφήνιση και στην επεξήγηση της αξιολόγησης και των κριτηρίων της, προς όφελος των εκπαιδευομένων και της ανατροφοδότησης (Waltman et al.,1998; Schamber & Mahoney, 2006; Smith & Hanna, 1998).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (περίπου 80%), ήταν συνεργάσιμο κατά τη διαδικασία υλοποίησης της έρευνας. Ένα μικρό ποσοστό περίπου 15% είχε στάση ουδέτερη προς όλη τη διαδικασία και ένα μικρό ποσοστό περίπου 5% ήταν αρνητικό και επικριτικό για τη συγκεκριμένη εργασία. Περίπου πέντε φοιτητές αντέδρασαν στο γεγονός πως καλούνται να προετοιμάσουν μια εργασία, επικαλέστηκαν πως έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας από άλλα μαθήματα και πως ο τρόπος που θα αξιολογηθούν δεν ταιριάζει στις αντιλήψεις τους.

Παρ` όλες τις αντιδράσεις τους, οι φοιτητές δέχθηκαν να κάνουν μια προσπάθεια να υλοποιήσουν την εργασία τους, ύστερα από παρότρυνση και ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό πως θα έχουν την απαραίτητη βοήθεια.

Βασιζόμενοι στις αντιδράσεις των φοιτητών, κατά κύριο ποσοστό ήταν ευχαριστημένοι από τον τρόπο που θα αξιολογούνταν για την εργασία τους. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα, πως η αξιολόγηση με ρούμπρικα είναι σαφώς ανώτερη διότι μια βαθμολογία με ένα Α ή ένα Β, δε λέει κάτι στους εκπαιδευόμενους για την ποιότητα του έργου τους. Αντίθετα μια ρούμπρικα με περιγραφικά κριτήρια αξιολόγησης περιέχει περισσότερες λεπτομέρειες για το έργο τους και απομακρύνει τους εκπαιδευόμενους από την βαθμοθηρία, καθώς προσπαθούν και σκέφτονται βαθύτερα και κατανοούν το νόημα των κριτηρίων αξιολόγησης. Στο παραπάνω συμπέρασμα έχει καταλήξει και ο Kohn (2006), ο οποίος σύγκρινε με πειραματική μέθοδο την παραδοσιακή αξιολόγηση με τεστ και βαθμολογίες, με την αξιολόγηση όπου χρησιμοποιούνται ρούμπρικες.

Η μεγαλύτερη συνεισφορά της ρούμπρικας στους φοιτητές, είναι το γεγονός πως έμαθαν να «συλλέγουν» δεδομένα και πληροφορίες για το έργο τους και να τα αποκωδικοποιούν ανάλογα με τον τρόπο που θα τους βοηθήσουν να φτάσουν στο στόχο τους. Όλη αυτή η διαδικασία ενίσχυσε την κριτική σκέψη τους, κάτι το οποίο είναι πολύ βασικό για τις σπουδές τους αλλά και για την μετέπειτα πορεία τους. Στο ίδιο συμπέρασμα έχουν καταλήξει και οι Beeth et all (2001), που στα πλεονεκτήματα της χρήσης της ρούμπρικας ως μορφή αξιολόγησης, συγκαταλέγουν και τη στοχαστική και κριτική σκέψη που προωθούν οι ρούμπρικες στους εκπαιδευόμενους.

Είχε ζητηθεί από τους εκπαιδευόμενους να αποδώσουν στο ατομικό έντυπο καταγραφής παρατηρήσεων – αντιδράσεών τους, τη βαθμολογία με την οποία αξιολογούν την εργασία τους. Αυτό υλοποιήθηκε σε πολύ μικρό ποσοστό. Οι φοιτητές που μπήκαν στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ήταν 10 στο σύνολο των 100 που παρέδωσαν την εργασία.

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, η χρήση της εν λόγω ρούμπρικας, βοήθησε στο να είναι δίκαιος, αντικειμενικός και αμερόληπτος στην αξιολόγηση των φοιτητών. Επίσης βοήθησε σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επικοινωνία και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων, αποφεύγοντας παρεξηγήσεις και ασάφειες.

Η όλη διαδικασία προετοιμασίας και εφαρμογής της εν λόγω αξιολόγησης, βοήθησε τον εκπαιδευτικό στην καταγραφή σημαντικών στοιχείων. Η αναλυτική καταγραφή της πορείας, των αποφάσεων που λήφθηκαν στο μάθημα, οι συζητήσεις με τους φοιτητές, οι αντιδράσεις τους, οι προβληματισμοί κ.α. συνιστούν ένα είδος εσωτερικής παρατήρησης και ανατροφοδότησης που βοηθάει στην μετέπειτα διδασκαλία του και στην εξέλιξη των διδακτικών του ενεργειών.

Μελλοντικές επεκτάσεις

Έχοντας πραγματοποιηθεί η έρευνα με αντικείμενο μελέτης την αξιολόγηση των φοιτητών μέσω μιας αναλυτικής ρούμπρικας διαβαθμισμένων κριτηρίων και έχοντας θετική πορεία και αποτελέσματα, οι σκέψεις προσανατολίζονται στο εάν ήταν αναγκαίο να είχε προστεθεί και κάτι επιπλέον. Σε μελλοντική έρευνα προτείνεται να υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό η εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συνεργασία των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού από κοινού για τη δημιουργία των κριτηρίων αξιολόγησης που εμπεριέχονται στη ρούμπρικα.

Προτείνεται λοιπόν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας υλοποίησης της ρούμπρικας να ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να προτείνουν οι ίδιοι κριτήρια αξιολόγησης για το έργο που καλούνται να παραδώσουν, με σκοπό την μεγαλύτερη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία από την πρώτη κιόλας στιγμή.

Υπάρχουν ενδείξεις πως η από κοινού κατασκευή μιας ρούμπρικας με τους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτικό έχει προσοδοφόρα αποτελέσματα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι βρίσκουν ένα βαθύτερο νόημα στο σκοπό της αξιολόγησης, εμπλέκονται περισσότερο και αυτό γιατί ξέρουν από την αρχή τι κάνουν και ποιο λόγο το κάνουν. (Piscitello, 2001; Toth et al, 2002).

Βιβλιογραφία

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. & Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης Π.Α. & Μαυροειδής, Γ.Γ. (επιμ.). Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πετροπούλου Ο. (2011). Αξιοποίηση Δεικτών Ανάλυσης Διαδραστικότητας σε Περιβάλλοντα Ηλεκτρονικής Μάθησης για την Αξιολόγηση της Επίδοσης των Εκπαιδευομένων. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Πετροπούλου Ο., Κασιμάτη Κ., Ρετάλης Σ. (2015). Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα Κάλλιπος.

Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, *57*(5), pp. 13-18.

Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Beeth, M. E., Cross, L., Pearl, C., Pirro, J., Yagnesak, K., & Kennedy, J. (2001). A continuum for assessing science process knowledge in grades K-6. Electronic Journal of Science Education, 5.

Kohn, A. (2006). The trouble with rubrics. English Journal, 95(4), 12-15.

Minner, D., Levy, A., Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction–What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. Journal of Research in Science Teaching, 47, 474-496. doi:10.1002/tea.2034710.1002/tea.20347

Montgomery, K. (2000). Classroom rubrics: Systematizing what teachers do naturally. The Clearing House 73 (6), 324-328.

Piscitello, M. E. (2001). Using rubrics for assessment and evaluation in art. Published master thesis. USA: Saint Xavier University.

Reiser, R. & Dempsey, J. (2011). Trends and Issues in Instructional Design and Technology (3rd ed.) Allyn & Bacon.

Schamber, J. F.,&Mahoney, S. L. (2006). Assessing and improving the quality of group critical thinking exhibited in the final projects of collaborative learning groups. Journal of General Education, 55, 103-137.

Smith, J.,&Hanna, M. A. (1998). Using rubrics for documentation of clinical work supervision. Counselor Education and Supervision, 37, 269–278.

Toth, E. E., Suthers, D. D., & Lesgold, A. M. (2002). Mapping to know: The effects of representational guidance and reflective assessment on scientific inquiry. Science Education, 86, 264-286.

Waltman, K., Kahn, A., & Koency, G. (1998). Alternative approaches to scoring: The effects of using different scoring methods on the validity of scores from a performance assessment. CSE Technical Report 488. Los Angeles.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΥΘΕΝΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Καλλιόπη Φερεσίδη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από πολλές απόψεις, η δημιουργική δραστηριότητα στο σχολείο συνδέεται με την αυθεντική αξιολόγηση. Δημιουργώντας οι μαθητές, προσαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε μία νέα κατάσταση, παράγοντας «νέες αξίες», και επιτυγχάνουν ανώτερους γνωστικούς στόχους. Οι δημιουργικές εργασίες που εισήχθησαν ως διακριτή δραστηριότητα στη βαθμίδα του Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2016-2017, σχετίζονται με την αυθεντική αξιολόγηση των μαθητών, αφού ασχολούνται με ζητήματα που άπτονται της καθημερινής πραγματικότητας, αξιοποιούν τη δημιουργικότητα και προάγουν την καινοτόμο σκέψη και δράση των μαθητών. Μάλιστα, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται, συνήθως, σε συνεργατική δράση και επιδιώκεται η ανάπτυξη προσωπικών νοημάτων μέσα από αυθεντικές εμπειρίες μάθησης, προτείνεται η αξιοποίηση των ποιοτικών εργαλείων της αυθεντικής αξιολόγησης, η οποία έχει συμμετοχικό και αυτοαναφορικό χαρακτήρα. Η εργασία αυτή παρουσιάζει την αξιολογική πρακτική που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της Δημιουργικής Εργασίας σε Γενικό Λύκειο της Αττικής κατά το σχολικό έτος 2017-2018, ως μία πρόταση για ανάπτυξη αντίστοιχων αξιολογικών δραστηριοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: *αυθεντική αξιολόγηση, αυτοαναφορικότητα, κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, πεδίο δυνάμεων*

ABSTRACT

In many ways, creative activity in school is linked to authentic assessment. By creating, students adapt their knowledge and skills to a new situation, producing "new values", and achieving high cognitive goals. The Creative projects for the Greek Lyceum (upper high school level) were implemented during the school year 2016-2017 and are related to the students' authentic assessment, since they deal with issues related to everyday authentic reality, they exploit creativity and promote the students' innovative thinking and acting. In fact, as students are usually involved in collaborative action and need to develop personal concepts through authentic learning experiences, it is proposed to use the qualitative tools of authentic evaluation, in which the students participate and self-report. This paper presents the assessment practice applied in the framework of Creative Project at a Greek General Lyceum during the school year of 2017-2018, as a proposal for such assessment activities.

Keywords: *authentic assessment, self-referencing, rubrics, force field*

1. Εισαγωγή

Η δημιουργική δραστηριότητα στο σχολείο σχετίζεται άμεσα με την αυθεντική μάθηση, καθώς προσφέρει αυθεντικές εμπειρίες που ταιριάζουν στην πραγματική ζωή. Όταν έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν, οι μαθητές / μαθήτριες προσαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε μία νέα κατάσταση, παράγοντας «νέες αξίες», που δεν προορίζονται άμεσα για την κοινωνία, αλλά αφορούν πρωτίστως τον ίδιο τους τον εαυτό (ΙΕΠ, 2017). Άλλωστε, το «δημιουργείν», στην αναθεωρημένη ταξινομία των γνωστικών στόχων του Bloom από τους Anderson και Krathwohl (2001) και, μάλιστα, με ρηματικό τύπο, για να αποδίδει έμφαση στην ίδια την ενέργεια, τονίζει την αξία της δημιουργίας για το άτομο. Τοποθετείται, δηλαδή, στην κορυφή της πυραμίδας των γνωστικών στόχων, ως ανώτερος και από την αξιολογική δραστηριότητα, η οποία προϋποτίθεται, καθώς ως στόχος περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες της γενίκευσης, του προγραμματισμού - σχεδιασμού και της παραγωγής, οι οποίες φαίνεται να προάγουν τη διαδικαστική γνώση των μαθητών

1. Η Κ.Φ. είναι Φιλόλογος, Εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με Μ.Δ.Ε. στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Υπ. Διδάκτωρ Κλασικής Φιλολογίας στο ΕΚΠΑ, μέλος της Ε.Ε.Ε.Α. Επικοινωνία: kferesidi@yahoo.gr

και να οδηγούν σε ανώτερες κατηγορίες γνώσης, όπως η μεταγνώση (Κασωτάκης, 2013:238)[2].

