

ISSN 2732-6292

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Ε.Ε.Ε.Α.)

Τεύχος 7 – 2022

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the
GREEK SOCIETY OF EDUCATIONAL EVALUATION
(GSEE)

No 7 – 2022

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΔΡΑ: ΑΘΗΝΑ (Ωλένου 30, Κυψέλη, τ.κ. 11362)
Email: eletekpaxiol@gmail.com

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Αικατερίνη Κασιμάτη, Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Αντιπρόεδρος: Δημήτριος Ζμπάνιος, Επίκουρος Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου
Γενική Γραμματέας: Αναστασία Παπαδοπούλου, Δρ, ΜΔΕ στην Εκπ/κή Αξιολόγηση
Ταμίας: Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου
Ειδικός Γραμματέας: Αθανάσιος Βέρδης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Δρ Φερεσίδη Καλλιόπη
Αντιπρόεδρος: Δρ Χαλκιαδάκη Αθηνά
Γενική Γραμματέας: Δρ Ζουγανέλη Άννα

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the GREEK SOCIETY FOR THE EVALUATION IN EDUCATION

ADMINISTRATIVE COMMITTEE

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

SUPERVISORY COMMITTEE

President of the Advisory Council: Dr Feresidi Kalliopi
Vice President: Dr Chalkiadaki Athina
Secretary General: Dr Zouganeli Anna

© 2022 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.)
2022 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 nocese are returned back.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (2017-2022)
EDITORIAL BOARD (2017-2022)

Διευθυντής Μιχάλης Κασσωτάκης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*	Editor Michael Kassotakis, Honorary Professor, University of Athens
Επιμελητής Έκδοσης Δημήτριος Ζμπάινος, Αναπληρωτής Καθηγητής Χαροκοπείου Πανεπιστημίου	Senior editor Dimitrios Zbainos, Assist. Professor, Harokopio University
Διευθυντές επί τιμή Ευστάθιος Δημητρόπουλος, Ομότιμος Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Λεωνίδας Κυριακίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου	Honorary editors Efsthios Demetropoulos, Professor, ASPETE 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, Επιμελητής Εκπαιδευτικού Έργου	Konstantinos Apostolopoulos, PhD, Educational Coordinator
Αικατερίνη Κασιμάτη, Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	Aikaterini Kasimati, Professor, ASPETE
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
Αναστασία Παπαδοπούλου, Δρ, Πανεπιστήμιο Αθηνών	Anastasia Papadopoulou, PhD., University of Athens
Δημήτριος Πάνος, Med., Πανεπιστήμιο Αθηνών	Dimitrios Panos, Med., University of Athens
Καλλιόπη Φερεσίδη, Δρ, Καθηγήτρια Δ.Ε.	Kaliopi Feresidi, PhD., Secondary School Teacher
Σύμβουλοι έκδοσης	Editorial Consulting Board
Ιωάννης Αγαλιώτης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	Ioannis Agaliotis, Professor, University of Thessaly

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 Φλουρίς, 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 Χαλκιάδακη, Δρ, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου	Athina Chalkiadaki, Phd., Primary School Director
Εξωτερικοί Σύμβουλοι	International Consulting Board
Αναστάσιος Μπαρκάτσας, Καθηγητής Πανεπιστημίου της Μελβούρνης	Anastasios Barkatsas, Professor, University of Melbourne
Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου	Petros Pasiardis, Professor, Open University of Cyprus

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Τεύχος 7 – 2022

Περιεχόμενα

Αναζητώντας τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πολυμεροπούλου Βασιλική & Λαζαρίδου Αγγελική	1
Συγκριτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων Ολλανδίας και Ελλάδας: Η κατηγοριοποίηση σχολείων και μαθητών στην Ολλανδία ως αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους. Τριανταφύλλου Κωνσταντίνος	29
Κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικό προφίλ μαθητών/τριών: η χαρτογράφηση του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης ως εργαλείο εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης. Τραντάς Πέτρος.....	52
Οι «ικανότητες» STEM και η Αξιολόγηση στην ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM. Ψυχάρης Σαράντος & Καλοβρέκτης Κωνσταντίνος	65
Αξιολογώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών: Σύγχρονες προσεγγίσεις και προτάσεις. Αντωνίου Αλέξανδρος – Σταμάτιος & Κόφα Όλγα.....	84
Η αξιολόγηση ως παράμετρος της ποιοτικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Κουμέντος Ν. Γιάννης.....	97
Η Ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας ως στοιχείο Φρόνησης του Εκπαιδευτικού: μία οικεία πρακτική ή ένα ανομολόγητο φόβητρο κατά την εσωτερική αξιολόγηση; Φερεσίδη Καλλιόπη	106
Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα και η περιγραφή τους στην ατζέντα του 2030. Κασιμάτη Κατερίνα.....	121
Η αξιολόγηση της σχέσης της δημιουργικότητας με τα εσωτερικά κίνητρα και τον προσανατολισμό στόχων μαθητών Δημοτικού. Δρακάτου Μαρία, Ζμπάνος Δημήτρης & Καρατζάνος Δημήτρης.....	136
Η Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας εξ επόψεως δεοντολογίας. Τσίτας Γεώργιος	158
Το project ως εκπαιδευτικό εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μπεκιάρη Ελένη, Δεληκάρη Παρασκευή & Κασιμάτη Κατερίνα	175

Αναζητώντας τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Βασιλική Πολυμεροπούλου¹, Αγγελική Λαζαρίδου²

*¹Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής
Αξιολόγησης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

*²Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

Περίληψη

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με εστίαση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας της γ' γυμνασίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 697 μαθητές/τριες γ' γυμνασίου και 21 εκπαιδευτικοί. Στους μαθητές χορηγήθηκαν δυο γνωστικά δοκίμια, ένα στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ένα στο τέλος, ενώ πραγματοποιήθηκαν 79 παρατηρήσεις διδασκαλίας με τη αξιοποίηση τριών εντύπων αξιολόγησης και ενός ερωτηματολογίου των μαθητών. Αξιοποιώντας πολυεπίπεδες αναλύσεις προέκυψαν τα αποτελέσματα, τα οποία έδειξαν ότι το δυναμικό μοντέλο είναι ικανό να αποτιμήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, ενώ αναδείχθηκε ως αναγκαιότητα η σύνδεση της αξιολόγησής τους με την βελτίωσή τους μέσω στοχευμένης και διαφοροποιημένης επιμόρφωσης, εστιάζοντας τόσο στους παράγοντες του δυναμικού μοντέλου όσο και στις διαστάσεις που το απαρτίζουν.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, δυναμική διάσταση της αποτελεσματικότητας, πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης, ποιότητα διδασκαλίας

Abstract

The main aim of this research has been to investigate the effectiveness of secondary school teachers. For this purpose, the dynamic model of educational effectiveness was used, focusing on the subject of the Modern Greek language at the third grade of lower secondary school. The research involved 697 students and 21 teachers. Students were given two cognitive essays, one at the beginning of the school year 2016 and one at the end, while 79 teaching observations were conducted using three assessment forms and one student questionnaire. The results, which were obtained by fully utilizing multilevel analyses, showed that the dynamic model can evaluate the effectiveness of the sample of teachers, while it became necessary to link their evaluation with their improvement through focused and differentiated training, giving attention towards both dynamic model factors and the dimensions it is consisted of.

Keywords: Educational effectiveness, Dynamic dimension of effectiveness, multilevel models of analysis, quality of teaching.

Εισαγωγή

Στη διαδρομή της έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (Ε.Α.), κυριότερος παράγοντας βελτίωσης του μαθητικού δυναμικού έχει αναδειχθεί ότι είναι ο εκπαιδευτικός. Πλείστες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτός συνιστά τον θεμέλιο λίθο των εκπαιδευτικών συστημάτων, και έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες καθορισμού των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Kyriakides, Campell & Gagatsis, 2000·Kyriakides & Creemers, 2009). Η επίδρασή του μάλιστα υπερβαίνει τα σχολικά αποτελέσματα όταν μελετάται σε βάθος χρόνου (Sanders & Rivers, 1996) και έχει επιπτώσεις, τόσο οικονομικές όσο και κοινωνικές, στην ανάπτυξη μιας χώρας (Hanushek, 2010·Hanushek & Rivkin, 2012).

Τις τελευταίες δεκαετίες λοιπόν, η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα στράφηκε στον εντοπισμό εκείνων των παραγόντων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και μπορούν να προβλέψουν την αποτελεσματικότητά του. Εκτιμήθηκε ότι ο τρόπος διδασκαλίας μέσω των δεξιοτήτων και στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός είναι σημαντικός για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητά του, εφόσον αυτός συμβάλλει στη βελτίωση των βασικών αποδεκτών της διδακτικής πράξης, δηλαδή των μαθητών.

Ερευνητές όπως οι Tucker και Stronge (2005), ο Van de Grift (2007), οι Day et al. (2008 οπ. αναφ. στο van der Scheer, Bijlsma & Glas, 2019), οι Creemers και Kyriakides (2008) μέσω του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.), ο Borich (2011), ο Hattie (2012) και οι Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Kebler, Herrmann & Regner (2016) επισήμαναν παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, όπως αυτοί αποτυπώνονται ενδεικτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας βάσει βιβλιογραφικής επισκόπησης

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	
Tucker και Stronge (2005)	• επίσημη αρχική κατάρτιση, • τουλάχιστον, τριών ετών διδακτική εμπειρία, • ενδιαφέρον, σεβασμό, υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, χρόνο προετοιμασίας του μαθήματος, αναστοχασμός • αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, • χρησιμοποίηση ποικίλων διδακτικών στρατηγικών και δραστηριοτήτων, • παρουσίαση του μαθήματός τους με κατανοητό τρόπο, • παρακολούθηση της μάθησης των μαθητών • παροχή στήριξης και την επιδίωξη της ανάπτυξης όλων των ικανοτήτων των μαθητών.
Van de Grift (2007)	• ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάσκουν στρατηγικές μάθησης (learning strategies) στους μαθητές προκειμένου να μπορούν να συνδέουν τη γνώση με τη μεταγνώση, την μοντελοποίηση διδασκαλίας και την επίλυση προβλημάτων, μαθαίνοντάς τους ουσιαστικά πως να μαθαίνουν • ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τη

διδασκαλία τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνονται

Day et al. (2008)	• υποστηρικτικό, θετικό και συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές, • αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, οριοθετώντας τη συμπεριφορά των μαθητών και καθορίζοντας κανόνες • εκπαιδευτική προσέγγιση εκπαιδευτικών (τρόπος σύνδεσης του μαθήματος με την προϋπάρχουσα γνώση, εξήγησης του μαθήματος, ανάθεσης εργασιών κ.α. χρησιμοποιώντας δασκαλοκεντρικές ή/και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις
Creemers και Kyriakides (2008)	• προσανατολισμός, • δόμηση, • τεχνική των ερωτήσεων, • μοντελοποίηση, • εφαρμογή, • αξιολόγηση, • ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία του μαθησιακού κλίματος στην τάξη • διαχείριση του διδακτικού χρόνου
Borich (2011)	• ακρίβεια και σαφήνεια της παρουσίασης του μαθήματος, • ποικιλία, • εμπλοκή των μαθητών, • βαθμός επιτυχίας των μαθητών, • αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, • δόμηση του μαθήματος, • τεχνική των ερωτήσεων, • ενθάρρυνση συμμετοχής των μαθητών • δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.
Hattie (2012)	• σύνδεση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών με τη νέα • υποστηρικτικό κλίμα μάθησης (το λάθος αποτελεί μέσο μάθησης) • ικανότητα επίλυσης προβλημάτων • παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας των μαθητών και ανατροφοδότηση • βαθιά πίστη τους ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να εξελιχθούν μαθησιακά • αναγνώριση του συγκεκριμένου της τάξης-σχολείου και προσαρμογή της διδασκαλία τους • οι εκπαιδευτικοί ως φορείς αλλαγής
Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Kebler, Herrmann & Regner (2016)	• ποιότητα της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (εκτίμηση, προσωπικό ενδιαφέρον, συμπάθεια. • διδακτική εμπειρία (υποκίνηση, παροχή κατανοητής διδασκαλίας και ποικιλία της διδασκαλίας) • χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (ενσυναίσθηση, αυτοπεποίθηση και χιούμορ)

Από τον ανωτέρω πίνακα προκύπτει η ανάδειξη πλήθος παραγόντων αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, που πολλές φορές επικαλύπτονται, προκαλώντας σύγχυση ως προς το ποιοι παράγοντες τελικά θεωρούνται αποτελεσματικοί, οπότε και θα έπρεπε να αναζητούνται αλλά και να επιδιώκονται. Όπως υποστηρίζουν και οι Charalampous και Praetorius (2021) αυτή η πολυφωνία των διαφορετικών διδακτικών δεξιοτήτων που έχουν αναδειχθεί από πλήθος μοντέλα και ερευνητές φανερώνει από τη μια την πολυπλοκότητα της αποτίμησης της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Από την άλλη όμως αναδεικνύει και την επικινδυνότητα του κατακερματισμού της διδακτικής πράξης, τονίζοντας την αναγκαιότητα της δημιουργίας ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των ερευνητών, ως προς το ποιοι παράγοντες τελικά θεωρούνται αποτελεσματικοί.

Εάν στον παραπάνω προβληματισμό αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προστεθεί και η επίδραση του εκπαιδευτικού συγκείμενου, τμήμα του οποίου είναι ο εκπαιδευτικός, είτε γενικότερου όπως αυτό διαμορφώνεται από τη φιλοσοφία που αναπτύσσεται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε ειδικότερου βάσει των αρχών και αξιών που διέπουν τη σχολική μονάδα, τότε αντιλαμβάνεται κανείς την πολυπλοκότητα της αποτίμησης.

Έτσι υπάρχουν έρευνες, οι οποίες έχουν εντοπίσει διαφοροποιήσεις ως τους παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε χώρες: πρώτον, του δυτικού και ανατολικού κόσμου (van de Grift, Chun, Maulana, Lee & -Lorenz, 2017·Van Tassel-Baska et al., 2008), με τις ανατολικές χώρες να υπερέχουν στις τεχνικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους προς όφελος των αναγκών των μαθητών. Δεύτερον, ανάμεσα σε χώρες του δυτικού κόσμου (Christoforidou & Xirafidou, 2014·van de Grift, 2014·Kyriakides, Archambault & Janosz, 2013·Kyriakides, Georgiou, Creemers, Panayiotou & Reynolds, 2018·Panayiotou et al., 2014), και τρίτον σε αναπτυσσόμενες χώρες (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers, 2016). Ενώ διαφοροποιήσεις εντοπίζονται και ανάμεσα σε σχολικές μονάδες της ίδιας χώρας, λόγω της επίδρασης που ασκεί η σχολική μονάδα στη διαμόρφωση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και εν τέλει στη μάθηση των μαθητών επηρεάζοντας με τον τρόπο αυτό την ποιότητα της διδασκαλίας. Αυτό δύναται να συμβεί μέσω της πολιτικής και των ενεργειών που υιοθετεί το κάθε σχολείο προκειμένου να βελτιώνει συνεχώς τη μαθησιακή διαδικασία προς όφελος των μαθητών (Kyriakides, Creemers, Antoniou, Demetriou & Charalambous, 2015·Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, 2010).

Τέλος, δεν μπορεί να μην αναφερθούν παράγοντες που εκκινούν από το επίπεδο των μαθητών, καθώς διαμορφώνουν ή θα έπρεπε να διαμορφώνουν τους παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών λόγω των διαφοροποιημένων αναγκών τους αλλά και του πολιτισμικού και κοινωνικοοικονομικού φορτίου που φέρουν. Θέση που ενισχύεται από τους Caro, Lenkeit και Kyriakides (2016) αλλά και από τους van de Grift, Chun, Maulana, Lee και Helms-Lorenz (2017), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο εάν εφαρμοζόταν σε ένα άλλο, πιθανόν να οδηγούσαν σε αποτυχία, εάν δεν λαμβάνονταν υπόψη το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού είναι μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία, λαμβάνοντας

υπόψη επιδράσεις που προέρχονται τόσο από τα ανώτερα επίπεδα όσο και από το επίπεδο των μαθητών. Βάσει αυτών των περιορισμών αλλά και των προοπτικών που αναδείχθηκαν με ποιον τρόπο δύναται να αποτιμηθεί «αποτελεσματικά» η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού;

Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας θεωρείται ως το πλέον κατάλληλο μοντέλο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού εφόσον λαμβάνει υπόψη του όλες τις ανωτέρω παραμέτρους. Ειδικότερα, μετα-ανάλυση των Kyriakides, Christoforou και Charalambous (2013), έρχεται να ξεδιαλύνει το συγκεχυμένο τοπίο των παραγόντων αποτελεσματικότητας, επιδιώκοντας τον εντοπισμό εκείνων των παραγόντων της διδακτικής συμπεριφοράς που ασκούν επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα (γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά) των μαθητών. Στο μικροσκόπιο μπήκαν 167 έρευνες από το 1980 έως το 2010, φανερώνοντας ότι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, όπως αυτοί αναπτύσσονται μέσω του δυναμικού μοντέλου, είναι ικανοί να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητά του και ως εκ τούτου να δημιουργήσουν το πλαίσιο οριοθέτησης για την αξιολόγηση αυτής. Επίσης, αναδείχθηκε η σημαντικότητα δυο παραγόντων, που δεν περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο. Πρόκειται για την αυτορρύθμιση και τη χαρτογράφηση εννοιών (concept mapping). Δε συμπεριλήφθηκαν όμως στους αρχικούς παράγοντες καθώς εκτιμήθηκε ότι η αυτορρύθμιση παρουσιάζει ομοιότητες με κάποιους παράγοντες του δυναμικού μοντέλου, όπως ο προσανατολισμός, ενώ για τη χαρτογράφηση εννοιών, διαπιστώθηκε ότι ευάριθμες έρευνες (μόνο τρεις) και αυτές πειραματικές ανάδειξαν τη σημαντικότητά της, οπότε χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Άλλο σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης, επιβεβαιώνοντας με τον τρόπο αυτό και το θεωρητικό πλαίσιο ανάπτυξης του δυναμικού μοντέλου, ήταν η διαπίστωση ότι ωφέλιμες για τους μαθητές είναι προσεγγίσεις διδασκαλίας που προσιδιάζουν τόσο σε τεχνικές άμεσης διδασκαλίας όσο και σε πιο σύγχρονες μορφές (π.χ. κονστρουκτιβιστικές). Άρα, κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας δεν πρέπει να γίνεται εστίαση στις θεωρίες διδασκαλίας, καθώς αυτές μπορούν να συνδυαστούν, αλλά στους παράγοντες διδασκαλίας. Οι ανάγκες του μαθητικού δυναμικού είναι αυτές που καθορίζουν τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας κάθε φορά διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκαλίας.

Στην έρευνα που ακολουθεί επιχειρείται να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιοποιώντας το θεωρητικό υπόβαθρο του δυναμικού μοντέλου. Ως εκ τούτου, στην ενότητα που ακολουθεί περιγράφεται το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, αποτυπώνονται οι βασικές του θέσεις, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των επιπέδων και παραγόντων. Τέλος, γίνεται αναφορά σε μια σειρά ερευνών στις οποίες αξιοποιήθηκε το μοντέλο.

Θεωρητικό Υπόβαθρο του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.)

Για ποιο λόγο λοιπόν ένας ερευνητής της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας να επιλέξει το δυναμικό μοντέλο προκειμένου να αποτιμήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος του;

α. Υπόβαθρο ανάπτυξης

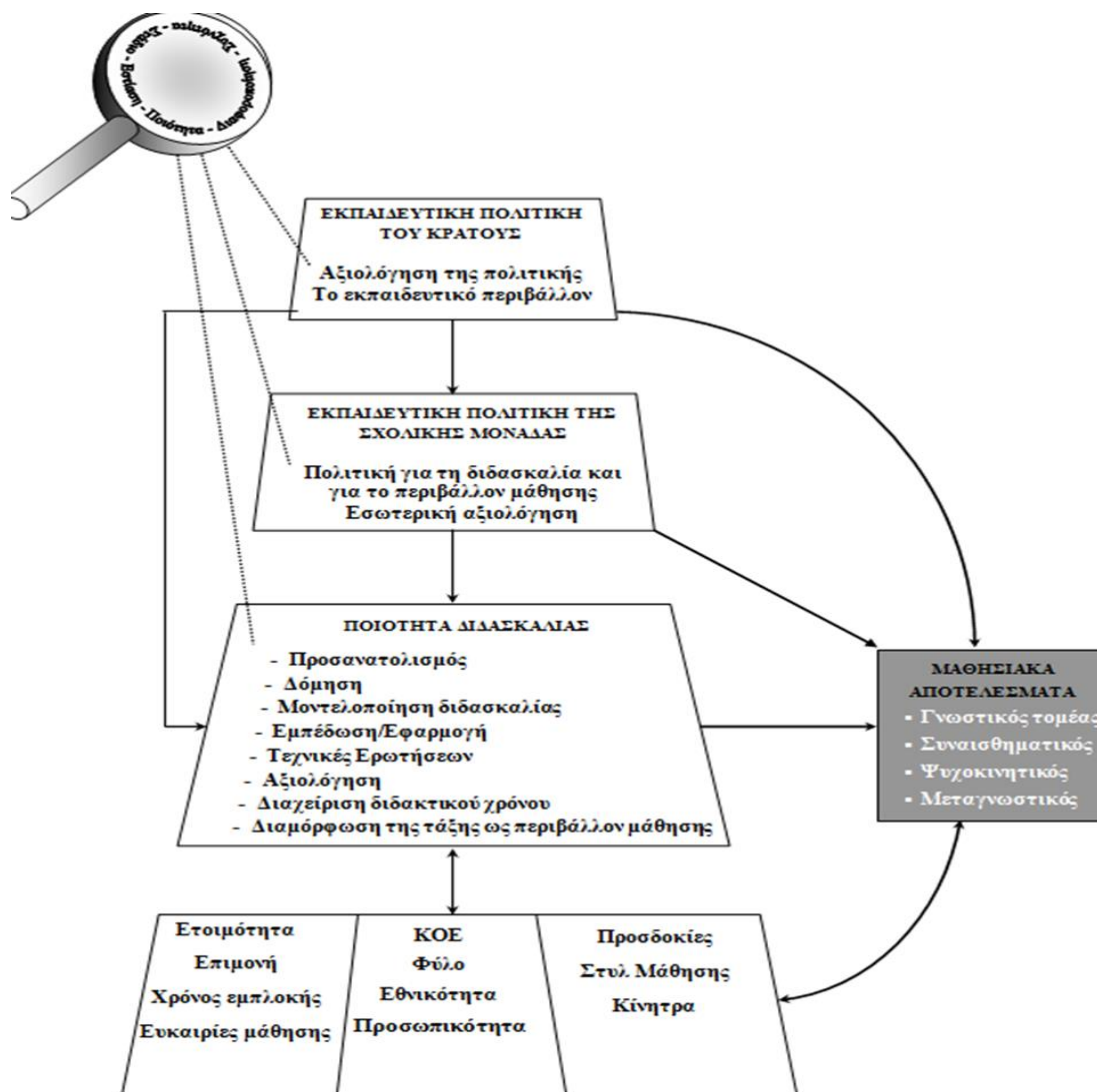
Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α.) θεωρείται ως ένα από τα πιο σύγχρονα θεωρητικά σχήματα της έρευνας στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Heck & Moriyama, 2010·Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009·Sammons, 2009).

Ο χαρακτηρισμός αυτός αιτιολογείται από το γεγονός ότι η ανάπτυξη του βασίστηκε στην εποικοδομητική κριτική των υφιστάμενων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, τα οποία αν και έδιναν έμφαση στην ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας, εντούτοις παράβλεπαν το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης αλλά και τη δυνατότητα διαφοροποιημένης λειτουργίας κάποιων παραγόντων (Campbell et al., 2004). Στο δυναμικό μοντέλο αν και η διδασκαλία και η μάθηση θεωρούνται ως βασικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιμετωπίζονται όχι στατικά ή/και μεμονωμένα, αλλά ως δυναμικές διαδικασίες οι οποίες μεταβάλλονται συνεχώς και προσαρμόζονται σε διαφορετικές διδακτικές ανάγκες και διαφορετικό συγκείμενο κατά περίπτωση. Για το λόγο αυτό, βασικός λόγος ανάπτυξης του μοντέλου αποτελεί η προσπάθεια να δημιουργήσει συνδέσεις ανάμεσα στη θεωρία και στη πράξη δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2006).

β. Βασικές θέσεις του δυναμικού μοντέλου

ι. Πολυεπίπεδο μοντέλο

Προκειμένου λοιπόν να καταστεί εφικτή η βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αξιοποιείται ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας του δυναμικού μοντέλου(βλ. *Σχήμα 1*), στο οποίο αναπτύσσονται τέσσερα επίπεδα (μαθητής/εκπαιδευτικός/σχολείο/ εκπαιδευτικό σύστημα), στο καθένα από το οποίο εδράζονται διαφορετικοί παράγοντες. Αυτοί αποτιμώνται βάσει της επίδρασής τους στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (γνωστικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά, μεταγνωστικά). Αυτή η επίδραση βάσει και της αναθεωρημένης έκδοσης του δυναμικού μοντέλου (Kyriakides, Creemers, Panayiotou & Charalambous, 2021) μπορεί να είναι είτε άμεση είτε έμμεση, με το επίπεδο του εκπαιδευτικού να κατέχει την πρωτοκαθεδρία ασκώντας μεγαλύτερες επιδράσεις στη μαθησιακή εξέλιξη του μαθητή. Στο παρακάτω σχήμα φαίνονται τα επίπεδα του μοντέλου, με τους αντίστοιχους παράγοντες αλλά και οι σχέσεις μεταξύ των επιπέδων.



Σχήμα 1: Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Δ.Μ.Ε.Α) των Creemers & Kyriakides (2008)

ii. Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων διαφορετικών επιπέδων

Στο μοντέλο διερευνώνται σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε παράγοντες που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα. Αυτές δύναται να διερευνηθούν λόγω και του πολυεπίπεδου σχηματισμού του μοντέλου. Δεν αναζητούνται μόνο σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος μεταξύ των παραγόντων διαφορετικών επιπέδων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών αλλά επιδιώκεται να αποσαφηνιστεί γιατί και υπό ποιες συνθήκες κάθε παράγοντας (ή ομαδοποίηση παραγόντων) έχει επίδραση στη μάθηση (Kyriakides, Creemers, Panayiotou & Charalambous, 2021). Μιας μάθησης όμως που δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων αλλά ενσωματώνει και τους νέους στόχους της εκπαίδευσης όπως τη συναισθηματική, ψυχοκινητική αλλά και μεταγνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο διευρύνεται το πεδίο εφαρμογής του μοντέλου στον προσδιορισμό της ποιοτικής διδασκαλίας συνδέοντάς την με τις επιπτώσεις της στη διδασκαλία και τη μάθηση (van der Werf, Opdenakker & Kuypers, 2008).

Στη διαδικασία αυτή οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παραγόντων του εκπαιδευτικού και του μαθητή θεωρούνται ζωτικής σημασίας καθώς σχετίζονται

άμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Αλληλεπιδράσεις που δεν ξεκινούν μόνο από πάνω, το επίπεδο του εκπαιδευτικού, προς τα κάτω, δηλαδή τους μαθητές (βλ. Σχήμα 1), αλλά και από κάτω προς τα πάνω. Έτσι λοιπόν χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές, όπως το κοινωνικοοικονομικό ή το γνωστικό τους υπόβαθρο, φαίνεται να (συν)διαμορφώνουν την ποιοτική αλλά και με όρους ισότητας διδασκαλία του εκπαιδευτικού.

iii. Σχέσεις μεταξύ των παραγόντων ίδιου επιπέδου

Το μοντέλο υποστήριζε την αναγκαιότητα διερεύνησης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ παραγόντων που λειτουργούν στο ίδιο επίπεδο. Στην αναθεωρημένη έκδοση όμως του δυναμικού μοντέλου υποστηρίζεται ότι η αναζήτηση αυτών των σχέσεων είναι δυνατό να γίνει μόνο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, καθώς σε αυτό το επίπεδο μπορούν αυτές να ταξινομηθούν στα διαφορετικά στάδια της διδασκαλίας. Εκτός όμως από τα στάδια διδασκαλίας, έρευνα των Christoforidou et al. (2014) ανέδειξε μόνο για τον παράγοντα της αξιολόγησης την ύπαρξη ξεχωριστών σταδίων, τα οποία αφορούν τις δεξιότητες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, η αναθεωρημένη έκδοση του δυναμικού μοντέλου δεν αναζητά πλέον σχέσεις μεταξύ παραγόντων που λειτουργούν στο ίδιο επίπεδο αλλά ταξινομεί τους παράγοντες που αναπτύσσονται στο ίδιο επίπεδο σε στάδια αποτελεσματικής διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Αυτή η δυνατότητα της ταξινόμησης παραγόντων της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της αξιολόγησης είναι ικανή να οδηγήσει σε στρατηγικές βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Creemers & Kyriakides, 2006). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται και η σύνδεση της αποτίμησης των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωσή τους καθώς η βελτίωσή τους στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based).

γ. Παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του εκπαιδευτικού

Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, εφόσον αποτελεί κύριο πεδίο διερεύνησης της παρούσας έρευνας σε σχέση όμως με το επίπεδο των μαθητών. Έτσι λοιπόν το δυναμικό μοντέλο αποτιμά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού βάσει οκτώ παραγόντων, οι οποίοι αναφέρονται σε διδακτικές δεξιότητες που εμφανίζονται σε όλα τα μαθήματα ανεξάρτητα από τη μέθοδο διδασκαλίας που ο κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί. Αυτοί είναι: ο προσανατολισμός, η δόμηση, οι τεχνικές ερωτήσεων, η μοντελοποίηση, η εφαρμογή, η αξιολόγηση, το μαθησιακό περιβάλλον και η διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει τους εν λόγω παράγοντες, τη νοηματοδότησή τους και τα κύρια χαρακτηριστικά τους.

Πίνακας 2: Παράγοντες αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού βάσει του Δ.Μ.Ε.Α.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ		
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΚΥΡΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
Προσανατολισμός	Χρησιμότητα διδακτικής ενότητας	Σαφής πληροφόρηση των μαθητών για το σκοπό κάθε δραστηριότητας - παρώθηση των μαθητών να ανακαλύψουν το σκοπό

Δόμηση	Οργάνωση μαθήματος	Επανάληψη προηγούμενης ενότητας, συνδέσεις μεταξύ μαθημάτων, συχνή επανάληψη βασικών σημείων
Τεχνικές Ερωτήσεων	Τρόπος και τύπος ερωτήσεων	Ελέγχεται α. ο τύπος ερωτήσεων (απλής απόκρισης ή σύνθετης απάντησης) β. ο χρόνος αναμονής γ. η ένταξη των απαντήσεων στη μαθησιακή διαδικασία
Μοντελοποίηση	Ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης	Σαφή παρουσίαση στρατηγικής από τον εκπ/κό, ενίσχυση των μαθητών να αναπτύξουν τη δική τους στρατηγική
Εφαρμογή	Δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης	Φύλλα εργασίας- ασκήσεις εμπέδωσης της ύλης
Μαθησιακό περιβάλλον	Ο ρόλος του εκπ/κού στη δημιουργία του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης	i. Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή ii. Αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών iii. Συναγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές iv. Απειθαρχία v. Αντιμετώπιση των παιδιών από τον εκπαιδευτικό
Αξιολόγηση	Μέρος της διδασκαλίας, κυρίως η διαμορφωτική αξιολόγηση για εκτίμηση αναγκών μαθητών και αξιολόγηση πρακτικών των εκπ/κών	Χρήση τεχνικών αξιολόγησης για συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/ανατροφοδότησης των μαθητών και ενημέρωσης γονέων/αξιολόγηση πρακτικών διδασκαλίας
Διαχείριση του διδακτικού χρόνου	Ικανότητα εκπ/κών να διαχειριστούν την τάξη	Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου αυξάνοντας τα ποσοστά εμπλοκής των μαθητών

Ο κάθε ένας από τους παράγοντες αποτιμάται βάσει πέντε διαστάσεων: (α) της συχνότητας, (β) της εστίασης, (γ) του σταδίου, (δ) της ποιότητας και (ε) της διαφοροποίησης. Οι διαστάσεις αυτές παρέχουν τη δυνατότητα εξέτασης των ποιοτικών χαρακτηριστικών των παραγόντων όλων των επιπέδων παρέχοντας αφενός ανατροφοδότηση σχετικά με τη λειτουργία τους, αφετέρου σαφή δυνατότητα βελτίωσης. Η εφαρμογή αυτών των διαστάσεων για την αποτίμηση των παραγόντων αποτελούν και μια ουσιαστική διαφορά του δυναμικού μοντέλου συγκριτικά με προηγούμενα, όπως του Creemers (1994) και του Scheerens (1992).