Οι δημιουργικές εργασίες που εισήχθησαν ως διακριτή δραστηριότητα στη βαθμίδα του Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2016-2017, αποτελούν ουσιαστικά την εκ νέου θεσμοθέτηση των συνθετικών / δημιουργικών εργασιών, που είχαν εισαχθεί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μετά από πρόταση του Κασσωτάκη (2013:551). Οι εργασίες αυτές σχετίζονται με την αυθεντική αξιολόγηση των μαθητών, αφού ασχολούνται με ζητήματα που άπτονται της καθημερινής πραγματικότητας, αξιοποιούν τη δημιουργικότητα και προάγουν την καινοτόμο σκέψη και δράση των μαθητών. Μάλιστα, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται, συνήθως, σε συνεργατική δράση και επιδιώκεται η ανάπτυξη προσωπικών νοημάτων μέσα από αυθεντικές εμπειρίες μάθησης, προτείνεται η αξιοποίηση των ποιοτικών εργαλείων της αυθεντικής αξιολόγησης (Oosterhof, 2010), που έχει συμμετοχικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει και τις αυτοαναφορές των μαθητών (Κασσωτάκης, 2013).

Η εργασία αυτή παρουσιάζει την αξιολογική πρακτική που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της Δημιουργικής Εργασίας (Δ.Ε.) σε Γενικό Λύκειο της Αττικής κατά το σχολικό έτος 2017-2018, ως μία πρόταση για ανάπτυξη αντίστοιχων αξιολογικών δραστηριοτήτων.

2. Η ταυτότητα και ο σχεδιασμός της Δημιουργικής Εργασίας

Η Δημιουργική Εργασία που σχεδιάσαμε αφορούσε τον θεματικό πυλώνα Ι, που περιλαμβάνει τις ανθρωπιστικές επιστήμες και τον πολιτισμό, και, ειδικότερα, το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Γλώσσας στη Β΄ Λυκείου. Η υλοποίηση έγινε σε συνδιδασκαλία με τη συνάδελφο εκπαιδευτικό που δίδασκε Νεοελληνική Γλώσσα στο συγκεκριμένο τμήμα. Ο τίτλος που δώσαμε για τον σχεδιασμό της Δημιουργικής Εργασίας, ήταν «Διάδοση της Νεοελληνικής Ποίησης μέσα από Μετασχηματισμό Κειμένου», με λέξεις-κλειδιά ως προοργανωτές, - όπως προβλέπεται από τις ανάλογες οδηγίες διδασκαλίας - τις εξής: Νεοελληνική Ποίηση, αξιολογική ικανότητα, μετασχηματισμός κειμένου σε άλλες μορφές (συνδυασμός εικόνας, ήχου, σχεδίου, μιμικής αναπαράστασης, χρήση Νέων Τεχνολογιών κ.ά.), δημιουργική επίλυση προβλήματος.

Ως σκοπό της προτεινόμενης Δημιουργικής Εργασίας θέσαμε τη δημιουργική επίλυση από τις μαθήτριες και τους μαθητές του προβλήματος της περιορισμένης διάδοσης της Νεοελληνικής Ποίησης λόγω ποικίλων αιτίων (π.χ. περιορισμένη φιλαναγνωσία, αναλφαβητισμός, αναπηρίες, όπως η τύφλωση κ.ά.). Πιο συγκεκριμένα, ως προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα περιγράψαμε τα εξής: «Στο τέλος της Δημιουργικής Εργασίας αναμένεται οι μαθήτριες και οι μαθητές:

α) να έχουν μελετήσει κατ' επιλογήν τους ποιήματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ή και να έχουν εμβαθύνει σε ήδη διδαγμένα στο πλαίσιο του μαθήματος,

β) να έχουν αξιολογήσει το περιεχόμενο, τις εικόνες και τα συναισθήματα που δημιουργεί το ποιητικό κείμενο,

γ) να έχουν προβληματιστεί και συζητήσει με την ομάδα τους γύρω από το πρόβλημα της περιορισμένης διάδοσης της Νεοελληνικής Ποίησης λόγω ποικίλων αιτίων (π.χ. περιορισμένη φιλαναγνωσία, αναλφαβητισμός, αναπηρίες, όπως η τύφλωση κ.ά.) και να έχουν αναζητήσει δημιουργικούς τρόπους επίλυσής του,

δ) να έχουν σχηματίσει ομάδες 2-3 ατόμων και να έχουν εργαστεί ομαδικά εντός του προβλεπόμενου χρόνου,

ε) να έχουν προγραμματίσει, οργανώσει και, στη συνέχεια, αξιοποιήσει διάφορα μέσα και υλικά (Η/Υ, Διαδίκτυο, χαρτί και χρώματα κ.ά.), για να μετασχηματίσουν το ποιητικό κείμενο που επέλεξαν, σύμφωνα με το κοινό στο οποίο επέλεξαν να απευθυνθούν. Τέλος,

στ) να παρουσιάσουν το προϊόν που δημιούργησαν στην ολομέλεια της τάξης και

ζ) να αξιολογήσουν τα προϊόντα των ομάδων (αυτο- και ετερο-αξιολόγηση) με την Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων που θα διαμορφωθεί συμμετοχικά με την ολομέλεια της τάξης και τις εκπαιδευτικούς.»

---

2. Σημ. ο όρος «μαθητής» χρησιμοποιείται στο εξής, εννοώντας μαθήτριες και μαθητές.

Τα παραπάνω, καθώς και ο προτεινόμενος χρόνος, που ήταν επτά διδακτικές ώρες, καταγράφηκαν στο σχέδιο εκπόνησης δημιουργικής Εργασίας, όπως προβλέπεται από τις οδηγίες διδασκαλίας (ΙΕΠ, 2017). Στο σχέδιο καταγράφονταν, επίσης, βιβλιογραφία και διδακτικό υλικό που προτείναμε να αξιοποιήσουν οι μαθητές.

3. Η αξιολογική διαδικασία

3.1. Αρχική / διαγνωστική αξιολόγηση

Την πρώτη διδακτική ώρα, ως αρχική / διαγνωστική αξιολόγηση, εφαρμόζοντας τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), θέσαμε στους μαθητές μας το εξής πρόβλημα: «Οι γύρω μας δεν διαβάζουν αρκετά ποίηση. Γιατί;». Οι μαθητές εκφράστηκαν αυθόρμητα και διατύπωσαν τη γνώμη τους, ανακαλώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

Οι περισσότεροι μαθητές συμφώνησαν με αυτήν τη διατύπωση και απέδωσαν το πρόβλημα σε παράγοντες, όπως είναι η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η ενασχόληση με ψηφιακά μέσα, η περιορισμένη φιλαναγνωσία και η έλλειψη ενδιαφέροντος για την ποίηση. Ένας μαθητής, μάλιστα, ανέφερε αυθόρμητα ότι κάποιοι άνθρωποι μπορεί να μη διαβάζουν ποίηση, γιατί είναι τυφλοί και δεν μπορούν να διαβάσουν γενικά, τουλάχιστον με τα συμβατικά βιβλία. Συχνά η επαφή των μαθητών, όπως δήλωσαν, με την ποίηση περιορίζεται μόνο μέσα στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Μερικοί είπαν ότι έχουν διαβάσει κάποιες ποιητικές συλλογές από προσωπικό τους ενδιαφέρον, αλλά όλοι μαζί συμφώνησαν ότι το πρόβλημα όντως υφίσταται: οι γύρω μας δεν διαβάζουν αρκετά ποίηση. Συζήτησαν, μάλιστα, μεταξύ τους για το τι ορίζουμε «αρκετά» στη συγκεκριμένη περίπτωση. Η συζήτηση συνεχίστηκε με θέμα τον τίτλο της Δημιουργικής Εργασίας «Διάδοση της Νεοελληνικής Ποίησης μέσα από Μετασχηματισμό Κειμένου» και αναλύθηκαν όλες οι έννοιες, με έμφαση στον όρο «Μετασχηματισμός».

Αφού συμφωνήσαμε για το περιεχόμενο του όρου, δώσαμε στους μαθητές τις προαναφερθείσες λέξεις-κλειδιά ως προοργανωτές για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μετέπειτα της Δημιουργικής Εργασίας. Σημειώνουμε εδώ ότι προβάλλονταν στους μαθητές οι σχετικές πληροφορίες για την ταυτότητα της εν λόγω εργασίας μέσω βιντεοπροβολέα, από παρουσιάσεις που αναρτήσαμε στην ηλεκτρονική τάξη του σχολείου μας, προκειμένου να είναι διαθέσιμες για τους μαθητές, όποτε χρειάζεται να τις αξιοποιήσουν[3]. Αφού συζητήσαμε για τον σκοπό της προτεινόμενης Δημιουργικής Εργασίας, θέσαμε ένα δεύτερο ερώτημα προς συζήτηση στους μαθητές μας: «Πώς θα κάνουμε ελκυστικό ένα ποίημα για εκείνους που δεν διαβάζουν ποίηση;». Η συζήτηση παρουσίασε εξαιρετικό ενδιαφέρον, γιατί ακούστηκαν πρωτότυπες ιδέες, αλλά, κυρίως, γιατί οδήγησε σε περαιτέρω προβληματισμό τους μαθητές. Στη συνέχεια, διαβάσαμε από τις προβαλλόμενες διαφάνειες τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, προκειμένου οι μαθητές να έχουν σαφή εικόνα για το τι τους ζητείται να κάνουν και τι αναμένεται από αυτούς στο τέλος της προβλεπόμενης διδακτικής περιόδου.

Τέλος, παρουσιάσαμε στους μαθητές μας μία διαφάνεια σχετικά άδεια, που έγραφε μόνο «Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων (αυτό- και ετερο- αξιολόγηση)». Ο λόγος για τον οποίο προτιμήσαμε να την προβάλλουμε στους μαθητές κενή, ήταν, για να καταλάβουν ότι οι ίδιοι, συμμετοχικά με τις εκπαιδευτικούς, θα αποφάσιζαν για τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογούσαν τις εργασίες τις δικές τους και των συμμαθητών τους. Υπενθυμίζεται εδώ ότι η συμμετοχή των αξιολογουμένων στη λήψη αποφάσεων και στη διαδικασία αξιολόγησής τους, δεδομένου ότι η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων, είναι βασικό γνώρισμα της αυθεντικής αξιολόγησης (Oosterhof, 2010).

3. Βλ. «Προετοιμασία δημιουργικής εργασίας» στα έγγραφα του μαθήματος στην ηλεκτρονική μας τάξη: http://eclass.sch.gr/courses/EL215108/

3.2. Διαμορφωτική αξιολόγηση

3.2.1. Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων

Οι εργασίες που εκπόνησαν οι μαθητές μας, ήταν πραγματικά εξαιρετικές! Προσεγμένες, πρωτότυπες και ποικιλόμορφες, ανταποκρινόμενες πάντα στον σκοπό για τον οποίο είχαν σχεδιαστεί και με γνώμονα το κοινό στο οποίο είχαν αποφασίσει να απευθυνθούν (π.χ. σε μικρά παιδιά των οποίων θέλουν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον για την ποίηση, σε εφήβους που χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά τις ψηφιακές τεχνολογίες στον ελεύθερο χρόνο τους, σε αναλφάβητους κ.τ.λ.). Κάποιοι χρησιμοποίησαν εικόνες και ήχο, προσπαθώντας να τα ταιριάξουν με το περιεχόμενο του εκάστοτε ποιήματος. Άλλοι αξιοποίησαν ανάγνωση από τον ίδιο τον ποιητή σε αρχείο ήχου που βρήκαν στο Διαδίκτυο. Άλλοι χρησιμοποίησαν μελοποίηση, επιλέγοντας ανάμεσα σε πολλές διασκευές. Μία ομάδα παρουσίασε ένα μικρό θεατρικό δρώμενο. Άλλη ομάδα τραγούδησε σε r'n'b ρυθμό ένα άλλο ποίημα. Τα αποτελέσματα ήταν πράγματι εντυπωσιακά. Το πιο σημαντικό, όμως, κατά τη γνώμη μας, ήταν ότι όλες οι ομάδες εξηγούσαν τις επιλογές που είχαν κάνει και τον τρόπο με τον οποίο είχαν αξιολογήσει το περιεχόμενο του κάθε ποιήματος.