Ειδικότερα, η συχνότητα αποτελεί το μοναδικό ποσοτικό τρόπο μέτρησης εφαρμογής και λειτουργίας του κάθε παράγοντα. Ακολουθεί η εστίαση, σύμφωνα με την οποία εξετάζονται δυο πτυχές, πρώτον ο σκοπός/σκοποί για τους οποίους διεξάγεται κάθε δραστηριότητα και δεύτερον κατά πόσο συγκεκριμένη είναι η κάθε δραστηριότητα. Εξετάζεται το στάδιο, δηλαδή σε ποια/ες φάση/εις της μαθησιακής διαδικασίας εκτελείται η κάθε δραστηριότητα. Διερευνάται η

ποιότητα, η οποία αναφέρεται στα ποιοτικά γνωρίσματα του κάθε παράγοντα, όπως αυτά περιγράφονται στη βιβλιογραφία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο κατά πόσο αυτά είναι κατανοητά στους μαθητές, στο βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στον άμεσο αντίκτυπο που έχουν οι εργασίες που σχετίζονται με έναν παράγοντα στη συμπεριφορά των μαθητών (Kyriakides, Creemers, Panayiotou & Charalambous, 2021). Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα της έρευνας για τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα (Campbell et al., 2004) υιοθετείται ως πέμπτη διάσταση η διαφοροποίηση, εξετάζοντας το βαθμό στον οποίο οι διδακτικές δραστηριότητες προσαρμόζονται στις ανάγκες της κάθε ομάδας των μαθητών (Kyriakides, 2007), προωθώντας με τον τρόπο αυτό εκτός από την ποιότητα και την ισότητα, με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης και παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

δ. Έρευνες γύρω από την εγκυρότητα του Δ.Μ.Ε.Α.

Στο δυναμικό μοντέλο η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται μέσω του συγκερασμού πολλών εγκυροποιημένων εργαλείων προκειμένου η όλη διαδικασία να καθίσταται εμπειριστατωμένη και ρεαλιστική. Επιλέγεται η αξιοποίηση της πολλαπλής παρατήρησης της διδασκαλίας, ως η πλέον ενδεδειγμένη και αξιόπιστη διαδικασία (Douglas, 2009·kyriakides, Anthimou & Panayiotou, 2020·Teddlie, Creemers, Kyriakides, Muijs & Yu, 2006) με τη χρήση εντύπων παρατήρησης, που το καθένα εστιάζει σε συγκεκριμένους παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Σε πολλές περιπτώσεις, συμμετέχουν και οι μαθητές των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών. Ο δικαιολογημένος προβληματισμός ότι οι μαθητές είναι δυνατόν να λειτουργούν εντός πιο υποκειμενικών πλαισίων αναφοράς (Kane & Staiger, 2012), υπερκεράστηκε όταν πρόσφατα φάνηκε πόσο σημαντική είναι η σημασία της εμπλοκής των μαθητών στην αποτίμηση της ποιότητας διδασκαλίας του εκπαιδευτικού τους (Kyriakides, Creemers, Panayiotou, Vanlaar, Pfeifer, Cankar & Mc Mahong, 2014·Panayiotou, Kyriakides, Creemers, McMahon, Vanlaar, Pfeifer, Rekalidou & Bren, 2014) με τη χρήση ερωτηματολογίου, όταν αυτό όμως βρίσκεται σε συνάρτηση με τους παράγοντες που αποτιμώνται μέσω των εντύπων της παρατήρησης της διδασκαλίας (DeJong & Westerhof, 2001·van der Scheer, Bijlsma & Glas, 2019). Με τον τρόπο αυτό επισημαίνεται η θετική συσχέτιση αυτών των δυο μεθοδολογικών επιλογών (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers, 2016).

Πλείστες έρευνες λοιπόν έχουν πραγματοποιηθεί έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς το δυναμικό μοντέλο, επιχειρώντας τη διερεύνηση της επίδρασης όλων των επιπέδων (Creemers & Kyriakides, 2010·Kyriakides, Georgiou, Creemers, Panayiotou & Reynolds, 2018·Kyriakides et al., 2010) στη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών. Στον πίνακα που ακολουθεί αναφορά γίνεται σε έρευνες που αφορούν την επίδραση του επιπέδου του εκπαιδευτικού, καθώς αποτελεί πεδίο διερεύνησης της συγκεκριμένης έρευνας.

Πίνακας 3: Επισκόπηση ερευνών με τη χρήση του δυναμικού μοντέλου για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Creemers, Panayiotou & Charalambous, 2021)

ΕΡΕΥΝΕΣ	ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
Kyriakides & Creemers, 2008	Διαχρονική έρευνα που αποτιμά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και του σχολείου σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, γλώσσα και θρησκευτικά) και διαφορετικούς τομείς μάθησης (γνωστικοί και συναισθηματικοί)
Kyriakides & Creemers, 2009	Έρευνα που διερευνά τον αντίκτυπο των παραγόντων των εκπαιδευτικών στην γνωστική εξέλιξη των Κυπρίων μαθητών νηπιαγωγείου
Antoniou & Kyriakides, 2011	Πειραματική έρευνα που διερευνά τον αντίκτυπο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με βάση τη δυναμική προσέγγιση στην εξέλιξη των μαθητών
Kyriakides, Archambault & Janosz, 2013	Έρευνα στον Καναδά που αναζητά την ομαδοποίηση παραγόντων εκπαιδευτικών που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο
Kyriakides, Chirstoforou & Charalambous, 2013	Μετα-ανάλυση 167 ερευνών που διερευνούν τον αντίκτυπο των γενικών δεξιοτήτων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών
Panayiotou et al., 2014	Ευρωπαϊκή έρευνα εγκυροποίησης του μοντέλου όλων των επιπέδων
Christoforidou et al., 2014	Διερευνά τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση και τοποθέτηση σε αναπτυξιακά στάδια
Azkiyah, Doolaard, Creemers & Van Der Werf, 2014	Έρευνα που αποτύπωνε τις επιπτώσεις δύο προγραμμάτων παρέμβασης στην ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και στην εξέλιξη των μαθητών
Azigwe, Kyriakides, Panayiotou, & Creemers, 2016	Επίδραση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών
Ioannou, 2017	Διερευνά την επίδραση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε μαθητές με αργούς ρυθμούς μάθησης στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας
Kyriakides, Tsangaridou, Charalambous & Kyriakides, 2018	Διερευνά την ύπαρξη γενικών και ειδικών διδακτικών πρακτικών διδασκαλίας προκειμένου μία διδασκαλία να χαρακτηριστεί ποιοτική στην πρωτοβάθμια φυσική αγωγή
Kokkinou & Kyriakides, 2018	Διερευνά τις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών όταν διδάσκουν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο σε διαφορετικά τμήματα
Kyriakides, Anthimou & Panayiotou, 2020	Έρευνα που μελετά την επίδραση της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στην προώθηση των γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών
Dimosthenous et al., 2020	Διαχρονική έρευνα που αναζητά τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του μαθησιακού οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και των παραγόντων των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά

Βάσει του ανωτέρω πίνακα διαπιστώνεται ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον ποικίλλει εστιάζοντας κάθε φορά είτε στην επίδραση του εκπαιδευτικού είτε στη

διερεύνηση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη περίπτωση, παρατηρείται ότι διερευνάται η επίδραση του εκπαιδευτικού σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα – γλώσσα, μαθηματικά, θρησκευτικά, φυσική αγωγή- με διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα -γνωστικά, συναισθηματικά, μεταγνωστικά-, σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μαθητών εντός της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης- νηπιαγωγείο με δημοτικό-, εντοπίζοντας συνάμα και μια έλλειψη στην διεξαγωγή ερευνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε μαθητές με ιδιαιτερότητες όπως π.χ. αργό ρυθμό μάθησης, σε διαφορετικές χώρες (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers, 2016·Kyriakides, Archambault & Janosz, 2013·Lelei, 2019·Panayiotou et al., 2014·Paget, 2018). Στη δεύτερη περίπτωση διερευνώνται οι παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να τοποθετηθούν σε αναπτυξιακά στάδια, βάσει και της Δυναμικής Προσέγγισης (Δ.Π.) για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών [Dynamic Integrated Approach (DIA) των Creemers, Kyriakides και Antonίου, 2013] ώστε να βελτιωθούν.

Στο ελληνικό συγκείμενο εντοπίζονται ευάριθμες έρευνες (Christoforidou & Xirafidou, 2014·Panayiotou et al., 2014) που έχουν χρησιμοποιήσει το συγκεκριμένο μοντέλο, εστιάζοντας όμως κατά βάση στον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διαπιστώνεται ότι απουσιάζουν έρευνες που διερευνούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό το ερευνητικό κενό τόσο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όσο και για τη διεθνή, έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα. Η διαπίστωση αυτή και συνάμα ο προβληματισμός αναφορικά με την λειτουργία του μοντέλου στην αποτύπωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε βαθμίδα που παρουσιάζει διαφοροποιήσεις ως προς την πρωτοβάθμια, αποτέλεσε το αρχικό έναυσμα για την εστίαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικό ερώτημα

Η έρευνα που παρατίθεται αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας, η οποία έγινε στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Από αυτήν επιλέχθηκε να παρουσιαστεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση των διδακτικών τους δεξιοτήτων. Ουσιαστικά επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με κριτήριο τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν. Με βάση αυτόν το προσανατολισμό διαμορφώνεται το εξής ερευνητικό ερώτημα:

Ποιες διδακτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδρούν στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας;

Μέθοδος

Δείγμα έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2016-2017 σε έναν συγκεκριμένο νομό της Στερεάς Ελλάδας. Συμμετείχαν 697 μαθητές της γ' γυμνασίου σε σύνολο 1384 μαθητών/τριών της γ' γυμνασίου του νομού, δηλαδή ποσοστό συμμετοχής του 50,4% του μαθητικού δυναμικού. Το ποσοστό των αγοριών από τους συμμετέχοντες μαθητές ήταν 49,9% και το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών ήταν 50,1%.Επίσης, συμμετείχαν 21 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,

οι οποίοι τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά δίδασκαν το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στη γ' γυμνασίου, στους συμμετέχοντες μαθητές.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν αυτός που καθόρισε αφενός την εστίαση στον εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου την επιλογή της συγκεκριμένης τάξης, από την οποία προέρχεται το μαθητικό δυναμικό. Αυτό γιατί, στον εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζονται διαφοροποιήσεις συγκριτικά με τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας. Διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τη δομή και τη λειτουργία της συγκεκριμένης βαθμίδας, τη στελέχωση με εκπαιδευτικούς εξειδικευμένους ανά γνωστικό αντικείμενο αλλά και τη διαφορετική ηλικιακή φάση των μαθητών. Στη βαθμίδα αυτή οι μαθησιακές απαιτήσεις είναι διαφορετικές και συχνά υψηλότερες συγκριτικά με το δημοτικό, ενώ διαφορές εντοπίζονται και στις δυναμικές των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσοντας μεταξύ των μαθητών αλλά και με τους εκπαιδευτικούς (Jindal – Snape, 2008 οπ. αναφ. στους Βλάχου, Σταυρούση, Διδασκάλου, Γρηγορίου, Πατρίκα, 2016). Όλες αυτές οι αλλαγές συντελούνται σε μια περίοδο που για τους μαθητές αναπτυξιακά συμπίπτει με την εφηβεία, προκαλώντας έντονη κοινωνικο – συναισθηματική αστάθεια.

Οπότε καθίσταται σημαντικό να διερευνηθεί η επίδραση του εκπαιδευτικού, μέσω των διδακτικών και όχι των γνωστικών του δεξιοτήτων, στη εξέλιξη των μαθητών. Επιλέχθηκε δε η συγκεκριμένη τάξη, γ' γυμνασίου, καθότι εκτιμήθηκε ότι βρίσκεται στο μέσο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέχοντας από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου, στις οποίες πιθανόν να εντοπιζόταν εμμέσως επίδραση των προηγούμενων εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) στην επίδοση των μαθητών (Dimosthenous et al, 2020). Από την άλλη και οι μαθητές έχουν πλέον προσαρμοστεί στον τρόπο λειτουργίας αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης (π.χ. συχνή εναλλαγή εκπαιδευτικών ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο). Συνάμα και οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ευελιξία στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας εφόσον «δεν πιέζονται» από τον εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό του Λυκείου. Επιπλέον, λήφθηκε υπόψη ότι στο γυμνάσιο, λόγω υποχρεωτικότητας φοίτησης, συμμετέχει το σύνολο του μαθητικού δυναμικού, άρα μαθητές διαφορετικών γνωστικών επιπέδων, κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή η νεοελληνική γλώσσα, εξαιτίας της γνωστικής εγγύτητας με το αντικείμενο διδασκαλίας της διενεργούσας τη συγκεκριμένη έρευνα, αλλά κυρίως λόγω της απουσίας σχετικών ερευνών που να εστιάζουν στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο θεωρείται σημαντικό ως προς την αποτύπωση του γλωσσικού εγγραμματοτισμού των μαθητών με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Μεταβλητές Έρευνας και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Οι μεταβλητές της έρευνας και τα έντυπα που χρησιμοποιήθηκαν για την καταγραφή των δεδομένων της έρευνας ήταν:

Α. τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της νεοελληνικής γλώσσας, τα οποία διαφάνηκαν με τη χορήγηση γραπτών δοκιμών στους συμμετέχοντες μαθητές, ένα (n=697) στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ένα (n=697) στο τέλος.

Β. οι επεξηγηματικές μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή. Αυτές σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο καταγράφηκε μέσω της χορήγησης γραπτού ερωτηματολογίου (n=697) αλλά και τη γνωστική ετοιμότητα των μαθητών, όπως αυτή διαφάνηκε από την αρχική επίδοση τους στο γραπτό δοκίμιο.

Γ. οι αντίστοιχες μεταβλητές στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, οι οποίες εστίαζαν στους παράγοντες αποτελεσματικότητάς τους όπως αυτοί περιγράφονται από το δυναμικό μοντέλο. Προκειμένου αυτοί να αποτυπωθούν, αξιοποιήθηκε η παρατήρηση διδασκαλίας από την ερευνήτρια. Παράλληλα, αντλήθηκαν στοιχεία και από το ερωτηματολόγιο των μαθητών (n=697). Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 79 παρατηρήσεις διδασκαλίας. Για τον καθένα από τους 21 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν τουλάχιστον 3 παρατηρήσεις διδασκαλίας με τη χρήση τριών εντύπων παρατήρησης, δυο χαμηλού συμπερασμού και ένα υψηλού.

Στο πρώτο έντυπο παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού (Low-Inference) αξιολογήθηκαν πέντε παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, δηλαδή ο προσανατολισμός, η δόμηση, η εφαρμογή, η μοντελοποίηση διδασκαλίας και οι τεχνικές ερωτήσεων, βάσει των πέντε διαστάσεων του δυναμικού μοντέλου. Στο συγκεκριμένο έντυπο, ο παρατηρητής καλείται να αντιληφθεί το είδος της κάθε δραστηριότητας που παρακολουθεί προκειμένου να την καταχωρίσει σε μια από τις πέντε κατηγορίες. Καταγράφει τη διαδοχή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού αριθμητικά, αποτυπώνει το χρόνο σε δευτερόλεπτα που χρειάστηκε για την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας, σημειώνει την όποια διαφοροποίηση που εντοπίστηκε σε δραστηριότητα του εκπαιδευτικού ενώ εκτός από αυτά τα χαρακτηριστικά που αφορούν όλους τους παράγοντες, υπάρχουν επιμέρους παράμετροι για τον κάθε παράγοντα ξεχωριστά, που καθορίζονται από τις υπόλοιπες διαστάσεις.

Στο δεύτερο έντυπο παρατήρησης χαμηλού συμπερασμού (Low-Inference) του δυναμικού μοντέλου διερευνήθηκε το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, όπως αυτό καθορίζεται από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή, των μαθητών μεταξύ τους, τη διαχείριση της σχολικής τάξης αλλά και τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, ενώ στο τρίτο έντυπο υψηλού συμπερασμού (High-Inference), το οποίο συμπληρωνόταν με το τέλος κάθε παρατήρησης αξιολογούνταν οι πέντε παράγοντες του δυναμικού μοντέλου και το μαθησιακό περιβάλλον. Βάσει 17 κωδικών των σημείων παρατήρησης, καταγράφεται χρονικά (κάθε 10 δευτερόλεπτα) το είδος της αλληλεπίδρασης.

Τέλος, με τη λήξη κάθε παρατήρησης συμπληρωνόταν το τρίτο έντυπο παρατήρησης υψηλού συμπερασμού (High-Inference) του δυναμικού μοντέλου. Στο έντυπο αυτό αξιολογούνται οι πέντε παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού βάσει των πέντε διαστάσεων, αλλά και το περιβάλλον μάθησης (αλληλεπιδράσεις, διαχείριση τάξης και χρόνου). Αυτό αποτελείται από 40 αξιολογήσεις, οι οποίες σχετίζονται με τους παράγοντες του μοντέλου και αναπτύσσονται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Η βαθμολόγηση γίνεται με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, η οποία δηλώνει εάν παρατηρήθηκε η συμπεριφορά σε ελάχιστο βαθμό (1 στην κλίμακα Likert) έως τον μέγιστο βαθμό (5 στην κλίμακα Likert).

Χρησιμοποιήθηκε και ερωτηματολόγιο των μαθητών, το οποίο διερευνούσε και τους οκτώ παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτό αποτελούνταν από τρία μέρη:

Α. υπήρχαν 66 ερωτήσεις με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert (που το 1 αντιστοιχούσε το ποτέ ενώ το 5 στο σχεδόν πάντα),

Β. υπήρχαν 5 δηλώσεις και ο μαθητής έπρεπε να κυκλώσει την απάντηση που αντιπροσωπεύει τι γίνεται στη τάξη του,

Γ. υπήρχαν 8 δηλώσεις και ο μαθητής σημείωνε εάν η δήλωση συμβαίνει ή όχι στη τάξη του.

Η καταγραφή των παραγόντων από όλα τα εργαλεία ήταν κωδικοποιημένη και ποσοτικοποιούσε τα δεδομένα.

Ανάλυση δεδομένων

Για τα δεδομένα που προέκυψαν από τα γραπτά δοκίμια, το ερωτηματολόγιο των μαθητών και τα τρία έντυπα παρατήρησης, πραγματοποιήθηκε σε ένα αρχικό στάδιο ξεχωριστή στατιστική ανάλυση με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) με σκοπό να προκύψουν μέσοι όροι των παραγόντων της διδακτικής συμπεριφοράς του συνόλου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις αντίστοιχες διαστάσεις και οι τυπικές αποκλίσεις. Εξαίρεση αποτέλεσαν τα δοκίμια και το κοινωνικοοικονομικό των μαθητών, που με τη χρήση του μοντέλου Rasch (Extended Logistic Model of Rasch) (Andrich, 1988), επιδιώχθηκε να φανεί για το μεν πρώτο ο βαθμός ανταπόκρισης του συνόλου των συμμετεχόντων μαθητών στη συμπλήρωσή τους, για το δε δεύτερο το επίπεδο τους.

Σε ένα επόμενο στάδιο, ακολούθησαν τέσσερις πολυεπίπεδες στατιστικές αναλύσεις με τη χρήση Μοντέλων Πολυεπίπεδων Αναλύσεων (MLwinN) ώστε να εντοπιστεί η επίδραση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και παραγόντων που σχετίζονται με το υπόβαθρο των μαθητών, όπως η αρχική τους επίδοση και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Για λόγους οικονομίας χώρου παρατίθεται ενδεικτικός πίνακας μιας πολυεπίπεδης ανάλυσης στο παράρτημα.

Αποτελέσματα

Από τις πολυεπίπεδες αναλύσεις προέκυψε ότι ο βαθμός επίδρασης του εκπαιδευτικού, μέσω των διδακτικών του δεξιοτήτων, στην τελική επίδοση των μαθητών κινήθηκε στο 11% (Βλ. ενδεικτικό πίνακα στο παράρτημα). Η επίδραση του εκπαιδευτικού αξιολογήθηκε βάσει των διαδικασιών που χρησιμοποιεί προκειμένου να καθοδηγηθεί τους μαθητές και να συμβάλλει με αυτόν τον τρόπο στη γνωστική τους βελτίωση. Το υπόλοιπο 89% οφείλεται σε παράγοντες που εκκινούν από το επίπεδο των μαθητών θεωρώντας ότι υπάρχει και έμμεση επίδραση των προηγούμενων εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα ένα ληφθεί υπόψη ότι από το 89% που οφείλεται σε παράγοντες που εκκινούν από το υπόβαθρο των μαθητών και επηρεάζουν τη γνωστική τους εξέλιξη, το 43% ερμηνεύεται μέσω της αρχικής επίδοσης και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών, με την αρχική επίδοση να ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στην τελική επίδοση από ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών. Ενώ το υπόλοιπο 46% αφορά παράγοντες που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο και σχετίζονται με το επίπεδο του μαθητή όπως οι ευκαιρίες μάθησης, το στιλ μάθησης και ο χρόνος εμπλοκής, με την επίδραση της οικογένειας να είναι καταλυτική (Dimosthenous et al., 2020·Kyriakides, Creemers & Charalampous, 2018).

Στο παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται συγκεντρωτικά οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, οι οποίοι εμφανίστηκαν ως στατιστικά

σημαντικοί μέσω των τεσσάρων πολυεπίπεδων αναλύσεων. Με τον τρόπο αυτό δίνονται πληροφορίες για την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Από τις διαστάσεις διαφάνηκε ότι η διαφοροποίηση δεν εμφανίστηκε ως τρόπος εκδήλωσης της διδακτικής συμπεριφοράς σε κανέναν παράγοντα αποτελεσματικότητας και από κανένα έντυπο.

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας αποτύπωσης των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών βάσει των εντύπων του δυναμικού μοντέλου διερευνώντας τη διάσταση της ποιότητας

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ		
	ΑΝΑΔΕΙΧΘΗΚΑΝ ΩΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ	ΔΕΝ ΑΝΑΔΕΙΧΘΗΚΑΝ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ	✓	
ΔΟΜΗΣΗ	✓	
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	✓	
ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	✓	
ΕΦΑΡΜΟΓΗ	✓	
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΧΡΟΝΟΥ	✓	
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΑΞΗΣ	✓	
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		✓

Συζήτηση

Σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι το γεγονός ότι το πλαίσιο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας, όπως αυτό έχει οριστεί από το δυναμικό μοντέλο, μπορεί να λειτουργήσει και για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα του γυμνασίου, διερευνώντας την αποτελεσματικότητά τους στη εξέλιξη των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας.

Με τον τρόπο αυτό, η συγκεκριμένη έρευνα λειτουργεί ενισχυτικά της άποψης ότι το δυναμικό μοντέλο, που κατά κύριο λόγο είχε εστιάσει στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αγγίζοντας διαφορετικά κάθε φορά γνωστικά αντικείμενα, (Kyriakides & Creemers, 2008·Kyriakides, Tsangaridou, Charalambous & Kyriakides, 2018) με κυρίαρχο όμως τα μαθηματικά, και επιδιώκοντας την εφαρμογή του σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα πολλών χωρών (Azigwe, Kyriakides, Panayiotou & Creemers, 2016·Kyriakides, Archambault & Janosz, 2013·Lelei, 2019·Paget, 2018), δύναται να αποτιμήσει και την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού συγκείμενου.

Έτσι, βάσει των αναλύσεων των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι υπάρχει επίδραση του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή βελτίωση των μαθητών, η οποία αγγίζει το ποσοστό του 11%. Όλοι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του

εκπαιδευτικού, βάσει του δυναμικού μοντέλου, φάνηκαν ότι έχουν στατιστικώς σημαντική επίδραση στην εξέλιξη των μαθητών, εκτός από τον παράγοντα της αξιολόγησης που δεν εμφανίστηκε να ασκεί επίδραση καθώς δεν χρησιμοποιήθηκε ως διδακτική πρακτική από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Αξίζει όμως να επισημανθεί ότι στη συγκεκριμένη έρευνα ο παράγοντας της αξιολόγησης αποτιμούνταν μόνο μέσω του ερωτηματολογίου των μαθητών. Ενδεχομένως να είχαν προκύψει διαφορετικά αποτελέσματα ως προς την επίδραση του εν λόγω παράγοντα εάν είχε/αν χρησιμοποιηθεί άλλος/οι τρόπος/οι συλλογής δεδομένων. Αυτό γιατί σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Christoforidou και Xirafidou (2014) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκείμενου βρέθηκε επίδραση του συγκεκριμένου παράγοντα. Στην έρευνα αυτή όμως έγινε χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Επιπλέον, εάν ληφθεί υπόψη ότι βάσει της αναθεωρημένης έκδοσης του δυναμικού μοντέλου (Kyriakides, Creemers, Panayiotou & Charalambous, 2021) ο παράγοντας της αξιολόγησης αναλύεται σε πέντε αναπτυξιακά στάδια στη βάση των δεξιοτήτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αντιλαμβάνεται κανείς ότι προκειμένου να διαφανεί επίδραση ενδεχομένως να χρειάζονται περισσότερες παρατηρήσεις διδασκαλίας και συνδυασμό μεθοδολογικών εργαλείων.

Παρόλα αυτά, παραμένει ως εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας ότι ο παράγοντας της αξιολόγησης, και δη της διαμορφωτικής, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν αποτελεί μέρος της καθημερινής διδακτικής πράξης. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και η Έκθεση της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2019), επισημαίνοντας ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση δεν αντιμετωπίζεται ως μια παιδαγωγική λειτουργία, η οποία διαμορφώνει τις μαθησιακές διαδικασίες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, δρώντας ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά, αντίθετα, έμφαση αποδίδεται στην τελική αξιολόγηση των μαθητών. Ως εκ τούτου, παρά το γεγονός ότι η αξιολόγηση (Christoforidou, Kyriakides, Antoniou & Creemers, 2014·Christoforidou & Xirafidou, 2014·Havnes & Mc Dowell, 2008·Trumbull & Lash, 2013) έχει αναδειχθεί ως σημαντική διαδικασία βελτιώνοντας τόσο τους μαθητές όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αποτελώντας συνάμα και χαρακτηριστικό αποτελεσματικότητάς τους (Antoniou & Kyriakides, 2011·Creemers & Kyriakides, 2008·Hattie & Timperley, 2007·William, 2011), στο ελληνικό συγκείμενο ο παράγοντας αυτός λειτουργεί μέσα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο.

Επίσης, από τις πέντε διαστάσεις αποτίμησης των παραγόντων του δυναμικού μοντέλου η διάσταση της διαφοροποίησης δεν εμφανίστηκε για κανέναν παράγοντα, γεγονός που λειτούργησε επιβαρυντικά για την ποιοτική εκδήλωση όλων των παραγόντων, αποδεικνύοντας ότι παραβλέπονται οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών στους οποίους απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί. Η απουσία δε εκδήλωσης του παράγοντα της αξιολόγησης αλλά και της διαφοροποίησης συνδέονται μεταξύ τους καθώς σύμφωνα με την Moon (2005) η αξιολόγηση αποτελεί κατ' ουσίαν το πρώτο σκαλοπάτι για να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Άρα, λοιπόν αποτελεί σημαντική διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας τους απευθύνονται στο μαθητή χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το συνολικό προφίλ του. Ουσιαστικά προσφέρουν μια διδασκαλία κοινή για όλους

(one – size fits for all) (Bondie, Dahnke & Zusho, 2019), παραβλέποντας ότι οι σύγχρονες τάξεις αποτελούν ένα ψηφιδωτό μαθητών με έντονα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Εάν δε ληφθεί υπόψη ότι τόσο η διαφορρωτική αξιολόγηση όσο και η διαφοροποίηση διδασκαλίας ανήκουν στις νέες μορφές προσεγγίσεις διδασκαλίας, τότε γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι ακολουθούν πιο δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Η άποψη αυτή ευθυγραμμίζεται με έρευνα του Αποστολόπουλου (2014), στην οποία φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός του, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι πιο ικανοί σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας παρά σε πιο μαθητοκεντρικές.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού εάν δεν τοποθετηθεί στο σωστό πλαίσιο, κάνοντας δηλαδή χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, με διαφορετικούς κάθε φορά φακούς εστίασης, και συνθέτοντας μεθοδολογικές επιλογές με κυρίαρχη την παρατήρηση διδασκαλίας αλλά και λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ του μαθητικού δυναμικού στο οποίο απευθύνεται, κινδυνεύει να μην καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό αναδεικνύεται ως σημαντική η εφαρμογή του δυναμικού μοντέλου το οποίο προσεγγίζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στη βάση της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2003).

Ως τελικό απόσταγμα από όλη τη βιβλιογραφική και ερευνητική διαδρομή, αναδεικνύεται ότι το δυναμικό μοντέλο είναι ικανό να αποτυπώσει έγκυρα και αξιόπιστα την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προκύπτει ότι αυτό που τελικά επηρεάζει όχι μόνο τη γνωστική εξέλιξη των μαθητών αλλά επιφέρει τη συνολική ανάπτυξή τους, καλλιεργώντας δεξιότητες πολύτιμες για τη ζωή τους, είναι οι ευκαιρίες που προσφέρει ο εκπαιδευτικός ώστε οι μαθητές να κατανοούν το σκοπό για το οποίο διδάσκονται συγκεκριμένα αντικείμενα και να τα συνδέουν με την καθημερινότητα τους (προσανατολισμός). Αναδεικνύεται η σημαντικότητα της ικανότητας δόμησης της νέας γνώσης βασιζόμενοι στην υπάρχουσα (δόμηση), η ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας στους μαθητές προκειμένου να κατανοούν τις νέες πληροφορίες και μαθαίνουντάς τους ουσιαστικά πώς να μαθαίνουν, ενθαρρύνοντας έτσι τη δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (μοντελοποίηση διδασκαλίας). Τονίζεται ως ωφέλιμη για τους μαθητές η δυνατότητα εφαρμογής της νέας γνώσης, εξασκώντας τους ουσιαστικά στο να μαθαίνουν πώς μπορούν να εφαρμόζουν αυτά που έμαθαν (εφαρμογή). Τέλος, επισημαίνεται η ανάπτυξη της κριτικής και συνθετικής τους ικανότητας (τεχνικές ερωτήσεων), ώστε να μυσούνται στη μεταγνώση και στον αναστοχασμό (αξιολόγηση) και όλα αυτά εντός ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, βάσει του οποίου να αλληλοσυσχετίζονται και να συνεργάζονται μεταξύ τους παρέχοντας ευκαιρίες για δημιουργική συζήτηση και προβληματισμό. Ένα τέτοιο περιβάλλον αναπτύσσει τις δεξιότητες της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της κατανόησης ότι όλοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, αποτελούν μέρος ενός συνόλου. Ένα τέτοιο περιβάλλον επιτρέπει τον συναισθηματικό κόσμο του εκπαιδευτικού και των μαθητών να αλληλεπιδρούν προκειμένου να τεθούν τα θεμέλια της μάθησης. Και όλα αυτά αναγνωρίζοντας επακριβώς τις ανάγκες αλλά και τα πλουραλιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών ώστε για κάποιους η διδασκαλία να είναι πιο καθοδηγητική, ενώ για κάποιους

άλλους να δίνει χώρο για την ανάπτυξη πιο ανεξάρτητης μάθησης ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία.

Αυτό είναι το ζητούμενο της ποιοτικής και με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεσματικής διδασκαλίας και η όποια έλλειψη σε έναν από τους ανωτέρω τομείς, εκτός ότι επηρεάζει και τους άλλους, συνάμα μεταφράζεται και ως απώλεια καλλιέργειας της αντίστοιχης δεξιότητας από μέρους των μαθητών. Αυτό γιατί ενώ η διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών για τους μαθητές του δείγμάτος μας μπορεί να επιδρά σε μικρό βαθμό στη γνωστική εξέλιξή τους, έμμεσα όμως τούς επηρεάζει και με την μικρή έως ελάχιστη καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη συνεργασία, την επικοινωνία, την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, της πρακτικής αξιοποίησης της γνώσης, του αναστοχασμού και της μεταγνώσης.

Καταληκτικά, προκύπτει ότι η χρήση των κατάλληλων διδακτικών δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού αποτελούν την απαραίτητη προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Συνεισφορά στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής

Οι εισηγήσεις που ακολουθούν αποτελούν μια φυσική συνέχεια της εργογραφίας που έχει αναπτυχθεί προκειμένου όλη αυτή η ερευνητική προσπάθεια να συντελέσει κατά το μέγιστο δυνατό και επί του πρακτέου στο ερευνητικό πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Αυτές λοιπόν χωρίζονται σε δυο άξονες:

Στον πρώτο, που με βάση τον τρόπο που αποτιμήθηκε η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος προτάσσονται κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για σκοπούς βελτίωσης και την ταυτόχρονη σύνδεσή της με την επιμόρφωσή του αλλά και την κινητροδότησή του. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν αφού αξιολογηθούν ως προς την αποτελεσματικότητά τους έχουν ανάγκη συστηματικής και εστιασμένης επιμόρφωσης, μέσω σχεδίων δράσης προσωπικής ανάπτυξης, τα οποία έχοντας ως βάση τις διαφοροποιημένες ανάγκες τους θα τους επιτρέπουν να βελτιώνονται ουσιαστικά εντός ενός περιβάλλοντος που θα τους ενισχύει και θα τους εμπλέκει ενεργά σε αυτή τη διαδικασία. Μίας επιμόρφωσης που θα αναπτύσσει σχέση αλληλεπίδρασης με την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους. Προς αυτή τη κατεύθυνση έχει στραφεί η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, παρέχοντας πολύτιμα ερευνητικά δεδομένα τα οποία λειτουργούν ενισχυτικά της ανωτέρω εισήγησης (Antonίου & Kyriakides, 2011·Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013·Kyriakides, Christoforidou, Panayiotou & Creemers, 2017·Kyriakides, Creemers & Panayiotou, 2018).