Καθώς, λοιπόν, γίνονταν οι παρουσιάσεις των εργασιών και αφού είχε προηγηθεί η συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση της δημιουργικής Εργασίας μας και τα κριτήρια που συμφωνήσαμε ότι θα είναι αυτά με τα οποία θα αξιολογηθεί κάθε εργασία, διαμορφώσαμε την παρακάτω Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων.

Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων: αυτο- και ετερο-αξιολόγηση Δημιουργικής Εργασίας				
	1	**2**	**3**	**4**
Μελέτη και αξιοποίηση του ποιητικού κειμένου	Η επιλογή ποιήματος ήταν εντελώς ευκαιριακή και έγινε απλώς ανάγνωση	Η επιλογή ποιήματος έγινε με κάποιο κριτήριο και εντοπίστηκε απλώς το βασικό του θέμα	Η επιλογή του ποιήματος έγινε με συγκεκριμένα κριτήρια και μελετήθηκε αρκετά το περιεχόμενό του	Η επιλογή του ποιήματος έγινε με συγκεκριμένα κριτήρια και αξιολογήθηκε το περιεχόμενο, οι εικόνες και τα συναισθήματα που δημιουργεί
Δημιουργική επίλυση προβλήματος	Το πρόβλημα χρησιμο-ποιήθηκε μόνο ως αφορμή για την εργασία	Το πρόβλημα αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης μέσα στην ομάδα	Το πρόβλημα αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού μέσα στην ομάδα και έγινε κάποια προσπάθεια για επίλυσή του	Το πρόβλημα αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού μέσα στην ομάδα, είτε σφαιρικά είτε εστιάζοντας σε κάποια υποπερίπτωσή του, και αναζητήθηκε δημιουργικός τρόπος επίλυσής του
Εργασία των ομάδων	Υπήρξε δυσκολία στον σχηματισμό και στη συνεργασία της ομάδας	Η ομάδα σχηματίστηκε εύκολα, αλλά δεν εργάστηκαν ισότιμα όλα τα μέλη της	Η ομάδα σχηματίστηκε εύκολα και όλα τα μέλη της συνεργάστηκαν ισότιμα, αλλά υπήρχαν δυσκολίες οργάνωσης που καθυστέρησαν χρονικά την εργασία	Η ομάδα σχηματίστηκε εύκολα και όλα τα μέλη της συνεργάστηκαν ισότιμα, προγραμματίζοντας και οργανώνοντας αποτελεσματικά την εργασία εντός του προβλεπόμενου χρόνου

Μετασχημα-τισμός του ποιητικού κειμένου - Παρουσίαση του τελικού προϊόντος που δημιουργή-θηκε	Δεν μπόρεσε η ομάδα να μετασχημα-τίσει το ποιητικό κείμενο - Η παρουσίαση του τελικού προϊόντος ήταν πρόχειρη	Ο μετασχημα-τισμός του ποιητικού κειμένου έγινε πολύ απλά, φανερώνοντας μικρή μόνο προσπάθεια της ομάδας - Η παρουσίαση του τελικού προϊόντος ήταν ικανοποιητική	Ο μετασχημα-τισμός του ποιητικού κειμένου έγινε ικανοποιητικά - Η παρουσίαση του τελικού προϊόντος ήταν άρτια και ολοκληρωμένη και εκπλήρωνε ικανοποιητικά τον σκοπό της Δημιουργικής Εργασίας	Ο μετασχηματισμός του ποιητικού κειμένου έγινε εύστοχα, καθώς αξιοποιήθηκαν επαρκώς διάφορα μέσα και υλικά, σύμφωνα με το κοινό στο οποίο επέλεξε να απευθυνθεί η ομάδα - Η παρουσίαση του τελικού προϊόντος ήταν άρτια και ολοκληρωμένη και όχι μόνο εκπλήρωνε με επιτυχία τον σκοπό της Δημιουργικής Εργασίας, αλλά και αξιολογήθηκε ως ιδιαίτερα δημιουργική

Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων της Δημιουργικής Εργασίας

Αυτό που αξίζει να σημειώσουμε με έμφαση, είναι ότι οι μαθητές τεκμηριωμένα και αιτιολογημένα τοποθετούνταν πάνω στα κριτήρια και τις διαβαθμίσεις τους τόσο όταν αυτοαξιολογούνταν ως ομάδα αλλά και όταν ετεροαξιολογούσαν την προσπάθεια των συμμαθητών τους. Μάλιστα, καθώς οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με τη χρήση της Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων / Ρουμπρίκας από το μάθημά μας στην Ερευνητική Εργασία / Project, όπως σημειώνουμε στην άλλη ανακοίνωση σε αυτό το συνέδριο, διαπίστωσαν το μεγάλο πλεονέκτημα της Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων. Αυτό είναι ότι περιγράφεται κάθε βαθμίδα σε όλα τα κριτήρια με τέτοιον τρόπο, ώστε ο κάθε μαθητής και η κάθε ομάδα μαθητών, καθώς αυτοαξιολογείται ή ετεροαξιολογείται από τους συμμαθητές, τοποθετείται σε μία βαθμίδα και γνωρίζει ταυτόχρονα τι έκανε σωστά και τι πρέπει να κάνει, για να προχωρήσει στην επόμενη βαθμίδα και να βελτιωθεί. Άλλωστε, όπως φαίνεται και παρακάτω, οι ίδιοι οι μαθητές δήλωσαν ότι ωφελήθηκαν πολλαπλά από αυτήν την αξιολογική διαδικασία.

3.2.2. Πεδίο Δυνάμεων

Στο πλαίσιο και πάλι της διαμορφωτικής αξιολόγησης αλλά και με αθροιστικό και ανατροφοδοτικό σκοπό, χρησιμοποιήσαμε ένα ακόμη εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης που αποβλέπει στην αποτίμηση των ικανοτήτων του μαθητή σε πραγματικές / αυθεντικές καταστάσεις, δηλαδή το πεδίο δυνάμεων (force field). Όπως σημειώνουμε και στην άλλη ανακοίνωσή μας σε αυτό το συνέδριο, το πεδίο δυνάμεων αποτελεί ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης με σημαντικό μεταγνωστικό χαρακτήρα, καθώς επιδιώκει την ανατροφοδότηση του αξιολογουμένου σχετικά με τις δυνάμεις που τον βοηθούν και τις αντίρροπες, που τον δυσκολεύουν στην προσπάθειά του να μάθει και, άρα, στην αυτορρύθμισή του.

Σε αυτό το πλαίσιο, δώσαμε στους μαθητές μας ένα «Φύλλο αυτοαξιολόγησης», στο οποίο συμπλήρωσαν σε δύο στήλες στοιχεία που τους βοηθούν και στοιχεία που τους εμποδίζουν να μάθουν, καθώς και έναν επιπλέον χώρο στον οποίο μπορούσαν να συμπληρώσουν ένα αυτοαξιολογικό τους σχόλιο: «τι έχω να σημειώσω για την αυτοβελτίωσή μου…». Κάποιες από τις καταχωρήσεις τους φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΕΔΙΟ ΔΥΝΑΜΕΩΝ	
Στοιχεία που με βοηθούν να μάθω:	**Στοιχεία που με εμποδίζουν να μάθω:**
• Μάθημα μέσα από παρουσιάσεις, εικόνες και βίντεο • Η κλίμακα αξιολόγησης με βοήθησε να καταλάβω πώς πρέπει να αξιολογώ τον εαυτό μου και τις άλλες εργασίες • Η συνεργασία με τα άτομα της ομάδας μάς έμαθε να σεβόμαστε ο ένας τον άλλον, να συνεργαζόμαστε και ήταν μία ευκαιρία για ανταλλαγή ιδεών (*Ελευθερία*)	• Η φασαρία την ώρα του μαθήματος
• Η αρχική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο πρέπει να δουλεύουμε με βοήθησε να μην μπερδευτώ στην εκτέλεση της εργασίας • Η συνεργασία μεταξύ των ομάδων συνέβαλε στο να συνηθίσω στην ομαδικότητα και τον σεβασμό που πρέπει να έχουμε ο ένας απέναντι στον άλλον (*Έλενα*)	• Η φασαρία, κάποιες φορές, που οδηγεί στην αποδιοργάνωση του μαθήματος
• Η συνεργασία με τα μέλη της ομάδας μου • Η αξιολόγηση μέσω της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων • Η ανοιχτή έκφραση ιδεών και απόψεων πάνω στις εργασίες των συμμαθητών μου • Η παρουσίαση της εργασίας μου στην τάξη • Η οργάνωση του χρόνου για τη δημιουργία της εργασίας μας (*Κέλλυ*)	• Περιστασιακή φασαρία στην τάξη την ώρα του μαθήματος
• Η συνεργασία μου με την ομάδα με βοήθησε να μάθω πώς κατανέμονται οι δουλειές του καθενός. Δηλαδή το μερίδιο του καθενός για την οργάνωση του μαθήματος • Με βοήθησε να μάθω πώς πρέπει να γίνεται μία σωστή παρουσίαση μέσω powerpoint (*Σπύρος*)	
• Η συνεργασία με τους συμμαθητές μου και η ανταλλαγή των απόψεών μας • Η προσωπική συνεισφορά στις εργασίες που μας ανατέθηκαν να υλοποιήσουμε • Η επαφή μου με διάφορα πολυμέσα, όπως τα γραφήματα, ο ήχος, η κίνηση, τα οποία αναδεικνύουν μία εργασία • Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση της προσπάθειας των υπόλοιπων παιδιών (*Κυριακή*)	• Η αδυναμία συνεννόησης με τα μέλη της ομάδας μου • Η αδιαφορία και η υποβάθμιση του μαθήματος από ορισμένα άτομα • Το φορτωμένο μου πρόγραμμα, όσον αφορά τα μαθήματα και τις ασχολίες μου.
• Η συνεργασία με τους συμμαθητές • Έμαθα να κρίνω τις παρουσιάσεις των συμμαθητών μου με βάση την κλίμακα • Έμαθα να χρησιμοποιώ καλύτερα το powerpoint • Εργασία στο σπίτι (*Νίκος*)	• Φασαρία στην τάξη
• Η ρουμπρίκα, με την οποία αξιολογώ καλύτερα • Η συνεργασία με άλλα άτομα από τα οποία πήρα ιδέες • Η ανοιχτή αξιολόγηση των εργασιών (*Χαρά*)	• Η φασαρία της τάξης με αποσυγκέντρωνε *(sic)* κάποιες φορές
• Έμαθα καλύτερα το powerpoint, λόγω των παρουσιάσεων • Δεν κατάφερα να συνεργαστώ με τους συμμαθητές μου, γι' αυτό έμαθα να δουλεύω και να συγκεντρώνομαι μόνος μου • Κατανόησα καλύτερα τη δομή και τον τρόπο παρουσίασης των παρουσιάσεων (*Μάξιμος*)	• Απροθυμία συνεργασίας συμμαθητών