Στον δεύτερο, επισημαίνοντας περιοχές που πρέπει να εστιάσει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να καταστούν πιο αποτελεσματικοί για το σύνολο των μαθητών. Έχοντας λοιπόν ως πυξίδα τα αποτελέσματα που αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα αναδείχθηκαν ως σημαντικοί αφενός οι παράγοντες αποτελεσματικότητας όπως αυτοί ορίζονται από το δυναμικό μοντέλο και αφετέρου οι διδακτικές δεξιότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Προέκυψε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν μια πληθώρα διδακτικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, οι οποίες

θα ξεκινούν από τις πιο απλές και άμεσες έως τις πιο κονστρουκτιβικές πρακτικές, ενεργοποιώντας κάθε φορά την κατάλληλη ανάλογα με την ωριμότητα και τις ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνονται. Αυτό όμως προϋποθέτει την εξοικείωση των εκπαιδευτικών τόσο με όλους τους παράγοντες όσο και με μορφές αξιολόγησης των μαθητών, κατά βάση διαμορφωτικής ή διαγνωστικής, ώστε το προφίλ αυτών να αναδείξει τις ανάγκες τους για το σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας. Στόχος και πρόκληση συνάμα θα είναι αυτού του τύπου η αξιολόγηση να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας τροφοδοτώντας τα επόμενα στάδια και συνδέοντάς την με όλους τους παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η υιοθέτηση αυτής της κουλτούρας μάθησης αναδεικνύει και το έτερο πεδίο επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς το οποίο αποτελεί δομικό στοιχείο αυτής της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, δηλαδή τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο δυναμικό μοντέλο η διαφοροποίηση συνδέεται με όλους τους παράγοντες αναγνωρίζοντας ότι δεν αποτελεί απλά μια μέθοδο διδασκαλίας αλλά έναν τρόπο σκέψης και φιλοσοφίας της διδακτικής πρακτικής του κάθε εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσω αυτής αναγνωρίζει τις ανάγκες του κάθε μαθητή, αντιμετωπίζοντάς τες με όρους ισότητας, με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης.

Περιορισμοί έρευνας

Πιθανότατα να είχαν προκύψει διαφορετικά αποτελέσματα εάν είχε αποτιμηθεί η επίδραση της αποτελεσματικότητας με άλλο κριτήριο πέραν των διδακτικών δεξιοτήτων όπως π.χ. τη γνωστική επάρκεια, δεδομένου του γνωσιοκεντρικού προσανατολισμού (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2019). Επίσης, εάν συμμετείχε διαφορετικό δείγμα εκπαιδευτικών και μαθητών από άλλη γεωγραφική περιοχή. Ακόμη όμως και εάν δεν δύνανται να γενικευτούν τα αποτελέσματα δεν μπορεί να παραβλεφθεί η απόπειρα αποτίμησης της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με τη χρήση του δυναμικού μοντέλου.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα μπορούν να θεωρηθούν ως προεκτάσεις της συγκεκριμένης έρευνας. Το δυναμικό μοντέλο δεν αρκείται μόνο στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως συνέβη και στην παρούσα έρευνα, αλλά επιδιώκει την ανατροφοδότησή τους, επισημαίνοντας όχι μόνο τα «δυνατά» σημεία της διδασκαλίας τους, αλλά αναδεικνύοντας τις «αδυναμίες» τους ως καινούργιες δυνατότητες και προοπτικές αυτοεξέλιξης. Αυτό το πετυχαίνει μέσω της Δυναμικής Προσέγγισης (Δ.Π.) για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών (Dynamic Integrated Approach - DIA) (Creemers, Kyriakides και Antoniou, 2013), καλύπτοντας με τον τρόπο αυτό ένα κενό που εντοπιζόταν στο χώρο της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, περνώντας κατ' ουσίαν από τη ρητορική στην πράξη.

Έτσι λοιπόν, εμβαθύνοντας στην αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης της διδασκαλίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας, δύναται να τοποθετηθούν αυτοί στα αντίστοιχα αναπτυξιακά στάδια της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Kyriakides, Creemers και Antoniou, 2009), ώστε μέσω διαφοροποιημένων, συστηματικών και μεθοδικών σχεδίων δράσης και επιμορφώσεων τους να επέλθει η βελτίωση.

Μια άλλη πρόταση αξιοποίησης των δεδομένων της έρευνας θα μπορούσε να σχετίζεται με τη διερεύνηση της διάστασης της ισότητας, εξετάζοντας εάν οι συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος κατορθώνουν να μειώσουν, να αυξήσουν ή να αφήσουν ανεπηρέαστο το χάσμα μεταξύ των μαθητών όπως αυτό καθορίζεται βάσει του κοινωνικοοικονομικού τους επιπέδου.

Βιβλιογραφία

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, (25), 95–135.
- Andrich, D. (1988). A general form of Rasch's extended logistic model for partial credit scoring. *Applied Measurement in Education*, 1(4), 363–378.
- 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 & School Improvement*, 22 (3): 291-311, DOI: 10.1080/09243453.2011.57707
- Azigwe, J. B., Kyriakides, L., Panayiotou, A., & Creemers, P.B.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.
- Bondie, R.S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How Does Changing “One-Size-Fits-All” to Differentiated Instruction Affect Teaching? *Review of Research in Education*, 43, 336–362.
- Borich, G.D. (2011). *Effective teaching methods* (7thed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Brandsma, H. P., & Knuver, J. W. M. (1989). Effects of school and classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic. *International Journal of Educational Research*, 13, 777–788.
- Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347–362.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: A differentiated model*. London: Routledge/Falmer.
- Caro, D.H., Lenkeit, J., & Kyriakides, L. (2016). Teaching strategies and differential effectiveness across learning contexts: Evidence from PISA 2012. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 30–41.
- Charalampous, C., & Praetorius, A. K. (2021). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, in press, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>
- 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. <https://doi.org/10.13140/2.1.4511.2969>

- Chuska, K. (2003). *Improving classroom questions: A teacher's guide to increasing student motivation, participation and higher -level thinking*. (2nd ed.). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Acritical analysis of the current approaches to modeling 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 and New York: Routledge
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 409-427, doi:10.1080/09243453.2010.512795
- 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., Panayiotou, A., Bos, W., Holtappels, H.G., Pfeifer, M., Vennemann, M., Wendt, H., Scharenberg, K., Smyth, E., McMahon, L., McCoy, S., Damme, J.V., Vanlaar, G., Antoniou, P., Charalambous, Ch., Charalambous, E., Maltezou, E., Zupanc, D., Bren, M., Cankar, G., Hauptman, A., Rekalidou, G., Penderi, E., Karadimitriou, K., Dimitriou, A., Desli, D., Tempridou, A. (2013). *Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynamic theory for education*. Waxmann.
- Day, C., Sammons, P., Kington, A., Regan, E., Ko, J., Brown, E., & Robertson, D. (2008). *Effective classroom practice (ECP): A mixed-method study of influences and outcomes*. Nottingham: School of education, University
- De Jong, R., & Westerhof, K. J. (2001). The quality of student ratings of teacher behaviour. *Learning Environments Research*, 4(1), 51–85. doi:10.1023/A:1011402608575
- Dimosthenous, A., Kyriakides, L., & Panayiotou, A. (2020). Short- and Long- Term Effects of the Home Learning Environment and Teachers on Student Achievement in Mathematics: a Longitudinal Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 31,50-79.
- Douglas, K. (2009). Sharpening our focus in measuring classroom instruction. *Educational Researcher*, 38(7).
- Hanushek, A.E. (2010). The economic value of higher teacher quality. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. *Working Paper 56*. Washington, DC: CALDER, The Urban Institute.
- Hanushek, E.A., & Rivkin, S.G. (2012). The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy. *Annual Review of Economics*, 4,131–57,doi: 10.1146/annurev-economics-080511-111001
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81– 112. doi:10.3102/003465430298487

- Havnes, A. & McDowell, L. (2008), *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Con- temporary Education*. New York: Routledge.
- Heck, R. H., & Moriyama, K. (2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: A regression discontinuity approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 377–408. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.50009>
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Hofman, W. H. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47–68. <https://doi.org/10.1080/09243450802664115>
- Houtveen, A. A. M., & van de Grift, W. J. C. M. (2007a). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 173–190.
- Houtveen, A. A. M., & van de Grift, W. J. C. M. (2007b). Reading instruction for struggling learners. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12, 405–424.
- Houtveen, A. A. M., van de Grift, W. J. C. M., & Creemers, B. P. M. (2004). Effective school improvement in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 337–376.
- Ioannou, C. (2017). *The dynamic model of educational effectiveness tested by investigating the impact of classroom level factors on slow learners' outcomes in language: An effectiveness study on a specific student population*. Unpublished doctoral dissertation. Nicosia, Cyprus: University of Cyprus, Department of Education.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains* (MET project Research Paper). Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Kokkinou, E., & Kyriakides, L. (2018). *Do teachers exhibit the same generic teaching skills when they teach in different classrooms?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA) 2018, New York, NY.
- Kyriakides, E., Tsangaridou, N., Charalambous, C., & Kyriakides, L. (2018). Integrating generic and content-specific teaching practices in exploring teaching quality in primary physical education, *European Physical Education Review*, 24 (4), 418-448.
- Kyriakides, L. (2007). Generic and differentiated models of educational effectiveness: Implications for the improvement of educational practice. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness an improvement* (pp.41-56). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kyriakides, L., Anthimou, M., & Panayiotou, A. (2020). Searching for the impact of teacher behavior on promoting students' cognitive and metacognitive skills. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-14
- 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., Christoforidou, M., Panayiotou, A., & Creemers, B.P.M. (2017) The impact of a three-year teacher professional development course on quality of teaching: strengths and limitations of the dynamic approach. *European Journal of Teacher Education*, 40:4, 465-486, DOI: 10.1080/02619768.2017.134909
- 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: 1, 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. <https://doi.org/10.1080/09243450802047873>
- 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., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and teacher education*, 25, 12-23.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., 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, DOI: 10.1080/01411920903165603
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C.Y. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113-124.
- Kyriakides, L. Creemers, B.P.M., & Charalambous, E. (2018). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Springer.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Panayiotou, A. (2018). Using educational effectiveness research to promote quality of teaching: the contribution of the dynamic model. *ZDM*, 50:381–393, doi.org/10.1007/s11858-018-0919-3
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2021). *Quality and Equity in Education: Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement*. New York: Routledge.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., Vanlaar, G., Pfeifere, M., Cankarf, G., & McMahon, L. (2014). Using student ratings to measure quality of teaching in six European countries. *European Journal of Teacher Education*, 37, (2), 125–143, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.882311>
- Kyriakides, L., Georgiou, M.P., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., & Reynolds, D. (2017). The impact of national educational policies on student achievement: a European study, *School Effectiveness and School Improvement*, DOI: 10.1080/09243453.2017.1398761
- Lelei, H. (2019). *A case study of policy and actions of Rivers State, Nigeria to Improve teaching quality and the school learning environment*. Unpublished doctoral dissertation. Sydney, Australia: School of Education, UNSW.
- Moon, T. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3), 226-233.

- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School Effectiveness and Teacher Effectiveness In Mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273-303.
- 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. *Educ Asse Eval Acc*, 26:73-93 DOI:10.1007/s11092-013-9182-x
- Paget, C. (2018). *Exploring school resource and teacher qualification policies, their implementation and effects on schools and students' educational outcomes in Brazil*. Unpublished doctoral dissertation. University of Oxford, Department of Education.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Kebler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of 'good' and 'bad' teachers- Results of qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44.
- Rosenshine, B. (1995). Advances in research on instruction. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 262-268. doi:10.1080/00220671.1995.9941309
- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness & School Improvement*, 20 (1), 123-129. <https://doi.org/10.1080/09243450802664321>
- Sanders, W., & Rivers, J. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement: Research Progress Report*. Knoxville: University of Tennessee, Value- Added Research and Assessment Center.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Slavin, R. (2001). Cooperative learning and intergroup relations. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (2006). The International System of Teacher Observation and Feedback: Evolution in an International study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 561-581.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trumbull, E. & Lash, A. (2013), *Understanding Formative Assessment*. San Francisco: West Ed.
- van de Grift, W. J. C. M. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127-152. doi:10.1080/00131880701369651
- van de Grift, W. J. C. M. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 295-311.
- van de Grift, W. J. C.M., Chun, S., Maulana, R., Lee, O., & Helms-Lorenz (2017). Measuring teaching quality and student engagement in South Korea and

- The Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (3), 337-349.
- van der Scheer, E.A., Bijlsma, H. L. E., & Glas, C. A.W. (2019). Validity and reliability of student perceptions of teaching quality in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 30:1, 30-50, DOI: 10.1080/09243453.2018.1539015
- van der Werf, G., Opdenakker, M-C., & Kuyper, H. (2008). Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 447-462. <https://doi.org/10.1080/09243450802535216>
- Van Tassel-Baska, J., Feng, A., MacFarlane, B., Heng, M. A., Teo, C. T., Wong, M. L., & Khong, C. (2008). A cross cultural study of teachers' instructional practices in Singapore and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 338-363.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Education Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2019). Ετήσια Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.: Μελέτη της Αξιολόγησης των Μαθητών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα Ψηφιακά Αποθετήρια και η Αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
- 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), 25-51.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Εκδόσεις Πεδίο: Αθήνα.
- Βλάχου, Α., Σταυρούση, Π., Διδασκάλου, Ε., Γρηγορίου, Φ., & Πατρίκα, Π. (2016). *Μετάβαση μαθητών με αναπηρία από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόγραμμα μετάβασης: βήματα και δράσεις*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος.

Παράρτημα

1. Υπολογισμός των Παραμέτρων και των Τυπικών Σφαλμάτων για την Ανάλυση της Επίδοσης των Μαθητών στη Γλώσσα (μαθητές σε τάξεις) στο Τέλος της Γ' τάξης (με τα δεδομένα που προέκυψαν από το έντυπο παρατήρησης high-inference, υπολογισμένα – aggregated στο επίπεδο της τάξης)

Παράγοντες	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2α	Μοντέλο 2β	Μοντέλο 2γ	Μοντέλο 2δ	Μοντέλο 2ε	Μοντέλο 2ζ	Μοντέλο 3α	Μοντέλο 3β
Σταθερό Τμήμα (Intercept)	-0,78 (.13) +++	-0,77 (.11) +++	-0,77 (.11) +++	-0,78 (.10) +++	-0,77 (.11) +++	-0,78 (.11) +++	-0,77 (.11) +++	-0,77 (.11) +++	-0,77 (.11)+++	-0,79 (.10)+++
<i>Επίπεδο μαθητή</i>										
Αρχική επίδοση		0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.03)+++	0,76 (.04)+++	0,76 (.03)+++
ΚΟΕ		0,16 (.06) +++	0,16 (.06) +++	0,16 (.06) +++	0,16 (.06) +++	0,16 (.06) +++	0,16 (.06) +++	0,16 (.06) +++	0,25 (.09)+	0,16 (.06)+++
<i>Επίπεδο τάξης</i>										
Δόμηση			0,15 (.12)+						0,17 (.12)+	0,04 (.19)
Προσανατολισμός				0,27 (.13) +++						0,37 (.24)+
Διαχείριση χρόνου					0,32 (.23)+					0,04 (.33)
Αλληλεπιδράσεις μαθητή-μαθητή						0,34 (.19) +++				0,14 (.20)
Απειθαρχία							0,17 (.12)+			0,46 (.30)+
Περιβάλλον μάθησης: υποστηρικτικό								0,24 (.19)+		0,62 (.49)+
ΚΟΕ * Δόμηση									-0,03 (.01)+++	
Κατανομή της Απόκλισης										
Τάξη	10,84%	8,53%	7,95%	7,30%	7,93%	7,65%	8,06%	8,12%	6,95%	6,32%
Μαθητής	89,16%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,32%	48,30%
Ερμηνευόμενη		43,15%	43,73%	44,38%	43,75%	44,03%	43,62%	43,56%	44,73%	45,38%

28 ΠΟΛΥΜΕΡΟΠΟΥΛΟΥ & ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ

Στατιστικό Κριτήριο

Χ ²	2846,07	2428,53	2426,90	2424,75	2426,65	2425,55	2426,72	2426,97	2423,67	2421,81
Μείωση της τιμής		417,54	1,63	3,78	1,88	2,98	1,81	1,56	0,23	2,94
Βαθμοί ελευθερίας		2	1	1	1	1	1	1	1	2
Τιμή p		,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001	,001

Σημείωση:

*Για το Μοντέλο 1 η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 0

** Για το Μοντέλο 2α-2ζ η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 1

*** Για το Μοντέλο 3α η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2α

*** Για τα Μοντέλα 3β η μείωση υπολογίστηκε σε σχέση με την απόκλιση του μοντέλου 2β αφού εξηγεί μεγαλύτερο μέρος της απόκλισης σε σχέση με τα υπόλοιπα μοντέλα της κατηγορίας του (δηλ. 2α-2ζ)

+ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο 0,10

++ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο σε 0,05

+++ Μεταβλητή σημαντική σε επίπεδο σε 0,001

Συγκριτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων Ολλανδίας και Ελλάδας: Η κατηγοριοποίηση σχολείων και μαθητών στην Ολλανδία ως αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους

Τριανταφύλλου Κωνσταντίνος
Τμήμα Ηλεκτρονικών ΑΣΕΤΕΜ ΣΕΛΕΤΕ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναλύει και σκιαγραφεί το εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας και της Ελλάδας μέσα από ποσοτικά κυρίως κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά καλύπτουν και εδράζονται στις τέσσερις πτυχές της μεθόδου Balanced Scorecard (BSC). Οι τιμές των εκπαιδευτικών δεικτών αντλούνται από αρχεία υπερεθνικών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), η Eurostat (European statistics), η ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή) αλλά και από τα εκπαιδευτικά δίκτυα Ευρυδίκη και TALIS (Teaching And Learning International Survey). Σε μια προσπάθεια συγκριτικής προσέγγισης του ισχυρά αποκεντρωμένου ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος παρατίθενται οι αντίστοιχες τιμές των εκπαιδευτικών δεικτών του συγκεντρωτικού ελληνικού. Μέσα από την έρευνα αυτή αναδεικνύεται μια τεχνοκρατική πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως αυτή εφαρμόζεται στην Ολλανδία, η οποία είναι αποτέλεσμα του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με κύριο χαρακτηριστικό της την κατηγοριοποίηση τόσο των σχολικών μονάδων όσο και των ίδιων των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικοί δείκτες, αποκέντρωση εκπαιδευτικού συστήματος, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, κατηγοριοποίηση σχολείων.

Abstract

This paper analyzes and outlines the Dutch educational system through mainly quantitative criteria. These criteria cover and are based on the four aspects of the Balanced Score card (BSC) method. Educational indicators' values were drawn from archives of supranational organizations, such as the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), the European Statistical Office (Eurostat), the European Commission (EU) and the Eurydice and TALIS (Teaching And Learning International Survey) educational networks. In an attempt to adopt a comparative approach to the strongly decentralized Dutch educational system, the corresponding values of the educational indicators of the centralized Greek educational system are presented. Through this work, a technocratic aspect of the educational process is highlighted, which is the result of the evaluation system of the educational work that is applied in the Netherlands, with its main feature being the categorization of both the school units and the students themselves.

Keywords: Dutch educational system, educational indicators, decentralization of educational system, evaluation of educational project, categorization of schools.

Εισαγωγή

Το γεγονός ότι η «γνώση» είναι δείκτης οικονομικής, πολιτικής, πολιτιστικής και τεχνολογικής ισχύος παροτρύνει τους διεθνείς οργανισμούς να ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικής έρευνας του ΟΟΣΑ (2016), ο δείκτης σχολικής αυτονομίας (index of school autonomy) του εκπαιδευτικού συστήματος της Ολλανδίας είναι 90,8 %, κατατάσσοντας την χώρα 5^η μεταξύ των 68 χωρών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Ο δείκτης σχολικής αυτονομίας εκφράζει το ποσοστό των καθηκόντων για τα οποία ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί ή το σχολικό συμβούλιο έχουν σημαντική ευθύνη. Στην ίδια έρευνα ο δείκτης σχολικής αυτονομίας στην Ελλάδα είναι μόλις 26,4 %, γεγονός που την κατατάσσει στην τελευταία θέση (68^η), μετά από την Τουρκία χαρακτηρίζοντας έτσι ως το εκπαιδευτικό της σύστημα ως υπερβολικά συγκεντρωτικό.

Η Ολλανδία είναι μια ευρωπαϊκή, ανεπτυγμένη χώρα με ισχυρή οικονομία, δυνατό παραγωγικό ιστό και υψηλούς δείκτες ευημερίας σύμφωνα με την στατιστική υπηρεσία της Ολλανδίας, που παρέχει στους πολίτες της ικανοποιητική ποιότητα ζωής ενώ διακρίνεται για το υψηλό επίπεδο κοινωνικής ασφάλισης, για το πολύ καλό σύστημα υγείας και παιδείας και για την περιβαλλοντική πολιτική που εφαρμόζει. Η ευημερία της συντηρείται και αναπαράγεται από ένα ισχυρά αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιδίωξη της αποκέντρωσης της εκπαίδευσης είναι η βελτίωση της ανταπόκρισης της κεντρικής κυβέρνησης στις τοπικές απαιτήσεις, η αναδιανομή της πολιτικής εξουσίας από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας στη βάση, αλλά ταυτόχρονα και η αναδιανομή αποτελεσμάτων και οφελών υπέρ των τοπικών κοινωνιών, με βελτίωση της αποτελεσματικότητας στην κατανομή και διαχείριση των πόρων της εκπαίδευσης (McGinn & Welsh, 1999).

Η μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων πραγματοποιήθηκε με βάση τις τιμές των βασικών δεικτών απόδοσης KPI (Key Performance Indicators) που καλύπτουν τις τέσσερις πτυχές της μεθόδου BSC, δηλαδή την χρηματοοικονομική πτυχή (financial aspect), την πτυχή των ωφελούμενων – μαθητών (stakeholder benefits), την πτυχή της μάθησης και ανάπτυξης (learning and growth) και την πτυχή των εσωτερικών διαδικασιών (internal process). Η μέθοδος BSC είναι ένα γενικό σύστημα χάραξης και διαχείρισης στρατηγικής που βασίζεται και σχεδιάζεται στις τέσσερις παραπάνω πτυχές. Αναπτύχθηκε το 1992 από τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Harvard Dr. Robert Kaplan και τον Dr. David Norton. Χρησιμοποιείται σε επιχειρήσεις, βιομηχανίες, κυβερνητικούς και μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, αλλά και εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αποτελεί το τρίτο πιο δημοφιλές εργαλείο στρατηγικής οργανισμών και επιχειρήσεων, σύμφωνα με μεγάλη έρευνα της Bain & Company (Rigby & Bilodeau, 2018). Η μέθοδος BSC έχει χρησιμοποιηθεί σε πλήθος εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διαφόρων χωρών και βαθμίδων (Πανεπιστήμιο Καλιφόρνιας UC Berkeley, δημόσια σχολεία της Atlanta, Πανεπιστήμιο Carleton Ottawa στον Καναδά κ.α.).

Στην παρούσα εργασία η προσέγγιση της έρευνας της εκπαίδευσης στην Ολλανδία είναι συγκριτική σε σχέση με την εκπαίδευση στην Ελλάδα, παραθέτοντας όπου είναι εφικτό κατά περίπτωση τις τιμές των αντίστοιχων KPI ώστε να αποδοθεί ποσοτικά το επίπεδο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Η έρευνα περιορίζεται στις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί το ενδεχόμενο της

υιοθέτησης καλών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Ταυτόχρονα τίθεται υπό διερεύνηση το μοντέλο αξιολόγησης του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος στην προοπτική υιοθέτησης καλών πρακτικών, εστιάζοντας ταυτόχρονα στο ευαίσθητο θέμα της κατηγοριοποίησης σχολείων και μαθητών που καταγράφεται στην Ολλανδία ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης αυτής. Ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αποτελεί η επίδραση της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά τους.

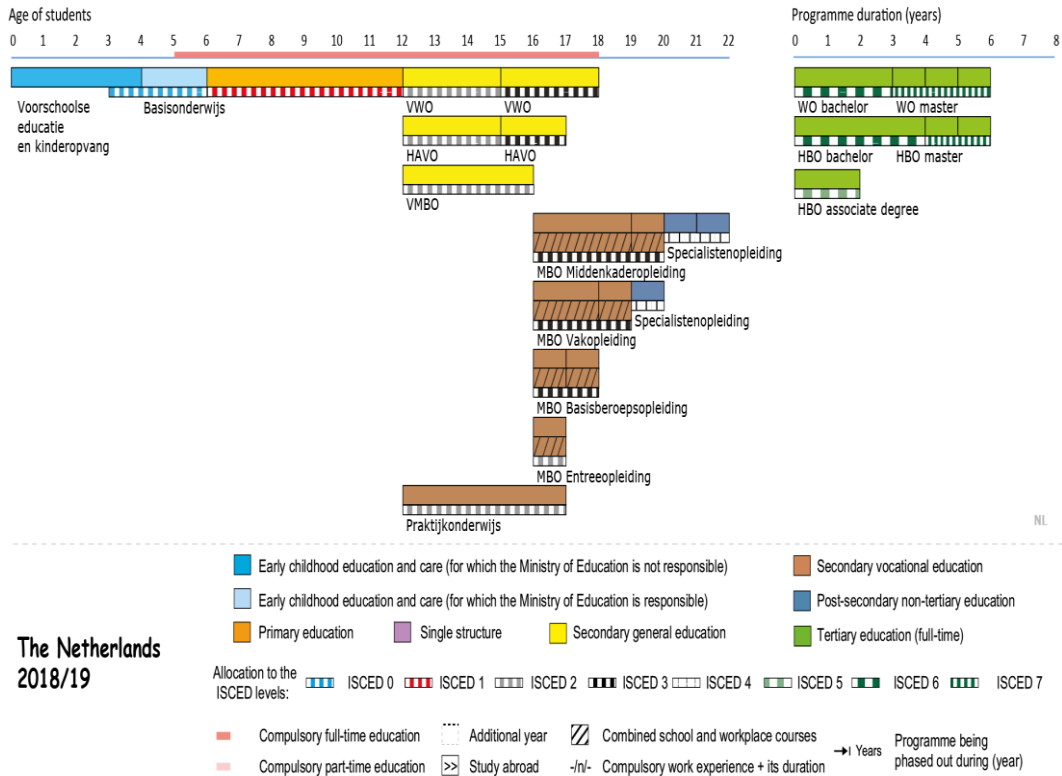
Η δομή και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων

Ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα

- Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό δίκτυο Ευρυδίκη, τα βασικά χαρακτηριστικά της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ολλανδίας είναι τα εξής:
- Ίση οικονομική μεταχείριση και χρηματοδότηση δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων (Ολλανδικό σύνταγμα του 1917 γνωστό και ως «ειρήνη του 1917»).
- Ελευθερία εκπαίδευσης, ελευθερία ίδρυσης σχολείων, ελευθερία διδασκαλίας σύμφωνα με το άρθρο 23 του Ολλανδικού συντάγματος το οποίο ορίζει ότι όλοι είναι ελεύθεροι να παρέχουν εκπαίδευση και να ιδρύουν σχολεία με την επιφύλαξη του δικαιώματος εποπτείας από τις αρχές.
- Ύπαρξη σχολείων δημόσιων, κοινοτικών, αλλά και σε μεγάλο ποσοστό σχολείων θρησκευτικών πεποιθήσεων (Καθολικά, Μουσουλμανικά, Εβραϊκά, Προτεστάντικα κ.α.) και παιδαγωγικών πεποιθήσεων (Montessori, Dalton, Freinet, Jena Plan κ.α).
- Ισχυρή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η υποχρεωτική εκπαίδευση, ξεκινά στην ηλικία των 5 ετών και τελειώνει στην ηλικία των 18 ετών ή με τη λήψη πτυχίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Καθορισμός της εκπαιδευτικής διαδρομής για τους μαθητές στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (στην ηλικία των 12 ή 13 ετών περίπου).
- Πολλές εναλλακτικές εκπαιδευτικές διαδρομές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Basisonderwijs) είναι υποχρεωτική για τους Ολλανδούς σε ηλικία 5 ετών, έχοντας όμως το δικαίωμα εγγραφής από την ηλικία των 4 ετών κάτι που αξιοποιεί η πλειοψηφία των Ολλανδών μαθητών. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική και δωρεάν και διαρκεί 8 έτη καλύπτοντας τα επίπεδα 0 και 1 της Διεθνούς Τυποποιημένης Ταξινόμησης της Εκπαίδευσης (International Standard Classification of Education - ISCED).
- Τελειώνοντας το Δημοτικό σχολείο οι Ολλανδοί μαθητές ηλικίας 12 ετών έχουν τέσσερις βασικές επιλογές:
- VWO (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs). Προπαρασκευαστική Ακαδημαϊκή Εκπαίδευση με διάρκεια έξι έτη, εκ των οποίων τα τρία πρώτα αντιστοιχούν στο επίπεδο ISCED 2, ενώ τα τρία επόμενα στο επίπεδο ISCED 3. Είναι βαθμίδα δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης με σκοπό την προετοιμασία των μαθητών για την τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση (WO). Στο τέταρτο έτος (επίπεδο ISCED 3) όλοι οι μαθητές ακολουθούν ένα βασικό κοινό κορμό επτά μαθημάτων.

Σχήμα 1.

Η δομή του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος.



- HAVO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs). Ανώτερη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με διάρκεια πέντε έτη. Παρέχει στους μαθητές βασική γενική εκπαίδευση. Τα τρία πρώτα έτη αντιστοιχούν στο επίπεδο ISCED 2, ενώ τα επόμενα δύο στο επίπεδο ISCED 3. Στο τέταρτο έτος (επίπεδο ISCED 3) οι μαθητές ακολουθούν ένα βασικό κοινό κορμό πέντε μαθημάτων, αντί των επτά στο VWO. Ο τύπος σχολείου HAVO έχει σχεδιαστεί για να προετοιμάζει μαθητές για την ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση στα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών (HBO). Προσφέρονται όμως στους μαθητές και άλλες επιλογές όπως να συνεχίσουν στην ανώτερη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση (MBO) ή στη τελευταία χρονιά του VWO με σκοπό την πρόσβαση στα πανεπιστήμια (WO).
- Στα σχολεία HAVO και VMBO στο 4ο έτος οι μαθητές πρέπει επιπλέον να επιλέξουν έναν από τους τέσσερις τομείς σπουδών: Φύση και Τεχνολογία - Φύση και Υγεία - Οικονομία και Κοινωνία - Πολιτισμός και Κοινωνία, που προσθέτουν τρία έως τέσσερα μαθήματα στο πρόγραμμά τους.
- VMBO (Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs). Προ-επαγγελματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με διάρκεια 4 έτη, επιπέδου ISCED 2. Ο τύπος σχολείου VMBO οδηγεί στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση (MBO) σε έναν από τους τέσσερις τύπους σχολείων που διαθέτει:
 1. Επαγγελματικό πρόγραμμα μεσαίου επιπέδου (MBO-Middenkaderopleiding) που οδηγεί σε απόκτηση πτυχίου επιπέδου 4 (Middle-management or specialist training level 4)
 2. Συνδυασμένο πρόγραμμα - κατάρτιση (MBO- Vakopleiding) που οδηγεί σε απόκτηση πτυχίου επιπέδου 3 (Professional training level 3)

3. Βασικό επαγγελματικό πρόγραμμα (MBO-Basisberoepsopleiding) που οδηγεί σε απόκτηση πτυχίου επιπέδου 2 (Basic vocational training level 2)

4. Θεωρητικό πρόγραμμα (MBO- Entreeopleiding) που οδηγεί σε απόκτηση πτυχίου βοηθού, επιπέδου1 (Assistant level 1).

Μεταξύ των τριών βασικών τύπων σχολείων υπάρχει επαρκής οριζόντια κινητικότητα, για τις περιπτώσεις που διαπιστώνονται αστοχίες επαγγελματικού προσανατολισμού.

- Praktijkkonderwijs - Πρακτική εκπαίδευση. Είναι ιδιαίτερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα σχολεία πενταετούς διάρκειας πρακτικής κατάρτισης, επιπέδου ISCED 2, αφορούν νέους οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να ολοκληρώσουν τα μαθήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απόφοιτοι της Πρακτικής εκπαίδευσης, προετοιμάζονται για μια θέση στην αγορά εργασίας, χωρίς να έχουν κάποια άλλη διέξοδο σε εκπαιδευτική διαδρομή.

Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα διαρκεί 11 χρόνια και εκτείνεται στις ηλικίες από 4 έως 15 ετών. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα προσχολικά και στα δημοτικά σχολεία, τα οποία ανήκουν αντίστοιχα στα επίπεδα ISCED 0 και ISCED 1, σύμφωνα με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (National Qualifications Framework – NQF) όπως αυτό έχει αντιστοιχιστεί με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (European Qualifications Framework – EQF). Από το σχολικό έτος 2018-2019 το νηπιαγωγείο (διετές) ανήκει στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία συνεχίζει στα Δημοτικά σχολεία για 6 χρόνια με αναθεωρημένο ολοήμερο πρόγραμμα από το σχολικό έτος 2016-2017. Ακολουθεί για τους Έλληνες μαθητές το τριετές Γυμνάσιο που ανήκει στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι η τελευταία βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το Γυμνάσιο παρέχει γενική εκπαίδευση και ταξινομείται στο επίπεδο ISCED 2. Υπάρχουν στην Ελλάδα σε μικρό αριθμό και εσπερινά Γυμνάσια. Οι μαθητές στη συνέχεια μπορούν να επιλέξουν με απλή διαδικασία εγγραφής, χωρίς αξιολόγηση, έναν από τους δύο τύπους Λυκείων τριετούς φοίτησης που υπάρχουν, το Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ.) ή το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ), τα οποία ανήκουν στο επίπεδο ISCED 4. Στην ελληνική επικράτεια λειτουργούν σε περιορισμένο αριθμό και εσπερινά ΓΕ.Λ ή ΕΠΑ.Λ. Οι απόφοιτοι των Λυκείων έχουν τη δυνατότητα μέσω πανελλαδικών εξετάσεων να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην οποία υπάρχουν μόνο Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα τα οποία καλύπτουν τα επίπεδα ISCED 6 (πτυχίο AEI), ISCED 7 (μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών) και ISCED 8 (διδακτορικός τίτλος σπουδών). Βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι σχετικά λίγες επιλογές που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η πρόσβασή τους σε αυτές με απλή εγγραφή. Εμφανής είναι η απουσία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε συστηματική και οργανωμένη μορφή με εξαίρεση την αξιολόγηση των μαθητών, χωρίς όμως σε αυτή να υπάρχει το στοιχείο της συγκρισιμότητας σε εθνικό, περιφερειακό ή κάποιο άλλο επίπεδο εκτός του ενδοσχολικού.