• Αποκτώ διάφορες γενικές γνώσεις μέσα από τις πληροφορίες που έπρεπε να βρω, ώστε να δημιουργήσω μία παρουσίαση (*Γιάννης*)	• Έχω πολύ γεμάτο πρόγραμμα και δεν έχω τόσο πολύ ελεύθερο χρόνο, ώστε να τον αφιερώσω στην εργασία
• Οι παρουσιάσεις που κάναμε στην τάξη, με δίδαξαν πράγματα • Η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων με την ομάδα μου • Οι πληροφορίες της καθηγήτριας και οι οδηγίες της με βοήθησαν να συγκεντρωθώ στο μάθημα (*Μιχάλης*)	• Η αδυναμία της ομάδας να συναντηθεί σε μία συγκεκριμένη ημερομηνία • Τα όχι ενθουσιώδη συναισθήματα για την εργασία • Ο συμμαθητής μου ο Νίκος
• Συνεργασία με τους συμμαθητές μου • Η ανταλλαγή απόψεων με καθηγητές και συμμαθητές • Οι παρουσιάσεις που είδαμε μου έμαθαν πράγματα τα οποία δεν ήξερα • Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, που με βοήθησε να αυτοαξιολογήσω την εργασία μου αλλά και να την κάνω καλύτερη (*Μάγδα*)	
• Η παρακολούθηση και η συμμετοχή μου στο μάθημα στο σχολείο • Η συνεργασία με τους συμμαθητές μου • Το διάβασμα στο σπίτι • Η αυτοαξιολόγηση • Η φασαρία στην τάξη, καθώς δίνει πνοή και ζωντάνια στο μάθημα (*Γιώργος*)	• Όταν κανείς δεν συμμετέχει στο μάθημα και, συνεπώς, γίνεται βαρετό • Όταν όλοι είναι ήσυχοι και το μάθημα δεν έχει καθόλου ένταση
• Συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου, ανταλλάξαμε απόψεις και βγάλαμε ένα καταπληκτικό αποτέλεσμα. Μάθαμε να κρίνουμε σωστά τις εργασίες τις δικές μας αλλά και των άλλων. Μάθαμε να χειριζόμαστε τα πολυμέσα του powerpoint, όπως να κάνουμε γραφήματα, να βάζουμε ήχο κλπ. (*Δήμητρα*)	• Όταν γίνεται υπερβολική φασαρία στην τάξη, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ • Το ότι μένουμε μακριά και είναι δύσκολο να επικοινωνήσουμε, αν και πάντα τα καταφέρνουμε

Το πεδίο δυνάμεων με κάποιες από τις καταχωρήσεις των μαθητών

Τα στοιχεία που κατέγραψαν οι μαθητές παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, κυρίως μεταγνωστικού και αυτο-ανατροφοδοτικού τύπου αλλά και ανατροφοδοτικού για την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πνεύμα αυτό, εξαιρετικό ενδιαφέρον έχουν και τα αυτοαξιολογικά σχόλια που σημείωσαν οι μαθητές.

Έμαθα να χρησιμοποιώ καλύτερα το powerpoint, να αξιολογώ τον εαυτό μου και τους υπόλοιπους, να δουλεύω καλύτερα με τα μέλη της ομάδας και έμαθα πώς πρέπει να είναι μία σωστή παρουσίαση. (*Ελευθερία*)
Θεωρώ πως βελτιώθηκα όσον αφορά τον τρόπο παρουσίασης, καθώς η ρουμπρίκα ήταν εξαιρετικά βοηθητική, διότι αντιλήφθηκα πού βρισκόμουν και τι θα έπρεπε να κάνω, προκειμένου να βελτιωθώ. (*Έλενα*)
Έχω ακόμη ένα μικρό περιθώριο βελτίωσης, όσον αφορά στη χρήση του powerpoint, στον τρόπο παρουσίασης μέσα στην τάξη και στην αξιολόγηση άλλων εργασιών. (*Κέλλυ*)
Βελτιώθηκα στο θέμα της παρουσίασης και της εύρεσης πληροφοριών και εικόνων μέσω του υπολογιστή. (*Σπύρος*)
Θα ήταν ωφέλιμη η μεγαλύτερη προσπάθεια για εξοικείωση στον τρόπο παρουσίασης μίας εργασίας. (*Κυριακή*)

Αφιέρωση περισσότερου χρόνου και αξιοποίηση του χρόνου πιο αποτελεσματικά. (*Νίκος*)
Να μην κρίνω υποκειμενικά αλλά αντικειμενικά. (*Χαρά*)
Να μάθω να χρησιμοποιώ το Powerpoint πιο εύκολα. (*Μάξιμος*)
Πρέπει να αφιερώνω περισσότερο χρόνο στο συγκεκριμένο μάθημα, ώστε να μη μένω στάσιμος και να εξελίσσομαι όλο και πιο πολύ. (*Γιάννης*)
Να μάθω να κάνω καλύτερες παρουσιάσεις και να χειρίζομαι καλύτερα τον υπολογιστή, να μη βρίσκω το μάθημα βαρετό. (*Μιχάλης*)
Με βοήθησε πολύ η κλίμακα αυτοαξιολογήσεων. Πρέπει να διορθώσω και να «αναβαθμίσω» τον τρόπο έκφρασής μου. (*Μάγδα*)
Να προσέχω περισσότερο στο μάθημα. Να διαβάζω περισσότερο στο σπίτι. (*Γιώργος*)
Στις παρουσιάσεις να βελτιώσω την στάση μου. Να μάθω με πιο λεπτομέρεια το Powerpoint (*Δήμητρα*)

Καταχωρήσεις των μαθητών: «αυτοαξιολογικό σχόλιο: τι έχω να σημειώσω για την αυτοβελτίωσή μου»

Στο σημείο αυτό σημειώνουμε ότι παραθέτουμε αυτούσιες τις ρητές παραδοχές των μαθητών, προκειμένου να εντοπίσει και να αποτιμήσει από μόνος/μόνη του/της ο αναγνώστης/η αναγνώστρια λέξεις και φράσεις δηλωτικές της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης, καθώς και να αναστοχαστεί και ο ίδιος/η ίδια πάνω στην αξιοποίηση της αυθεντικής αξιολόγησης και των εργαλείων της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4. Διαπιστώσεις

Η Δημιουργική Εργασία εξ ορισμού είναι μία δραστηριότητα στο σχολείο που αξιοποιεί τις δημιουργικές και αξιολογικές ικανότητες των μαθητών. Στόχο έχει τη δημιουργική επίλυση προβλήματος και την ανάπτυξη συναφών με αυτόν τον στόχο δεξιοτήτων του μαθητή. Ο ίδιος ο μαθητής δημιουργεί και εξελίσσεται γνωστικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς θα κληθεί να αντιμετωπίσει πολλές ανάλογες «αυθεντικές» καταστάσεις στη μετέπειτα πραγματική του ζωή. Για τον λόγο αυτόν, καλό είναι να γίνεται προσπάθεια άσκησης του μαθητή στην αυτοαξιολόγηση και την ολιστική αξιολόγηση, η οποία αποτιμά συνολικά τη μαθησιακή προσπάθεια και όχι μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιούνται εργαλεία της αυθεντικής αξιολόγησης, όπως η Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, το Πεδίο Δυνάμεων κ.ά., γιατί η αξιολόγηση αυτού του είδους σχετίζεται με «αυθεντικές», πραγματικές καταστάσεις της ζωής και αντίστοιχες μαθησιακές εμπειρίες.

Στο πλαίσιο αυτό, είναι πολύ σημαντικό να τηρούνται οι γενικές αρχές της αυθεντικής αξιολόγησης. Να διασφαλίζεται, δηλαδή, ότι συνδυάζεται με μορφές μάθησης που αξιοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών και με καταστάσεις της πραγματικής ζωής, διέπεται από προγραμματισμό και κανόνες εφαρμογής, αποδέχεται τον μαθητή ως σημαντικό εταίρο στη διαδικασία και τον βοηθά να αποκτήσει αυτογνωσία και να βελτιώνει τις μεταγνωστικές του ικανότητες, συσχετίζει αποτελεσματικότερα τη διδακτική με την αξιολογική διαδικασία, η οποία καθίσταται μέσο υποστήριξης της μάθησης και συνεχούς παρακολούθησης της προσπάθειας των διδασκομένων να κατακτήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους, αξιοποιεί στοιχεία από ποικίλες δραστηριότητες των αξιολογουμένων (διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα της γνώσης), ενισχύει τα κίνητρα των αξιολογουμένων, δεν καταργεί, αλλά δύναται να συνδυαστεί με τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, προκειμένου να δώσει πληρέστερη εικόνα της συνολικής τους μαθησιακής προσπάθειας, και προϋποθέτει την αξιολόγηση των διδασκομένων από ανθρώπους και όχι με τη βοήθεια μηχανών, όπως συμβαίνει με τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης (Κασσωτάκης, 2013: 520-521).

Το ζητούμενο είναι να δίνεται έμφαση όχι τόσο στο τελικό αποτέλεσμα της μάθησης αλλά, κυρίως, στη διαδικασία κατάκτησής της, η οποία συχνά έχει συλλογικό χαρακτήρα ή και επηρεά-

ζεται από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Επομένως, η αυθεντική αξιολόγηση και τα εργαλεία της καλούνται να βοηθήσουν το σύγχρονο σχολείο στον ρόλο του, καθώς αυτό πρέπει να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως είναι η αυτομάθηση (να μάθει στους μαθητές πώς να μαθαίνουν), η αυτορρύθμιση της μάθησης (να μάθει στους μαθητές πώς να επιλέγουν αυτό που τους είναι αναγκαίο), η ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων σε πραγματικές καταστάσεις, η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, η κριτική και δημιουργική σκέψη, οι μεταγνωστικές δεξιότητες κ.ά. (Κασσωτάκης, 2013:519). Η αυθεντική αξιολόγηση, με τα βασικά χαρακτηριστικά της συμμετοχικότητας, της αυτοαναφορικότητας και της αυτο-ανατροφοδοτικότητας, προσιδιάζει στη Δημιουργική Εργασία, εφόσον, μάλιστα, «*οι άνθρωποι αφοσιώνονται πραγματικά σε αυτό που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει…*» (MacBeath, 2001:140).

Βιβλιογραφία

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017). Η Δημιουργική Εργασία στο Λύκειο. Σημειώσεις για ένα πλαίσιο επιμόρφωσης. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε στις 02/05/2018 από την ιστοσελίδα: http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/37-synthetikes-ergasies

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές.* (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία.* τ. Β΄. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας.* τ. Α΄. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 4, College of Education, The Ohio State University. Ανακτήθηκε στις 03/09/2015 από: http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία και πράξη.* (Επιμ.-Μετάφ. Δούκας, Χρ. & Πολυμεροπούλου, Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη.* (Κασιμάτη, Κ., επιμ.) (Μετάφ. Θεοδωρακάκου, Α.). Αθήνα: Έλλην.

Φερεσίδη, Κ. (2015α). Η Αξιολόγηση ως Μάθηση: μία εφαρμογή στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στο: *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, τ. Α΄ (σσ. 69-78). Λάρισα: ΕΕΠΕΚ.

Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ Η ΜΕΤΑ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΜΑΘΗΣΗ: ΜΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Καλλιόπη Φερεσίδη[1]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τόσο η διαγνωστική και η διαμορφωτική αξιολόγηση, όσο και η αθροιστική, αποβλέπουν στη βελτίωση του μαθητή και της διδασκαλίας, αλλά και έχουν αναστοχαστική και ανατροφοδοτική σημασία για κάθε μαθητή διαφοροποιημένα. Η αξιολόγηση ως μάθηση βοηθά τον μαθητή να αυτοαξιολογείται και να αυτορρυθμίζεται, καθώς επικεντρώνεται στη μεταγνώση. Στο πλαίσιο αυτό, η μετα-αξιολόγηση δεν αποτιμά απλώς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αλλά περιγράφει και κρίνει μία αξιολογική δραστηριότητα βάσει στοιχείων που καθορίζουν μία καλή αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση που πυροδοτεί. Για τη μετα-αξιολόγηση χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι και διάφορες τεχνικές, τυποποιημένες ή μη, κυρίως ποιοτικού χαρακτήρα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η αξιολογική και μετα-αξιολογική διαδικασία που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας / Project σε Γενικό Λύκειο της Αττικής. Μία γενική διαπίστωση από την όλη διαδικασία είναι ότι η ελεύθερη αυτοαξιολόγηση, όταν συνδυάζεται με συγκεκριμένα αξιολογικά εργαλεία μπορεί να βοηθήσει το άτομο στην αυτοανάλυσή του και στην ενδυνάμωση της μαθησιακής του προσπάθειας.

Λέξεις-κλειδιά: *αυτοαξιολόγηση μαθητή, μετα-αξιολόγηση, αξιολόγηση ως μάθηση, ανατροφοδότηση, ποιοτική αξιολόγηση*

ABSTRACT

Both diagnostic and formative assessment, as well as the cumulative assessment focus on the improvement of students' and teaching performance, but also have a reflexive and feedback importance for each learner in a differentiated way. Assessment as learning helps learner self-assess and self-regulate as he/she focuses on metacognition. In this context, meta-evaluation does not merely evaluate the educational results, but also describes and assesses an evaluation activity based on elements that determine a fine assessment and the following feedback. For meta-evaluation, a variety of methods and techniques are used, whether standardised or not, mainly qualitative. In this paper we present the evaluation and meta-evaluation process applied during teaching Research Project at a Greek General Lyceum. The whole evaluating process showed that free self-evaluation, when combined with specific evaluation tools can help the individual in his/her self-analysis and learning empowerment.

Keywords: *student self-evaluation, meta-evaluation, evaluation as learning, feedback, qualitative assessment*

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες επιταγές του σχολείου δεξιοτήτων και η μελλοντική πραγματικότητα της τεχνολογικής εξέλιξης, της κοινωνικο-επαγγελματικής μεταβλητότητας και της πολυπολιτισμικότητας καθιστούν απαραίτητη την αυτοδιαχείριση της γνώσης και τη γενικότερη αυτορρύθμιση. Η ικανότητα, λοιπόν, του μελλοντικού πολίτη να αξιολογεί και να αυτοαξιολογείται, πάντα με σκοπό την αυτοβελτίωσή του ως προσώπου, πρέπει να αναπτύσσεται ήδη από τη βασική του εκπαίδευση (Κασσωτάκης, 2013: 84). Το σύγχρονο σχολείο δεξιοτήτων, δηλαδή, προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών στις διαδικασίες αξιολόγησής τους. Τόσο η αρχική/διαγνωστική και η διαμορφωτική αξιολόγηση, όσο και η αθροιστική, αποβλέπουν στη βελτίωση

1. Η Κ.Φ. είναι Φιλόλογος, Εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με Μ.Δ.Ε. στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Υπ. Διδάκτωρ Κλασικής Φιλολογίας στο ΕΚΠΑ, μέλος της Ε.Ε.Ε.Α. Επικοινωνία: kferesidi@yahoo.gr

του μαθητή (assessment of learning) και της διδασκαλίας (assessment for learning), αλλά και, κυρίως, έχουν αναστοχαστική και ανατροφοδοτική σημασία για κάθε μαθητή διαφοροποιημένα[2].

Η αξιολόγηση ως μάθηση (assessment as learning) βοηθά τον μαθητή να αυτοαξιολογείται και να αυτορρυθμίζεται, καθώς επικεντρώνεται στη μεταγνώση και καλλιεργεί την ικανότητά του να αναστοχάζεται και να αυτοδιαχειρίζεται τη γνώση (Earl, 2003· Volante & Beckett, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η μετα-αξιολόγηση, ως αξιολόγηση της αξιολόγησης (Scriven 1969· 1991· 2005), δεν αποτιμά απλώς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αλλά περιγράφει και κρίνει μία αξιολογική δραστηριότητα βάσει στοιχείων που καθορίζουν μία καλή αξιολόγηση (Stufflebeam, 2011: 99, 135) και την ανατροφοδότηση που πυροδοτεί (Nicol, 2007). Για τη μετα-αξιολόγηση χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι και διάφορες τεχνικές, τυποποιημένες ή μη, κυρίως ποιοτικού χαρακτήρα, όπως είναι ο κατάλογος ελέγχου (checklist), η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης κ.ά. (Κασσωτάκης, 2013: 48).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η αξιολογική και μετα-αξιολογική διαδικασία που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας/ Project σε Γενικό Λύκειο της Αττικής, στην Α΄ τάξη, κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Η όλη διαδικασία, που ήταν συνεχής και διήλθε αρκετές φάσεις, παρουσιάζεται εστιασμένη στις ρητές παραδοχές των μαθητών, προκειμένου να εντοπίσει και να αποτιμήσει από μόνος/μόνη του/της ο αναγνώστης/η αναγνώστρια λέξεις και φράσεις δηλωτικές του ανατροφοδοτικού χαρακτήρα της διαδικασίας που ακολουθήθηκε, καθώς και να αναστοχαστεί και ο ίδιος/η ίδια πάνω στην εκπαιδευτική λειτουργία της αξιολόγησης.

2. Η αξιολογική διαδικασία

2.1. Διαγνωστική αξιολόγηση

Στην αρχική φάση της διδασκαλίας του μαθήματος, στη διαγνωστική αξιολόγηση, εφαρμόσαμε τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), κατά την οποία οι μαθητές ανακαλούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, εκφράζονται αυθόρμητα και συνεισφέρουν όλοι τις ιδέες τους ανεπιφύλακτα. Παραθέτοντας στους μαθητές τον όρο «έρευνα», διατυπώθηκαν πολλές ιδέες σχετικές και συζητήθηκαν ερωτήματα, όπως «Τι είναι έρευνα;», «Ποιος/Ποια είναι ο ερευνητής/η ερευνήτρια;» «Πώς ερευνούμε; Και γιατί;». Στη συνέχεια, προκειμένου να οικοδομήσουν οι μαθητές πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους τη νέα γνώση σχετικά με την ερευνητική εργασία, συζητήσαμε για τα στάδια μίας έρευνας, τον σκοπό και τη δομή της ερευνητικής εργασίας, τα ερευνητικά εργαλεία, τον σχεδιασμό της έρευνας και, κυρίως, την αξιολόγηση της ερευνητικής εργασίας. Ταυτόχρονα, προβαλλόταν στους μαθητές σχετικό υλικό μέσω βιντεοπροβολέα, από παρουσιάσεις που αναρτήσαμε στην ηλεκτρονική τάξη του σχολείου μας[3], προκειμένου να είναι διαθέσιμες για τους μαθητές, όποτε χρειάζεται να τις αξιοποιήσουν.

Ιδιαίτερη έμφαση, όπως προαναφέραμε, δόθηκε στη συζήτηση για την αξιολόγηση της ερευνητικής εργασίας, το περιεχόμενο και τα κριτήριά της. Μάλιστα, χρησιμοποιήσαμε α΄ πληθυντικό πρόσωπο, για να δηλώσουμε εμφατικά τον συμμετοχικό χαρακτήρα της διαδικασίας, όπως είχαμε συζητήσει μέσα στην τάξη: «αξιολογούμαστε για την ατομική μας προσπάθεια και συμμετοχή στην έρευνα, για τη συνεργατικότητά μας μέσα στην ομάδα μας, για την εξέλιξη της ερευνητικής προσπάθειας της ομάδας μας και για την τελική παρουσίαση της ερευνητικής εργασίας μας». Τα κριτήρια αξιολόγησης συμφωνήσαμε ότι θα είναι η ερευνητική διαδικασία σε επίπεδο προγραμματισμού και διεξαγωγής, το περιεχόμενο της Ερευνητικής Εργασίας και της Τελικής Έκθεσης, η γλώσσα και η παρουσίαση, σε γενικές γραμμές όπως προβλέπεται για το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας στο Γενικό Λύκειο (Ματσαγγούρας, 2012). Σημειώνεται εδώ ότι η συμμετοχή των αξιολογουμένων στη λήψη αποφάσεων και στη διαδικασία αξιολόγησής τους, υπό την άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί συνευθύνη εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων, είναι βασικό γνώρισμα της αυθεντικής αξιολόγησης (Oosterhof, 2010).

---

2. Σημ. ο όρος «μαθητής» χρησιμοποιείται στο εξής, εννοώντας μαθήτριες και μαθητές.

3. Το ψηφιακό μας αποθετήριο στην ηλ. τάξη του μαθήματος: http://eclass.sch.gr/courses/EL215113/

2.2. Διαμορφωτική αξιολόγηση

2.2.1. Ηλεκτρονικό Ημερολόγιο

Ένα εργαλείο της αυθεντικής αξιολόγησης που χρησιμοποιήσαμε, προκειμένου να καλλιεργούνται οι ικανότητες των μαθητών για προγραμματισμό, σχεδιασμό, αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση, καταγράφοντας τις προσωπικές εμπειρίες και τις μαθησιακές τους προσπάθειες με βιωματικό και αναστοχαστικό τρόπο, είναι το ηλεκτρονικό ημερολόγιο. Δώσαμε ηλεκτρονική μορφή στο ημερολόγιο, ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμο από τους μαθητές και την εκπαιδευτικό ανά πάσα στιγμή, αφού αναρτήθηκε στις «συνδέσεις Διαδικτύου» στην ηλεκτρονική μας τάξη, έτσι ώστε να προγραμματίζεται και να ανατροφοδοτείται η ερευνητική διαδικασία με εύκολο και ανέξοδο τρόπο.

Μερικά από τα πεδία που συμπλήρωναν οι μαθητές, είναι: «Σήμερα η ομάδα μου έκανε τα εξής…», «Η δική μου συμβολή σήμερα στην ομάδα μου…» και «Προγραμματίζουμε ως ομάδα τα εξής…». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει για εμάς το πεδίο «Σκέψεις που κάνω για τα θετικά στοιχεία και τα σημεία που πρέπει να βελτιωθούν…». Ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών ήταν:

- «Ίσως πρέπει να αυξήσουμε τον ρυθμό μας, γιατί πηγαίνουμε πολύ αργά»,
- «Προς το παρόν θεωρώ πως πηγαίνουμε αργά αλλά σωστά»,
- «Πιστεύω πως δεν υπάρχουν ακόμη σημεία που πρέπει να βελτιωθούν»,
- «Έχουμε μία πάρα πολύ καλή συνεργασία, αλλά θα πρέπει να οργανωθούμε καλύτερα»,
- «Στην ομάδα μου το στοιχείο που πρέπει να βελτιωθεί, είναι η συνεργασία»,
- «Τα θετικά στοιχεία είναι πως έχουμε βρει πολλές πληροφορίες και πως έχουμε ολοκληρώσει αρκετά πράγματα. Επιπλέον ένα θετικό στοιχείο είναι πως συμφωνήσαμε και καταφέραμε να βρούμε εύκολα τις κατάλληλες εικόνες. Κάτι που ίσως θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε, είναι η ομαδικότητα ως προς το ποιος γράφει το κείμενο και ποιος χειρίζεται τον υπολογιστή. Θεωρώ ότι όλοι θα έπρεπε να συμμετέχουν σε αυτό το κομμάτι.»
- «Πρέπει η εργασία μας να τελειοποιηθεί, ώστε να πάρουμε και τους τρεις βαθμούς και στα τρία μέρη της κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση της ερευνητικής μας εργασίας.»
- «Γενικά, λειτουργούμε ομαδικά και σωστά, αλλά μερικές φορές δεν συνεργαζόμαστε και πολύ και απλώς μία από εμάς παίρνει την απόφαση και αυτό δεν είναι σωστό, γι' αυτό έχουμε βάλει ένα πρόγραμμα στο να ακούμε όλες τις απόψεις και να βγάζουμε μετά το συμπέρασμα.»
- «Ό,τι είναι, θα βελτιωθεί με τον καιρό!»
- «Νιώθω ανακουφισμένη που καταφέραμε να φτάσουμε την εργασία μέχρι σε αυτό το σημείο. Θα προσπαθήσουμε να την εμπλουτίσουμε με νέες πληροφορίες και να της δώσουμε μία όμορφη δομή και εικόνα.»