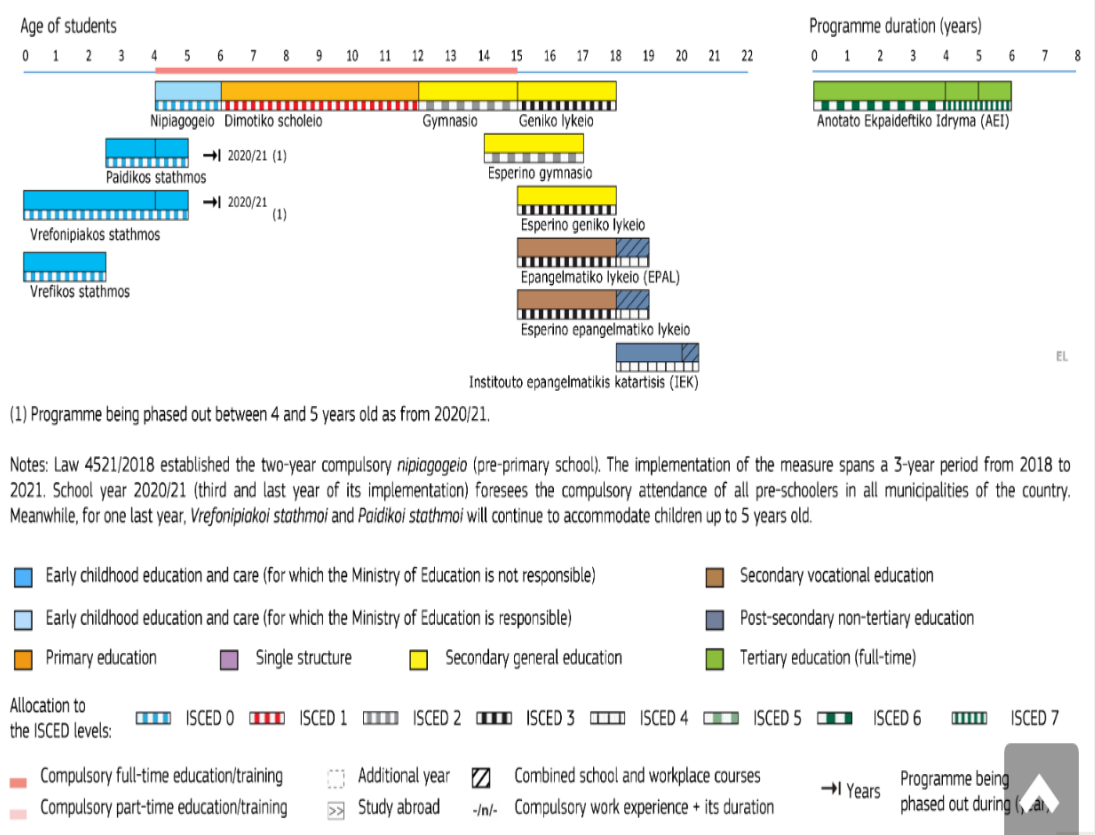
Σύμφωνα με πρόσφατο νόμο (4763/2020), ιδρύονται μεταγυμνασιακές δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης με τη μορφή Επαγγελματικών Σχολών Κατάρτισης (Ε.Σ.Κ.) και Επαγγελματικών Σχολών Μαθητείας (ΕΠΑ.Σ.) του Ο.Α.Ε.Δ. οι οποίες ανήκουν στο επίπεδο ISCED 3, ενώ η μεταδευτεροβάθμια δομή

κατάρτισης των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) εντάσσεται στην τυπική εκπαίδευση και ανήκει στο επίπεδο ISCED 5. Στο επίπεδο ISCED 5 αντιστοιχίζονται οι απόφοιτοι του 4^{ου} έτους των ΕΠΑ.Λ. (έτος μαθητείας) κατόπιν σχετικών εξετάσεων πιστοποίησης. Πρόσφατα επίσης έχει νομοθετηθεί (ν. 4692/2020) τροποποίηση του εξεταστικού συστήματος του Λυκείου με τη λειτουργία εθνικής Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (ΤΘΔΔ) από την οποία θα αντλούνται σε ποσοστό 50% τα θέματα των προαγωγικών εξετάσεων της Α και Β Λυκείου και των απολυτηρίων εξετάσεων της Γ Λυκείου.

Σχήμα 2.

Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Greece – 2020/21



Στον Πίνακα 1 καταγράφονται τα μαθητικά δυναμικά ανώτερης Γενικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης, στην Ολλανδία και την Ελλάδα για το έτος 2018 (Eurostat, 2018). Τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι είναι καθοριστικά για το ποσοστό απορρόφησης των αποφοίτων από την αγορά εργασίας.

Πίνακας 1.

Μαθητικό δυναμικό Β/θμιας εκπαίδευσης Ελλάδας και Ολλανδίας

Τύπος σχολείου	Αριθμός μαθητών		Ποσοστό	
	Ολλανδία	Ελλάδα	Ολλανδία	Ελλάδα
Γενική εκπαίδευση	269.650	246.446	32,5%	71,5%
Επαγγελματική εκπαίδευση	560.509	98.447	67,5%	28,5%
Σύνολο ανώτερης				

Β/θμιας εκπαίδευσης	830.159	344.893	100,0%	100.0 %
----------------------------	----------------	----------------	---------------	----------------

Οι πτυχές των εκπαιδευτικών συστημάτων

Η χρηματοοικονομική πτυχή.

Έχει γίνει κατανοητό πλέον ότι ένας από τους βασικούς πυλώνες των εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι η οικονομική τους υποστήριξη, συνθήκη τουλάχιστον αναγκαία αν και όχι ικανή για την συνεχή αναβάθμιση και βελτίωση τους. Η υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης έχει ως φυσική συνέπεια την χαμηλή ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Τα κράτη εκφράζουν συνήθως το μέγεθος της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων ως ποσοστό του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος τους (ΑΕΠ), που είναι χωρίς αμφιβολία ένας βασικός χρηματοδοτικός δείκτης.

Πίνακας 2.

Χρηματοδότηση εκπαιδευτικών συστημάτων Ολλανδίας και Ελλάδας.

Κριτήριο	Ολλανδία	Ελλάδα	ΕΕ 28
Χρηματοδότηση εκπαίδευσης (% ΑΕΠ)	5,1%	3,9%	4,7%
Ετήσια δαπάνη ανά μαθητή ISCED 0	6.207 €	Χωρίς στοιχεία	6.111 €
Ετήσια δαπάνη ανά μαθητή ISCED 1	6.211 €	4.281 €	6.248 €
Ετήσια δαπάνη ανά μαθητή ISCED 2	9.267 €	4.956 €	7.243 €
Ετήσια δαπάνη ανά μαθητή ISCED 3-4	9.445 €	Χωρίς στοιχεία	7.230 €
Ετήσια δαπάνη ανά μαθητή ISCED 5-8	14.178 €	2.389 €	11.413 €
Μισθοδοσία εργαζομένων	57%	79%	62%
Ενδιάμεση Ανάλωση	22%	8%	15%
Ακαθάριστες Επενδύσεις	10%	8%	6%
Λοιπές δαπάνες	11%	5%	17%

Στον Πίνακα 2, καταγράφονται οι χρηματοδοτήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ολλανδίας και της Ελλάδας ως ποσοστό του ΑΕΠ των χωρών καθώς και ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος (Eurostat, 2018), αλλά και οι εκφράσεις τους σε νομισματική μονάδα (€) για τα έτη 2015 και 2016, με διάκριση στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης σύμφωνα με την ταξινόμηση ISCED (ΕΕ, 2018). Είναι γεγονός όμως ότι οι ποσοστιαίες ακόμα και οι νομισματικές εκφράσεις χρηματοδότησης, δεν αντανακλούν απόλυτα τις προτεραιότητες που αποδίδουν τα κράτη στο θέμα της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, ο Πίνακας 2 συμπληρώνεται και από την κατανομή της χρηματοδότησης σε διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών, ώστε να αποδώσει και μια ποιοτική χροιά στο θέμα αυτό. Συγκεκριμένα καταγράφεται το ποσοστό της δαπάνης (%) των συνολικών δαπανών για την εκπαίδευση (Eurostat, 2018) που αφορά:

- Μισθοδοσίες προσωπικού, κυρίως εκπαιδευτικών (Compensation of Employees).

- Ενδιάμεση ανάλωση (Intermediate Consumption), δηλαδή δαπάνες για τα υλικά διδασκαλίας, τη θέρμανση και την ηλεκτρική ενέργεια κλπ,
- Ακαθάριστες επενδύσεις παγίου κεφαλαίου (Gross capital formation), δηλαδή επενδύσεις μόνιμου εξοπλισμού όπως Η/Υ, κτίρια κλπ,

Μια πρώτη ανάγνωση του Πίνακα 2, οδηγεί εύκολα στο συμπέρασμα ότι στην Ολλανδία η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης είναι γενναία και ισορροπημένη, λαμβάνοντας υπόψη και το υψηλό ΑΕΠ της χώρας, αλλά ταυτόχρονα οι προτεραιότητες της χαρακτηρίζονται από μια μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επενδυτική στρατηγική. Δυστυχώς, για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αριθμοί δεν οδηγούν σε ανάλογα συμπεράσματα, αφού η «μερίδα του λέοντος» της χρηματοδότησης του, αναλώνεται στη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, αφήνοντας μικρά περιθώρια άσκησης σύγχρονης οικονομικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρά του γεγονότος αυτού, οι μισθοί των Ελλήνων εκπαιδευτικών, αντιστοιχούν στο 35% περίπου των μισθών των Ολλανδών συναδέλφων τους (Ευρυδίκη, 2016/17).

Πτυχή ωφελούμενων (μαθητών)

Το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η εκροή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο μαθητής και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου αντανakλώνται σε αυτόν. Στον Πίνακα 3 καταγράφονται τα στοιχεία των εκπαιδευτικών συστημάτων σχετικά με το ποσοστό των απόφοιτων τους που εργάζονται, αφορούν ηλικίες από 20 έως 34 ετών, που ολοκλήρωσαν τα επίπεδα ISCED 3 έως 8 και έχουν αποφοιτήσει από 1 έως 3 χρόνια από το έτος αναφοράς το οποίο είναι το 2019 (Eurostat, 2019).

Πίνακας 3.

Τιμές βασικών δεικτών απόδοσης πτυχής ωφελούμενων (μαθητών).

Κριτήριο	Ολλανδία	Ελλάδα	ΕΕ 28/ΟΟΣΑ
Ποσοστό αποφοίτων που εργάζονται	91,9%	59,4%	81,5%
Σχολική διαρροή	7,5%	4,1%	10,3%
Επιδόσεις PISA 2018	502	453	488
Μαθητές με υψηλές επιδόσεις	21,8%	6,2%	15,7%
Μαθητές με χαμηλές επιδόσεις	10,8%	19,9%	13,4%

Ο ισχυρός παραγωγικός ιστός της Ολλανδίας συμπληρώνεται με την παρουσία μιας αντίστοιχης αγοράς εργασίας. Ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό της σύστημα είναι φανερό ότι έχει προσαρμοστεί στα δεδομένα αυτής της αγοράς η οποία απορροφά σχεδόν το σύνολο των αποφοίτων του, σε ποσοστό αρκετά υψηλότερο από τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο. Τα μεγάλα ποσοστά του μαθητικού δυναμικού της Επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία, φαίνεται ότι λειτουργούν καταλυτικά και αντιστρόφως ανάλογα με την ανεργία των νέων. Στην Ελλάδα έχουμε μια συμμετρικά αντίθετη εικόνα στην απορρόφηση των αποφοίτων του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στα ποσοστά του μαθητικού δυναμικού που ακολουθούν την Επαγγελματική εκπαίδευση (Πίνακας 1). Η σχολική διαρροή αφορά τους νέους ηλικίας από 18 έως 24 ετών που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαιδευτική διαδικασία ή την διαδικασία κατάρτισης το 2019 (Eurostat, 2019).

Στις υπόλοιπες γραμμές του Πίνακα 3 καταγράφεται η επίδοση των μαθητών στον τελευταίο διαγωνισμό PISA 2018 (Programme for International Student Assessment) και είναι η τιμή του μέσου όρου στα τρία βασικά γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μαθηματικά και Φυσικές επιστήμες). Επιπλέον αναφέρεται και το ποσοστό των μαθητών που παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις (επίπεδο 5 και 6 της κλίμακας PISA) σε ένα τουλάχιστον από τα τρία γνωστικά αντικείμενα αλλά και το ποσοστό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις (κάτω από το επίπεδο 2 της κλίμακας PISA) ταυτόχρονα και στα τρία γνωστικά αντικείμενα. Για τη συμμετοχή των χωρών στους διαγωνισμούς PISA αλλά επιπλέον για τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα από τις μαθητικές επιδόσεις έχουν εκφραστεί αντιρρήσεις από διάφορες πλευρές, αλλά «ακριβώς όπως οι περισσότεροι θα συμφωνούσαν ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο Κατανόηση Κειμένου, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες, θα συμφωνήσουν επίσης ότι η εγκύκλια παιδεία πρέπει να περιλαμβάνει Κατανόηση Κειμένου, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες» (Crehan, 2019). Οι επιδόσεις των δεκαπεντάχρονων Ολλανδών μαθητών στον διαγωνισμό PISA 2018 είναι κατά μέσο όρο αρκετά καλές, με δεδομένο ότι απόκλιση 39 μονάδων στον διαγωνισμό, ισοδυναμεί με ένα σχολικό έτος φοίτησης (PISA, 2015). Οι τεχνοκράτες Ολλανδοί, οπαδοί της αριστείας και στην εκπαίδευση, δικαιώνονται, αφού το ποσοστό των αριστούχων μαθητών τους είναι ιδιαίτερα υψηλό, ενώ ταυτόχρονα το ποσοστό των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, είναι αισθητά χαμηλότερο του αντίστοιχου ευρωπαϊκού μέσου όρου. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στο πεδίο των επιδόσεων των διαγωνισμών PISA παρουσιάζει κακή εικόνα τόσο στην συνολική βαθμολογία (4^η χώρα από το τέλος στον διαγωνισμό PISA 2018, ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ), όσο και στα ποσοστά μαθητών με υψηλές αλλά και χαμηλές επιδόσεις.

Πτυχή μάθησης και ανάπτυξης

Αυτή η πτυχή της εκπαίδευσης υποδηλώνει την δυναμική της και την ικανότητα να βελτιώνεται και να προσαρμόζεται στις σύγχρονες απαιτήσεις τόσο σε ότι αφορά το έμφυχο δυναμικό αλλά και τις υποδομές που θα υποστηρίξουν το έργο του.