Τα οφέλη από αυτές τις ρητές διατυπώσεις των μαθητών είναι πολλαπλά. Οι μαθητές παίζουν τον ρόλο ενός «αυθεντικού» ερευνητή και μαθαίνουν πόσο σημαντικό είναι να καταγράφεται η ερευνητική διαδικασία, οι σκέψεις, τα σχόλια για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό των επόμενων βημάτων. Καλλιεργούν, επίσης, την αξιολογική τους ικανότητα, καταγράφοντας σχόλια αυτοαξιολογικά και ετεροαξιολογικά για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Ακόμη, εξοικειώνονται με τη χρησιμότητα του ημερολογίου ως εργαλείου αξιολόγησης γενικά για τη μετέπειτα μαθητική, επιστημονική, επαγγελματική και γενικότερα κοινωνική πορεία τους. Τέλος, η αυτοαναφορικότητα των μαθητών που καλλιεργείται μέσα από την τήρηση ημερολογίου έχει όχι μόνο έντονα πληροφοριακό χαρακτήρα για την αξιολόγηση του μαθητή (assessment of learning) και της μάθησής του, άρα, και της διδασκαλίας του (assessment for learning), αλλά και μεγάλη μεταγνωστική αξία για τον μαθητή (assessment as learning), όπως θα δούμε παρακάτω.

2.2.2. Ελεύθερη αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαναφορικότητα των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανατροφοδότηση όχι μόνο της μάθησης αλλά και της διδασκαλίας. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους για όποιο θέμα τους απασχολεί σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ζητήσαμε από τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους γραπτώς για το μάθημα, προκειμένου να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία μας στις μαθησιακές τους ανάγκες. Για παράδειγμα, η Βασιλική, μαθήτρια της Α΄ τάξης, έγραψε τα εξής: «Στην αρχή της χρονιάς είναι αλήθεια πως το μάθημα της ερευνητικής εργασίας δεν μου κίνησε το ενδιαφέρον. Ήταν ακόμη η αρχή σε ένα νέο περιβάλλον με καινούργιους συμμαθητές και εντελώς διαφορετική προσέγγιση από τους καθηγητές. Οι αρχικές σημειώσεις δεν με βοήθησαν αρχικά, επειδή δεν είχα καταλάβει ακόμα τον τρόπο που θα χειριζόμασταν το μάθημα. Καθώς πέρναγε, όμως, ο καιρός, και ερχόμασταν σε επαφή με την κυρία όλο και συχνότερα, με έκανε να καταλάβω τη χρησιμότητά τους για την ολοκλήρωση και τον προγραμματισμό της εργασίας μας. Ακολουθούσα βήμα-βήμα τις οδηγίες από τις σημειώσεις και έκλεβα μερικές ιδέες για το powerpoint. Τέλος, με βοήθησαν στο να καταλάβω πώς δουλεύει ένας ερευνητής και πόσο χρόνο και υπομονή χρειάζεται για την υλοποίηση μίας έρευνας. Όσον αφορά το ημερολόγιο, φυσικά και βοήθησε, αφού με έβαζε σε θέση να σκεφτώ και να καταλάβω τι ακριβώς δουλέψαμε στο μάθημα. Επιπλέον, ήταν θετική η ιδέα για το ημερολόγιο, καθώς, όσοι θεωρούσαν αδιάφορο το μάθημα, αναγκάζονταν να προσέχουν, ώστε να συμπληρώσουν μετά το ημερολόγιο. Έτσι, με το ημερολόγιο αυξήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών ως προς το μάθημα. Τέλος, παρά την απαισιόδοξη αρχή μας, αυτή εξελίχθηκε πολύ καλά και έμαθα να δουλεύω με παρέα και να σέβομαι τις απόψεις των άλλων. Κατάλαβα ότι δεν θα κυριαρχεί πάντα η γνώμη μου και πως οι άλλοι μπορούν να μου προτείνουν ιδέες που δεν είχα σκεφτεί. Παράλληλα, βελτιώθηκε πολύ ο τρόπος που χειρίζομαι το powerpoint.»

Ο γραπτός αυτός σχολιασμός της μαθήτριας είναι εξαιρετικά σημαντικός. Φανερώνει, μεταξύ άλλων, τις γνώσεις που απέκτησε, την αγωνία που βίωσε, τον τρόπο με τον οποίο προσπάθησε να την αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί τη μαθησιακή πρόκληση, την ικανοποίησή της για το τελικό αποτέλεσμα και, κυρίως, τα αυτοαξιολογικά σχόλια μεταγνωστικού χαρακτήρα που διατύπωσε η ίδια για τον τρόπο με τον οποίο έμαθε. Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτικός έλαβε από αυτόν τον γραπτό σχολιασμό ιδιαίτερα σημαντική ανατροφοδότηση για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για τα διδακτικά και αξιολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, για τα αποτελέσματα της μάθησης αλλά και, κυρίως, για τη μαθησιακή προσπάθεια και τρόπους ενδυνάμωσής της.

2.2.3. Πεδίο Δυνάμεων

Ένα ακόμη εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης που αποβλέπει στην αποτίμηση των ικανοτήτων του μαθητή σε πραγματικές/αυθεντικές καταστάσεις και το οποίο χρησιμοποιήσαμε κατά τη διδασκαλία μας, είναι το πεδίο δυνάμεων (force field). Πρόκειται για ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης με σημαντικό μεταγνωστικό χαρακτήρα, καθώς επιδιώκει την ανατροφοδότηση του αξιολογούμενου σχετικά με τις δυνάμεις που τον βοηθούν και τις αντίρροπες, που τον δυσκολεύουν στην προσπάθειά του να μάθει και, άρα, στην αυτορρύθμισή του.

Οι μαθητές δεν είχαν χρησιμοποιήσει στο παρελθόν το πεδίο δυνάμεων, οπότε τους δόθηκε ένα «Φύλλο αυτοαξιολόγησης», στο οποίο συμπλήρωσαν σε δύο στήλες στοιχεία που τους βοηθούν και που τους εμποδίζουν να μάθουν. Κάποιες από τις καταχωρήσεις τους φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

ΠΕΔΙΟ ΔΥΝΑΜΕΩΝ	
Στοιχεία που με βοηθούν να μάθω:	**Στοιχεία που με εμποδίζουν να μάθω:**
• Προσωπικά βοηθήθηκα να μάθω από το γεγονός ότι μαζευτήκαμε ως ομάδες όλοι οι συμμαθητές και έπρεπε να αξιολογήσουμε την εργασία του ο καθένας, πράγμα που βοήθησε στη βελτίωση της αυτοκριτικής και της αυτογνωσίας *(Κωνσταντίνος)*	• Δυσκολεύτηκα μόνο όταν έπρεπε να αξιολογήσουμε τις εργασίες των συμμαθητών μου και από κάποια παιδιά δεν αποδόθηκε η απαραίτητη προσοχή και σεβασμός
• Ομαδική εργασία, συνεργασία • Κλίμακα αξιολόγησης • Φυλλάδια και πληροφορίες στην αρχή της χρονιάς • Ημερολόγιο (καταγραφή προόδου) • Ηλεκτρονική παρουσίαση (μαθαίνουμε powerpoint, word κ.ά.) • Το site του σχολείου στο οποίο βρίσκουμε οποιαδήποτε πληροφορία δεν θυμόμασταν αλλά και λεπτομερείς οδηγίες για τις εργασίες *(Έλσα)*	• Φασαρία και ένταση στην τάξη • Τα σχόλια συγκεκριμένων ατόμων • Δυσκολία συνάντησης τα Σαββατο-κύριακα • Δεν είχαμε powerpoint στον υπολογιστή • Κάποιες φορές δυσκολία στη συνεργασία
• Ομάδες • Παρουσιάσεις • Φυλλάδια • Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (αξιολόγηση /βελτίωση εργασιών) • Ημερολόγιο (αυτοαξιολόγηση) • Εύκολες στη χρήση ψηφιακές πλατφόρμες (ψηφιακό ερωτηματολόγιο) *(Στέλλα)*	• Φασαρία στην τάξη • Περιορισμένος χρόνος μαθημάτων • Μερικοί υπολογιστές δεν είχαν powerpoint
• Κατά την άποψή μου, η εργασία βοήθησε εμένα αλλά και την ομάδα μου στο να μάθουμε να επικοινωνούμε καλύτερα αλλά και πιο αποτελεσματικά. Επίσης, με βοήθησε στο να καταλάβω καλύτερα τη συμπεριφορά που θα πρέπει να έχω την ώρα της παρουσίασης. *(Φωτεινή)*	• Δεν αντιμετωπίσαμε κάποιο σοβαρό πρόβλημα ως ομάδα. Παρ' όλ' αυτά, ίσως μερικές φορές να μην υπήρχε τόσο συγκέντρωση, ώστε να πραγματοποιηθεί η εργασία.
• Συνεργασία σε ομάδα • Τα φυλλάδια βοήθησαν στο να φτιάχνω ευκολότερα εργασίες στον υπολογιστή • Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων βοήθησε στο να βελτιώνω τις εργασίες μου • Το ηλεκτρονικό ημερολόγιο με προβληματίζε θετικά ως προς το τι έκανα και τι θα μπορούσα να βελτιώσω *(Νάνσυ)*	• Το ότι δεν υπήρχε αρκετός χρόνος, για να συναντηθώ με την υπόλοιπη ομάδα μου και να ολοκληρώσω την εργασία μου, ήταν μεγάλο εμπόδιο • Το ότι έπρεπε κάθε Παρασκευή να συμπληρώνω το ηλεκτρονικό ημερολόγιο
• Οι παρουσιάσεις που κάνουμε με βοήθησαν να μάθω καινούργια πράγματα και με βάση το περιεχόμενο αλλά και το powerpoint • Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων με βοήθησε να ξέρω τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο που πρέπει να έχει η εργασία μου *(Δέσποινα)*	• Κάποιες φορές η φασαρία που γίνεται μέσα στην τάξη με αποσπάει από το μάθημα και έτσι χάνεται χρόνος από το μάθημα, για να εξηγούμε ξανά αυτά που πρέπει να κάνουμε
• Δουλέψαμε σε ομάδες • Οι αρχικές οδηγίες βοήθησαν στην υλοποίηση των εργασιών • Το ημερολόγιο βοήθησε στην συνεχή «επαφή» με τις εργασίες μας • Η παρουσίαση των εργασιών βοήθησε στη σωστότερη αξιολόγηση της δουλειάς μας *(Άρτεμις)*	• Το φορτωμένο καθημερινό πρόγραμμα

• Συνεργασία σε ομάδες • Η δημιουργία εργασιών βοήθησαν στην κατανόηση του powerpoint • Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων • Φυλλάδια *(Μαρία)*	• Το ηλεκτρονικό ημερολόγιο, δεν προλάβαινα να το συμπληρώσω μετά από κάθε μάθημα • Έλλειψη χρόνου
• Οι αρχικές οδηγίες που μας δόθηκαν στην αρχή της χρονιάς • Η ρουμπρίκα *(Χρήστος)*	• Η φασαρία μέσα στην τάξη
• Στοιχεία που με βοήθησαν να μάθω ήταν τα φυλλάδια που μας δόθηκαν, η συνεργασία, οι παρουσιάσεις και οι αξιολογήσεις. Η κλίμακα αυτοαξιολόγησης ήταν επίσης πολύ βοηθητικό εργαλείο. *(Εριόνα)*	• Στοιχεία που με εμποδίζουν να μάθω είναι η πίεση και ο σχολιασμός. Το ηλεκτρονικό ημερολόγιο δεν με εμπόδισε, απλώς δεν με βοήθησε και πιστεύω πως δεν ήταν πολύ χρήσιμο.

Το πεδίο δυνάμεων με κάποιες από τις καταχωρήσεις των μαθητών

Η ανατροφοδότηση που μπορεί να λάβει από το Πεδίο Δυνάμεων γενικότερα τόσο ο/η εκπαιδευτικός, όσο και ο ίδιος ο μαθητής για τη διδασκαλία και τη μάθηση, είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας και τη βελτίωση της μαθησιακής πορείας.

2.3. Διαμορφωτική και Αθροιστική αξιολόγηση

2.3.1. Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων

Άλλο ένα εργαλείο της αυθεντικής αξιολόγησης που χρησιμοποιήσαμε με διαμορφωτική / ανατροφοδοτική αλλά και αθροιστική λειτουργία, στο τέλος της διδακτικής περιόδου, ήταν η Κλίμακα Διαβαθμισμένων κριτηρίων / rubrics. Ειδικότερα, συζητήσαμε και συναποφασίσαμε με τους μαθητές τα κριτήρια για τα οποία θα αξιολογούνταν οι εργασίες τους μετά την παρουσίασή τους στην ολομέλεια της τάξης και τα καταγράψαμε σε μία Ρουμπρίκα. Ειδικά η χρήση του αξιολογικού αυτού εργαλείου προτείνεται και από τις οδηγίες για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας στο Λύκειο (Ματσαγγούρας, 2012). Η εφαρμογή της Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων είναι πολύ σημαντική, καθώς είναι εύκολη στη χρήση και στη διαφώτιση των αξιολογούμενων, προσδιορίζει ξεκάθαρα τις προσδοκίες και τα αναμενόμενα αποτελέσματα, λειτουργεί αναστοχαστικά και ανατροφοδοτικά, διευκολύνει τη μετα-γνωστική λειτουργία, ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση του αξιολογούμενου και την αυτορρύθμισή του.

ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΜΕΝΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΓΙΑ ΑΥΤΟ-/ΕΤΕΡΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ			
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	**1**	**2**	**3**
τι - η έρευνα	η εργασία απάντησε απλώς στο ερευνητικό ερώτημα – με δυσκολία διατυπώθηκαν τα επιμέρους ερωτήματα – ελλιπή συμπεράσματα	η εργασία απάντησε ικανοποιητικά στο ερευνητικό ερώτημα – διατυπώθηκαν ορθά επιμέρους ερωτήματα – επαρκή συμπεράσματα	η εργασία απάντησε ολοκληρωμένα στο ερευνητικό ερώτημα – διατυπώθηκαν ορθά επιμέρους ερωτήματα και τα συμπεράσματα ήταν αναλυτικά και ακριβή
πώς – η δομή της εργασίας	η εργασία δεν είχε ξεκάθαρη δομή και έλειπαν βασικά μέρη (π.χ. εισαγωγή, βιβλιογραφία κ.ά.)	η εργασία είχε ξεκάθαρη δομή και συμπεριέλαβε τα βασικά μέρη	η εργασία είχε ξεκάθαρη δομή και, εκτός από τα βασικά μέρη, είχε επιπλέον και άλλα, πρωτότυπα
η ομάδα – η παρουσίαση	η ομάδα δυσκολεύτηκε στη συνεργασία και, για αυτό, καθυστέρησε χρονικά – η παρουσίαση ήταν πρόχειρη	η ομάδα συνεργάστηκε ικανοποιητικά εντός του προβλεπόμενου χρόνου – η παρουσίαση ήταν ικανοποιητική (πληρούσε τις βασικές οδηγίες)	η ομάδα συνεργάστηκε αποτελεσματικά εντός του προβλεπόμενου χρόνου – η παρουσίαση ήταν ολοκληρωμένη και πρωτότυπη (εμπλουτισμένη με ιδέες, εικόνες, ήχο, κίνηση κ.ά., που ξεπερνούσαν τις βασικές οδηγίες)

Η Ρουμπρίκα αξιολόγησης της Ερευνητικής Εργασίας

Το μεγάλο πλεονέκτημα της Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, που διαπίστωσαν και οι ίδιοι οι μαθητές εφαρμόζοντάς την, είναι ότι υπάρχει περιγραφή κάθε βαθμίδας σε όλα τα κριτήρια με τέτοιον τρόπο, ώστε ο κάθε μαθητής ή/και η κάθε ομάδα μαθητών, καθώς αυτοαξιολογείται ή ετεροαξιολογείται από τους συμμαθητές, τοποθετείται σε μία βαθμίδα και γνωρίζει ταυτόχρονα τι έκανε σωστά και τι πρέπει να κάνει, για να προχωρήσει στην επόμενη βαθμίδα και να βελτιωθεί.

3. Μετααξιολόγηση

Η μετααξιολόγηση, ως δευτερογενής αξιολόγηση στην οποία υπόκεινται οι πρωτογενείς αξιολογήσεις (Stufflebeam, 2011), αποσκοπεί στη βελτίωση της αξιολογικής διαδικασίας από τον σχεδιασμό μέχρι την εφαρμογή της και, για αυτό, θεωρείται ότι έχει ενδιάμεσο/διαμορφωτικό ή τελικό/αθροιστικό χαρακτήρα.

Με τον όρο μετααξιολόγηση (meta-evaluation) ο Scriven (1969, 1991, 2005) αποδίδει την αξιολόγηση της αξιολόγησης, τον έλεγχο, δηλαδή, του βαθμού στον οποίο η αξιολογική διαδικασία πληροί τις προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν σε έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα, και ανταποκρίνεται, συνακόλουθα, στη σχετική δεοντολογία. Διαπιστώνεται, έτσι, το ποιοτικό επίπεδο μίας διαδικασίας αξιολόγησης και του βαθμού στον οποίο ικανοποίησε τους σκοπούς για τους οποίους πραγματοποιήθηκε. Η μετααξιολόγηση δεν αφορά μόνο στον έλεγχο και την αποτίμηση άλλων αξιολογήσεων αλλά και στη «*διαμόρφωση των κατάλληλων εμπειριών, οι οποίες, αν χρησιμοποιηθούν σωστά προκαταβολικά, βελτιώνουν το επίπεδο της επόμενης αξιολόγησης*» (Δημητρόπουλος, 2004: 74). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός, ως πρώτος υπεύθυνος και ενορχηστρωτής των διαδικασιών αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πράξης, οφείλει να προβαίνει σε μετααξιολόγηση των σχετικών διαδικασιών, αλλά και να ασκεί τους μαθητές του σε ανάλογες απόπειρες.

3.1. Άτυπη μετααξιολόγηση των μαθητών

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μας στο πλαίσιο της Ερευνητικής Εργασίας, ζητούσαμε από τους μαθητές να σχολιάσουν με ελεύθερο και αυστηματοποίητο τρόπο τις αξιολογικές διαδικασίες που ακολουθούσαμε, εκτός από τις παρατηρήσεις που σημείωσαν στο Πεδίο Δυνάμεων. Ειδικότερα, οι μαθητές, παρόλο που δεν είχαν ασκηθεί στη συστηματική τήρηση ημερολογίου για τις εργασίες τους, σχολίασαν θετικά τη σχετική αξιολογική διαδικασία και φαίνεται να ωφελήθηκαν πολλαπλά. Μερικά από τα σχόλιά τους ήταν:

- «Το ημερολόγιο με βοήθησε να οργανώσω τις σκέψεις μου και να ανακαλέσω τι κάναμε στο μάθημα… υπάρχουν πολλά θετικά στοιχεία. Είναι πολύ καλό, διότι μας ζητείται να γράψουμε την προσωπική μας άποψη σε πολλές ερωτήσεις.» (Θεοδώρα)
- «Το ηλεκτρονικό ημερολόγιο με βοήθησε αρκετά. Αρχικά, με βοήθησε πολύ στην οργάνωση και στον συντονισμό κάποιων ιδεών μου. Ακόμα, καταλάβαινα σε ποιο στάδιο βρίσκεται η εργασία και κάποια πράγματα που έπρεπε να πω στην ομάδα μου…» (Άννα-Μαρία)
- «Το ημερολόγιο βοήθησε στο να είμαι επιεικής και να δω τα θετικά και τα αρνητικά που έχει η ομάδα σχετικά με τη συνεργασία μας και τον τρόπο οργάνωσής μας. Επίσης, με βοήθησε στο να έχω μία εικόνα για εμένα και για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και τι άλλα πράγματα μπορούμε να κάνουμε, για να γίνουμε καλύτεροι.» (Μαρία-Λουίζα)
- «Σε ό,τι έχει να κάνει με το ημερολόγιο, θέλω να πω ότι με βοήθησε μόνο θετικά στο να ασχοληθώ, να κινητοποιηθώ, γενικά δεν με κούρασε καθόλου.» (Κέιβι)
- «Το ημερολόγιο σαν ιδέα μού άρεσε, διότι συνέβαλε στην οργάνωση και στον προγραμματισμό της εργασίας. Το μόνο αρνητικό ήταν πως σε κάποιες ερωτήσεις δεν ήξερα τι να απαντήσω και έπρεπε να επαναλάβω αυτά που είχα πει την προηγούμενη φορά. Συγκεκριμένα, η τελευταία ερώτηση ίσως θα ήταν καλύτερα να μην είναι υποχρεωτική[4].» (Μαρία)
- «Το ημερολόγιο δεν νομίζω να με βοήθησε τόσο. Μπορεί στην επιείκειά μου και στην ανάκληση του μαθήματος και στην αναγνώριση της συνεισφοράς μου στην ομάδα. Επίσης, πολλές από τις ερωτήσεις δεν ήξερα πώς να τις απαντήσω ή δεν είχα απάντηση.» (Γεωργία)
- «Οι σημειώσεις με βοήθησαν πάρα πολύ, διότι είχα μία καθοδήγηση πώς να ξεκινήσω την εργασία και με αυτόν τον τρόπο μάς ήταν πιο εύκολο να τελειώσουμε την εργασία. Και αυτά που έμαθα τα χρησιμοποιώ και σε άλλες δημιουργικές ασκήσεις, όπως στη δομή, στον τρόπο, για να είναι σωστή η εργασία. Κάτι πολύ σημαντικό είναι που παρουσιάζουμε τις εργασίες μεταξύ μας, διότι έμαθα περισσότερα και απέκτησα περισσότερες ιδέες…» (Ελίσα)
- «Οι αρχικές σημειώσεις που μας δώσατε, πιστεύω ότι μας βοήθησαν και θα μας βοηθάνε να κάνουμε καλύτερες ερευνητικές εργασίες και όσον αφορά το ηλεκτρονικό ημερολόγιο, αν και στην αρχή δεν φόρτωνε στις ηλεκτρονικές συσκευές του σπιτιού μου, τώρα που φορτώνει, θα το συμπληρώνω και πιστεύω ότι θα με βοηθήσει να γίνω πιο επιμελής.» (Γιώργος)
- «Το ημερολόγιο το έχω συμπληρώσει μερικές φορές. Απλώς δεν έχω χρόνο πολλές φορές ή μπορεί και να το ξεχνάω. Προσωπικά, και με βοήθησε να θυμηθώ τι κάναμε αλλά και δεν βοήθησε αρκετά, όσο ήθελα, διότι ο χρόνος στην εβδομάδα με περιόριζε. Οι αρχικές σημειώσεις με βοήθησαν αρκετά στη σωστή δόμηση της εργασίας. Με βοήθησαν στο να παρουσιάσω εγώ και η ομάδα μου την ερευνητική εργασία…» (Μάριαμ)

Ειδικά οι τρεις τελευταίοι μαθητές φάνηκε ότι θέλησαν να σχολιάσουν ευρύτερα τις μαθησιακές διαδικασίες και να εκφέρουν τη γνώμη τους πιο σφαιρικά, στο πλαίσιο της ελεύθερης αυτοαξιολόγησης που επιδιώκαμε.

Με ανάλογο τρόπο, οι μαθητές αξιολόγησαν και την Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων που χρησιμοποιήσαμε:

- «Προσωπικά βοηθήθηκα να μάθω από το γεγονός ότι μαζευτήκαμε ως ομάδες όλοι οι συμμαθητές και έπρεπε να αξιολογήσουμε την εργασία του ο καθένας, πράγμα που βοήθησε στη βελτίωση της αυτοκριτικής και της αυτογνωσίας.» (Κωνσταντίνος)

---

4. Στο ημερολόγιο ηλεκτρονικού τύπου που κατασκευάσαμε για τους μαθητές, δίνεται η δυνατότητα κάποια πεδία να είναι υποχρεωτικής απάντησης και κάποια όχι.

- «Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων βοήθησε στο να βελτιώνω τις εργασίες μου.» (Νάνσυ)
- «Η κλίμακα αυτοαξιολόγησης ήταν πολύ βοηθητικό εργαλείο.» (Εριόνα)
- «Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων με βοήθησε να ξέρω τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο που πρέπει να έχει η εργασία μου.» (Δέσποινα)

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι τα παραπάνω σχόλια των μαθητών δεν έχουν τυπικό μεταξιολογικό χαρακτήρα. Ωστόσο, εκτός από την πληροφόρηση και την ανατροφοδότηση που παρέχουν στην εκπαιδευτικό για τη μάθηση, την αξιολόγηση και τη μεταξιολόγησή της, η σημασία τους έγκειται στη μεταγνωστική αξία της προσπάθειας των μαθητών να αξιολογούν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνταν (αξιολόγηση ως μάθηση).

3.2. Μεταξιολόγηση από τον/την εκπαιδευτικό

Όπως αναφέρει ο Stufflebeam, «*η ορθή αξιολόγηση προϋποθέτει ότι αξιολογούνται και οι ίδιες οι απόπειρες αξιολόγησης.*» και τονίζει ότι *«είναι απαραίτητο να ελέγχουμε τις αξιολογήσεις για προβλήματα, όπως οι προκαταλήψεις, τα τεχνικά λάθη, οι διοικητικές δυσχέρειες και η κακή χρήση… Αυτός ο έλεγχος είναι αναγκαίος, τόσο για να βελτιώσουμε τρέχουσες αξιολογικές δραστηριότητες, όσο και για να αποτιμήσουμε την αξία ήδη ολοκληρωμένης αξιολόγησης…*» (Stufflebeam, 2011: 99).

Ο Scriven (2011) αναφέρει ότι κάθε επαγγελματίας μετα-αξιολογητής – όποιος, δηλαδή, συχνά και κατ' επάγγελμα αξιολογεί αξιολογήσεις, άρα και ο εκπαιδευτικός – και κάθε αξιολογητής έχει μία λίστα από κριτήρια μετα-αξιολόγησης, με στόχο τη βελτίωση. Η λίστα αυτή για τον Scriven διαμορφώνεται ως Κατάλογος Ελέγχου (checklist), ο οποίος είναι ένα εργαλείο της ποιοτικής και αυθεντικής αξιολόγησης. Προτείνονται, μάλιστα, κριτήρια με τα οποία πρέπει να κατασκευάζεται ένας Κατάλογος Ελέγχου Μετα-Αξιολόγησης (MEC, Meta-Evaluation Checklist): της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας, της σαφήνειας, της ορθότητας, του κόστους/της χρησιμότητας και της γενικευσιμότητας, τα οποία επιμερίζονται σε ανάλογα υποκριτήρια, που περιγράφουν «*πώς είναι ή πώς πρέπει να είναι η μετα-αξιολόγηση*» (Scriven, 2011). Μάλιστα, ο Scriven υποστηρίζει ότι η χρήση των checklists ενδείκνυται στη μετα-αξιολόγηση, διότι ο Κατάλογος Ελέγχου συνοψίζει και καταγράφει όλα όσα είναι σημαντικό να ελεγχθούν και δεν πρέπει να αμεληθούν, έχει εύληπτη μορφή για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, μειώνει την επίδραση του αποτελέσματος της άλω αλλά και του Rorschach[5], ενσωματώνει πολλές πληροφορίες σχετικές με τα υπό αξιολόγηση αντικείμενα και, ειδικότερα, οι Κατάλογοι Ελέγχου που έχουν σταθμιστεί, μπορούν να δώσουν πληροφορίες περισσότερες και ευκολότερα από ό,τι μία άτυπη προσπάθεια μετα-αξιολόγησης (Scriven, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο, επιχειρήσαμε μία μεταξιολόγηση των αξιολογικών διαδικασιών που εφαρμόστηκαν στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας, λαμβάνοντας υπόψιν κάποιες βασικές αρχές για ορθή πρακτική αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Nicol, 2007), κατασκευάζοντας τον παρακάτω Κατάλογο Ελέγχου:

5. Η πρώτη είναι η τάση να επιτρέπει κάποιος να επηρεαστεί η κρίση του για κάτι από ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό του που εμφανίζει υψηλή αξία, ενώ η δεύτερη η τάση να βλέπει κάποιος αυτό που θέλει να δει μέσα από μία μάζα πληροφοριών (Scriven, 2007: 4).

ΜΕC: Η πρακτική αξιολόγησης και ανατροφοδότησης που εφαρμόστηκε:	**έλεγχος - check**
διευκρινίζει ποια είναι η καλή επίδοση (στόχοι, κριτήρια, πρότυπα)	✓
ενθαρρύνει την επένδυση χρόνου και προσπάθειας σε εργασίες που προκαλούν το ενδιαφέρον για μάθηση	
παρέχει υψηλής ποιότητας πληροφόρηση και ανατροφοδότηση, που βοηθά τους μαθητές/μαθήτριες να αυτορρυθμίζονται	
ενθαρρύνει τις πεποιθήσεις θετικής ενίσχυσης και την αυτοεκτίμηση	
ενθαρρύνει την αλληλόδραση και τον διάλογο για τη μάθηση τόσο μεταξύ μαθητών/μαθητριών, όσο και ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή/τη μαθήτρια	
διευκολύνει την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού στη μάθηση	
παρέχει στους μαθητές/μαθήτριες τη δυνατότητα επιλογής για το περιεχόμενο και τις διαδικασίες αξιολόγησης	
εμπλέκει τους μαθητές/μαθήτριες στη λήψη απόφασης σχετικά με την αξιολόγηση	
υποστηρίζει την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης	
βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών του/της	

Ο Κατάλογος Ελέγχου Μετααξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε

Αυτός ο μετααξιολογικός Κατάλογος Ελέγχου είχε μεγάλο όφελος για την εκπαιδευτικό. Βοήθησε να εστιάσουμε σε αξιολογικές διαδικασίες, φάσεις, εργαλεία, επιτεύγματα και προσπάθειες που έγιναν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος και να αναστοχαστούμε πάνω σε όλα αυτά. Με την ανατροφοδότηση αυτή εντοπίσαμε και σχεδιάσαμε τι μπορεί να βελτιωθεί στη συνέχεια και πώς, αλλά και μοιραστήκαμε σκέψεις και ιδέες σε ανατροφοδοτική συζήτηση με συναδέλφους μας, με στόχο την από κοινού ενδυνάμωση της μαθησιακής προσπάθειας και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

4. Διαπιστώσεις – Ανατροφοδότηση

Στο σύγχρονο σχολείο ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει πολλές προκλήσεις. Οι σημαντικότερες από αυτές, κατά τη γνώμη μας, είναι η πρόκληση της διαφοροποιημένης αξιολόγησης, που προσεγγίζει τον κάθε μαθητή ανάλογα με τις μαθησιακές του ανάγκες και ετοιμότητα στο πλαίσιο των τάξεων μικτής ικανότητας, η πρόκληση της αξιολόγησης ως μάθησης, που καλλιεργεί τις αξιολογικές και αυτορρυθμιστικές δεξιότητες των μαθητών, και η πρόκληση της μετααξιολόγησης, που έχει ως στόχο τη βελτίωση της αξιολογικής και εν γένει της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φερεσίδη, 2017).

Μέσα από την αξιολογική δραστηριότητα και τη μετααξιολόγησή της, όπως περιγράφηκε παραπάνω για το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας, σκοπός μας ήταν όχι μόνο να διατυπωθούν κρίσεις για τις μαθητικές επιδόσεις (αξιολόγηση της μάθησης) και πληροφορίες για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης (αξιολόγηση για μάθηση) αλλά και να δοθούν ευκαιρίες στους μαθητές μας για ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους για αυτορρύθμιση και αυτοδιαχείριση (αξιολόγηση ως μάθηση). Ως σημεία αναφοράς αξιοποιήθηκαν τόσο οι διδακτικοί στόχοι και τα μαθητικά επιτεύγματα των ομάδων αλλά, κυρίως, οι προσωπικοί στόχοι και η νοηματοδότηση της μάθησης για κάθε μαθητή διαφοροποιημένα. Για αυτόν τον λόγο, τα υποκείμενα της αξιολόγησης ήταν, κυρίως, οι ίδιοι οι μαθητές, εκτός από την εκπαιδευτικό, και δόθηκε έμφαση στη διαμορφωτική λειτουργία της αξιολόγησης.

	αξιολόγηση της μάθησης	**αξιολόγηση για τη μάθηση**	**αξιολόγηση ως μάθηση**
σκοπός	διατύπωση κρίσεων για επίδοση, προαγωγή/ απόλυση	πληροφορίες και ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση	αυτορρύθμιση και αυτοδιαχείριση
σημείο αναφοράς	οι άλλοι μαθητές/τριες	προσδοκίες, διδακτικοί στόχοι και άλλα εξωτερικά κριτήρια	προσωπικοί στόχοι, κυρίως, και εξωτερικά κριτήρια
υποκείμενο αξιολόγησης	ο εκπαιδευτικός	ο εκπαιδευτικός	ο μαθητής/η μαθήτρια
κύρια λειτουργία	αθροιστική	διαμορφωτική	διαμορφωτική

Προσεγγίσεις της Αξιολόγησης του μαθητή

Οι παραπάνω πολλαπλές διαστάσεις της αξιολόγησης του μαθητή είναι εξαιρετικά σημαντικές για τη μαθησιακή πορεία του ατόμου και τη συνεχή ανατροφοδότηση της προσπάθειάς του. Για αυτό, οι προσπάθειες του/της εκπαιδευτικού πρέπει να γίνονται προς όλες τις δυνατές κατευθύνσεις και με πολλαπλούς τρόπους, έτσι ώστε το ζητούμενο, που παραμένει πάντα η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα της μάθησης, να είναι το βέβαιο αποτέλεσμα μίας συνεχούς διαδικασίας εστιασμένης στον μαθητή ως πρόσωπο, που μαθαίνει να αξιολογεί και να αυτοδιαχειρίζεται τη μάθησή του.

Βιβλιογραφία

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Earl, L. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fleming, M. (2006). *Evaluation and assessment. Preliminary study languages of education.* Ανακτήθηκε στις 03/09/2015 από: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Fleming_Evaluation_final_EN.doc

Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές.* (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. τ. Β΄. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Nicol, D. (2007). *Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. Assessment design for learner responsibility*. Ανακτήθηκε στις 03/09/2015 από: http://www.reap.ac.uk

Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Από τη θεωρία στην πράξη*. (Κασιμάτη, Κ., επιμ.) (Μετάφ. Θεοδωρακάκου, Α.). Αθήνα: Έλλην.

Scriven, M. (1969). An introduction to Meta-Evaluation. *Educational Product Report*, 2, 5, p.p. 36-38.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. New York: Sage.

Scriven, M. (2005). *Key evaluation checklist. Evaluation Checklists Project*. Western Michingan University. Kalamazoo: The Evaluation Center.

Scriven, M. (2007). *The Logic and Methodology of Checklists*. Western Michigan University. Ανακτήθηκε στις 03/01/2015 από: http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/papers/logic&methodology_dec07.pdf

Scriven, M. (2011). *Evaluating evaluations: a Meta-Evaluation Checklist*. Claremont Graduate University. Ανακτήθηκε στις 03/01/2015 από: http://michaelscriven.info/images/EVALUATING_EVALUATIONS_8.16.11.pdf

Stufflebeam, D. (2011). Meta-evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Education.* 7,15, pp. 99-158. Ανακτήθηκε στις 03/01/2015 από: http://www.jmde.com

Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. (μτφ. Θεοφιλίδης, Χ. & Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.

Volante, L. & Beckett, D. (2011). Formative assessment and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice. *Canadian Journal of Education*, 34 (2), 239-255.

Φερεσίδη, Κ. (2017). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή: ο εκπαιδευτικός αντιμέτωπος με νέες προκλήσεις. Στο: Αλεξανδράτος, Γ. (επιμ.) *Πρακτικά του 3ου Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, «Προοπτικές για Ένα Σύγχρονο και Δημοκρατικό Σχολείο», 26-28 Φεβρουαρίου 2016*, τ. Β΄ (σσ. 888-897). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.