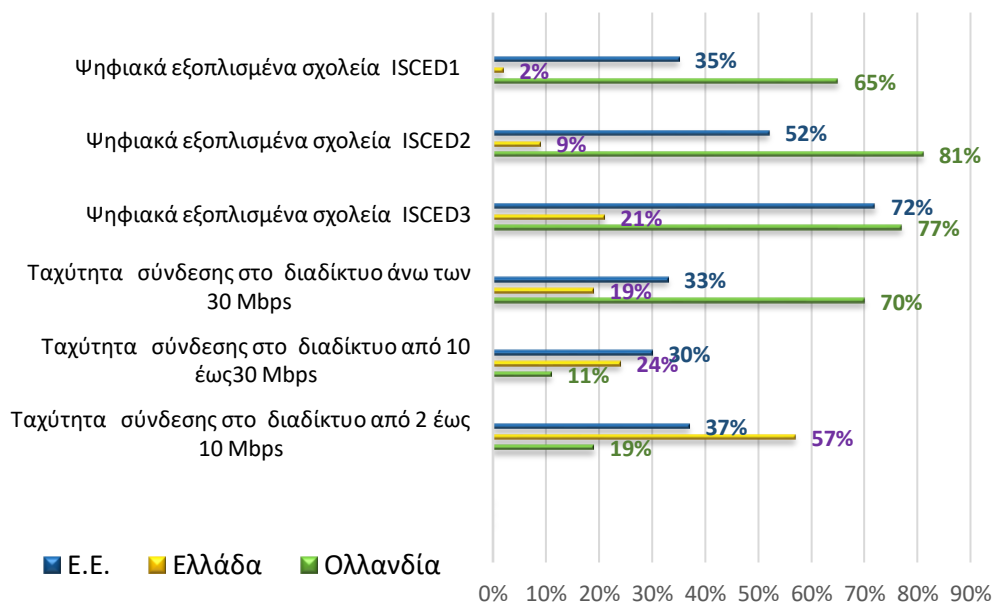
Το ποσοστό των ενηλίκων πολιτών στην Ελλάδα στις ηλικίες από 25 έως 64 ετών που είναι απόφοιτοι όλων των επιπέδων (ISCED 0-8) και συμμετείχαν το 2019 σε προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης ήταν μόλις 4,2% (Eurostat, 2019). Αυτό σημαίνει ότι μόλις ο ένας στους εικοσιπέντε Έλληνες έχει ενσωματώσει τις διαδικασίες της Δια Βίου Μάθησης στην επαγγελματική του κουλτούρα. Το ποσοστό αυτό είναι εντυπωσιακά μικρό για την Ελλάδα, τη χώρα που είναι πρωταθλήτρια της ανεργίας στην Ευρώπη, ενώ στην Ολλανδία που δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερο πρόβλημα ανεργίας ο ένας στους πέντε περίπου ενήλικες ή ποσοστό 20,4% συμμετείχε το 2019 σε προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός μέσος όρος είναι 12,4%. Από σχετικά στοιχεία της Eurostat προκύπτει ότι οι δύο χώρες παρουσιάζουν μια αρνητική συμμετρία σχετικά με τη συμμετοχή των ενήλικων σε προγράμματα εκπαίδευσης σε αντιδιαστολή με την ανεργία των χωρών, η οποία ήταν 17,3% στην Ελλάδα για το 2019, ενώ στην Ολλανδία ήταν 3,4% για το ίδιο έτος (Eurostat, 2019).

Σύμφωνα με την UNESCO, η χρήση των μέσων τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση μπορεί να διευκολύνει την καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση, να γεφυρώσει τις ανισότητες στη μάθηση, να

υποστηρίζει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να βελτιώσει την ποιότητα και τη συνάφεια της μάθησης, να ενισχύσει την ένταξη πληθυσμών στο εκπαιδευτικό σύστημα και να βελτιώσει τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Το σχολικό έτος 2017-2018 πραγματοποιήθηκε μια μεγάλη έρευνα στα ευρωπαϊκά σχολεία (2nd Survey of Schools: ICT in Education) για λογαριασμό της ΕΕ με βασικό σκοπό την καταγραφή των υποδομών ΤΠΕ στα σχολεία, αλλά παράλληλα και την ανάπτυξη ενός μοντέλου σχολικής τάξης με υψηλό επίπεδο ψηφιακού εξοπλισμού και διασύνδεσης (Highly Equipped and Connected Classroom - HECC). Η ψηφιακή ετοιμότητα των σχολείων καθορίζεται από το ποσοστό επάρκειας και χρήσης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδασκαλία, αλλά ταυτόχρονα και επίκαιρα είχε και θα έχει καταλυτικό ρόλο στην λειτουργία των σχολείων με μεθόδους διδασκαλίας εξ αποστάσεως, όπως απαιτήθηκε πρόσφατα λόγω της πανδημίας covid-19, αλλά πιθανά και στο προσεχές μέλλον.

Σχήμα 3.

Υποδομές ΤΠΕ στα σχολεία της Ελλάδας και Ολλανδίας.



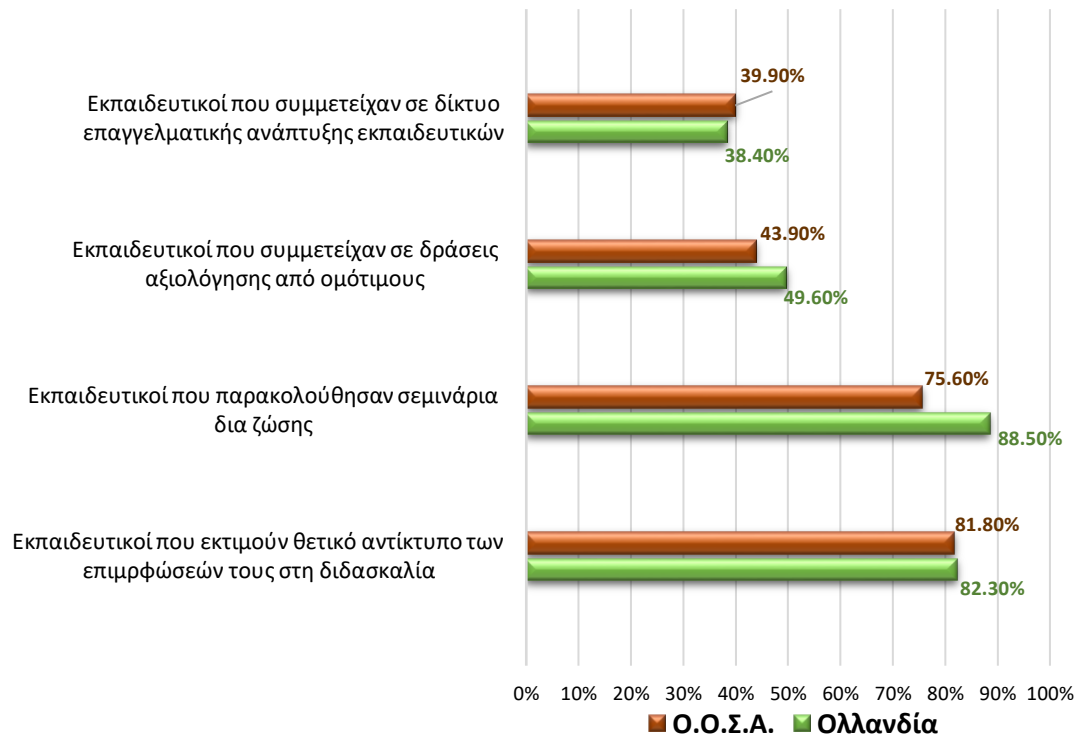
Στο Σχήμα 3, καταγράφονται τα ποσοστά των σχολείων ανά επίπεδο εκπαίδευσης, που διαθέτουν υψηλές υποδομές ΤΠΕ (σταθερούς και φορητούς Η/Υ, κάμερες, διαδραστικούς πίνακες κλπ) ανά αριθμό μαθητών και υψηλές ευρυζωνικές ταχύτητες σύνδεσης στο διαδίκτυο. Καταγράφονται ξεχωριστά τα ποσοστά των σχολείων του επιπέδου ISCED 1 ανάλογα με τις ταχύτητες σύνδεσης τους στο διαδίκτυο. Η υπεροχή του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά συστήματα στον τομέα αυτό είναι εμφανής, αν και υπολείπεται σε σύγκριση με τα σκανδιναβικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως διαπιστώνει κάποιος από τα αποτελέσματα της έρευνας. Ταυτόχρονα εμφανής είναι και η μεγάλη υστέρηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε ψηφιακές υποδομές και εξοπλισμό ΤΠΕ.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την ατμομηχανή του τραίνου της εκπαίδευσης και για να μπορούν να το κινήσουν σε σύγχρονες διαδρομές θα πρέπει να έχουν τις ευκαιρίες και τα κίνητρα για τη δική τους συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (Continuing Professional Development – CPD). Σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικής έρευνας του δικτύου TALIS (2018), οι

Ολλανδοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν καλή εικόνα σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Σχήμα 4). Τα στοιχεία αφορούν το έτος 2018 και η έρευνα επεκτείνεται στους προηγούμενους 12 μήνες, ενώ δεν υπάρχει ελληνική συμμετοχή σε αυτή.

Σχήμα 4.

Συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη Ολλανδών εκπαιδευτικών.



Επιπλέον η Ολλανδική πολιτεία έχει εκπονήσει και χρηματοδοτήσει ένα σχέδιο δράσης (Actieplan Leraar 2020) για τη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων.

Πτυχή εσωτερικών διαδικασιών

Η εσωτερική δομή και διάρθρωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι τέτοια ώστε να ανακαλύπτει και να αξιοποιεί τις δυνατότητες των μαθητών και να τους προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες εκπαιδευτικών διαδρομών. Στο Σχήμα 1, προκαλεί εντύπωση το πλήθος των εναλλακτικών εκπαιδευτικών επιλογών που προσφέρονται στους Ολλανδούς μαθητές που τελειώνουν το 8^ο έτος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό σχολείο). Αν παραλληλίσουμε σε αυτό τις αντίστοιχες επιλογές του Έλληνα μαθητή που ολοκληρώνει το 9^ο έτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης (3^η Γυμνασίου) θα διαπιστώσουμε ότι αυτές είναι ελάχιστες και μάλιστα προσφέρονται χωρίς την παραμικρή διαδικασία επαγγελματικού προσανατολισμού ή αξιολόγησης του μαθητή.

Βασική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι η αξιολόγησή του, με βελτιωτικό προσανατολισμό, η οποία πρέπει να είναι ανατροφοδοτική και πολυκριτηριακή και να συντελεί στη διασφάλιση της ποιότητάς του. Χωρίς

αξιολόγηση, ένα εκπαιδευτικό σύστημα, ίσως να μην είναι καν σύστημα αλλά απλά ένας διαχειριστικός και διεκπεραιωτικός μηχανισμός τυχαίας λειτουργίας. «Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση νοείται ως οι πολιτικές, οι διαδικασίες, και οι πρακτικές εκείνες που αναπτύσσονται με στόχο την επίτευξη, τη διατήρηση ή τη βελτίωση της ποιότητας σε συγκεκριμένους τομείς, μέσω μιας διαδικασίας αξιολόγησης. Με τον όρο αξιολόγηση νοείται η γενική διαδικασία συστηματικής και κριτικής ανάλυσης ενός ορισμένου θέματος, που περιλαμβάνει τη συλλογή σχετικών δεδομένων και οδηγεί σε αποφάσεις ή/και συστάσεις για βελτίωση. Η αξιολόγηση μπορεί να εστιάζει σε διάφορα θέματα: τα σχολεία, τους διευθυντές σχολείων, τους εκπαιδευτικούς και άλλα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, τα προγράμματα, τις τοπικές αρχές, ή την απόδοση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.» (Ευρυδίκη, 2015).

Η αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2016) « Η Ελλάδα παρουσιάζει στον τομέα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών σημαντικές αποκλίσεις σε σχέση με τις άλλες αναπτυγμένες χώρες. Ενώ σε θεωρητικό επίπεδο υπάρχουν εργασίες που τονίζουν την ανάγκη εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, στην πράξη δεν γίνεται, από το 1980 και εξής, καμιά συστηματική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, του έργου τους και των διδασκόντων. Η έμφαση στην αξιολόγηση που παρατηρείται σε άλλες χώρες δεν ισχύει στην περίπτωση της Ελλάδας. Αλληλοαναιρούμενες προσπάθειες έχουν γίνει σε νομοθετικό επίπεδο πολλές φορές τα τελευταία χρόνια, μερικές από τις οποίες περιείχαν και καινοτόμα χαρακτηριστικά. Καμιά, όμως, δεν ευοδώθηκε για ποικίλους λόγους... Σε γενικές γραμμές, μπορεί να λεχθεί ότι το σισύφειο δράμα, το οποίο χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαίδευση επί πολλές δεκαετίες, είναι πολύ πιο έντονο στον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης».

Η γενική εκτίμηση που υπάρχει σχετικά με την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία σαράντα χρόνια είναι ότι αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί στην καλύτερη περίπτωση ελλιπής και αποσπασματική. Έχει καταγραφεί μια σειρά νομοθετικών πρωτοβουλιών για την καθιέρωση ενός συστήματος αξιολόγησης αλλά τελικά στη πράξη ελάχιστα έχουν εφαρμοστεί. Συγκεκριμένα:

- Με το Διάταγμα 1372/5 τον Οκτώβριο του 1830 ο Ι. Καποδίστριας νομοθέτησε τον θεσμό του σχολικού επιθεωρητή ως βασικό μηχανισμό αξιολόγησης.
- Με το ν. 1304/1982 καταργήθηκε ο θεσμός του σχολικού επιθεωρητή έπειτα από 152 χρόνια λειτουργίας και αντικαταστάθηκε από τον θεσμό του σχολικού συμβούλου.
- Στο ν. 1566/1985 για πρώτη φορά γίνεται λόγος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι του εκπαιδευτικού, ώστε να μην ανασύρει τις νωπές ακόμα μνήμες του επιθεωρητισμού. Όμως τα απαραίτητα προβλεπόμενα Προεδρικά Διατάγματα (ΠΔ) δεν εκδόθηκαν ποτέ και στην πράξη δεν έγινε καμιά εφαρμογή του νόμου.
- Ο ν. 2043/1992, ως αποτέλεσμα του εθνικού διαλόγου για την παιδεία, που αποκάλυψε κοινωνική απαίτηση για «λογοδοσία», αναθέτει την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου σε σχολικούς συμβούλους και διευθυντές σχολικών μονάδων. Αυτή τη φορά εκδίδεται το αντίστοιχο ΠΔ 320/1993 αλλά κάτω από αντιδράσεις ανακαλείται με Υπουργική Απόφαση ΥΑ

Δ/24168/25/11/1993 και συγκροτείται ομάδα εργασίας για μελέτη του θέματος. Η ομάδα δίνει το πόρισμά της τον επόμενο Ιούνιο αλλά το περιεχόμενό της δεν έγινε ποτέ γνωστό.

- Ο ν. 2525/1997, ήταν αποτέλεσμα πίεσης του ΟΟΣΑ στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου και νομοθέτησε το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) και την Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.), η στελέχωση της οποίας, προβλεπόταν να γίνεται με απευθείας ορισμό από τον υπουργό Παιδείας, στον οποίο και λογοδοτούσε. Ακολούθησαν το απαραίτητο ΠΔ (140/1998) και οι αντίστοιχες ΥΑ (Δ2/1938/26-2-1998), αλλά στην πράξη δεν εφαρμόστηκαν ποτέ κάτω από τις έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που κατά την εκτίμησή τους αναβίωναν εποχές επιθεωρητισμού.
- Ο ν. 2986/2002 επαναφέρει το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, διαχωρίζοντας την διοικητική από την παιδαγωγική αξιολόγηση με την πρώτη να την ασκεί για τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής του σχολείου και τη δεύτερη ο σχολικός σύμβουλος, επεκτείνονοντας αυτό το μοντέλο αξιολόγησης σε όλη τη διοικητική πυραμίδα. Για άλλη μια φορά οι σφοδρές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και ειδικά του συνδικαλιστικού τους κινήματος, ακύρωσαν στη πράξη την εφαρμογή των σχετικών διατάξεων και αυτού του νόμου.
- Ο ν. 3848/2010 ήταν επίσης αποτέλεσμα των διεθνών πιέσεων (ΟΟΣΑ, ΕΕ) για εναρμόνιση της Ελλάδας στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με τη διεθνή πρακτική στο μεγάλο της μέρος. Ο συγκεκριμένος νόμος δίνει για πρώτη φορά μεγάλη βαρύτητα στην αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι Υπουργικές Αποφάσεις που ακολούθησαν έβαλαν σαφές χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της ΑΕΕ με ευθύνη του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας και ανάρτησης των αποτελεσμάτων της στο διαδικτυακό παρατηρητήριο της ΑΕΕ.
- Ο ν. 4142/2013 και το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 καθιερώνει επιπλέον και την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και πάλι σε δύο άξονες, διοικητικής και παιδαγωγικής αξιολόγησης από αντίστοιχα μονοπρόσωπα όργανα δηλαδή τον διευθυντή του σχολείου και τον σχολικό σύμβουλο αντίστοιχα. Η αξιολόγηση γίνεται πάλι ιεραρχικά με αντίστοιχη διάρθρωση πυραμίδας κατά αντιστοιχία με τα προβλεπόμενα του ν. 2986/2002. Το ΠΔ 152/2013 προβλέπει την ένταξη του κάθε αξιολογούμενου σε κάθε άξονα και πεδίο σε μια από τις τέσσερις βαθμίδες (ελλιπής, επαρκής, πολύ καλός και εξαιρετικός) μιας περιγραφικής κλίμακας, που καθοριζόταν με μια αριθμητική αντιστοίχιση ανά βαθμίδα (βαθμολογική κλίμακα 0 έως 100: ελλιπής 0-30, επαρκής 31-60, πολύ καλός 61-80 και εξαιρετικός 81-100). Ταυτόχρονα νομοθετήθηκαν και μηχανισμοί ελέγχου της αξιολόγησης όπως η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.), η οποία ελέγχει την όλη διαδικασία αξιολόγησης και ορίζει πενταμελείς επιτροπές αξιολόγησης ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω νομοθετημάτων:

- Η αυτοαξιολόγηση εφαρμόστηκε πιλοτικά αρχικά σε περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων και σχεδόν καθολικά εν μέσω αντιδράσεων από το συνδικαλιστικό κίνημα μόνο το σχολικό έτος 2013-2014.
- Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε μόνο μέχρι το επίπεδο των διευθυντών σχολικών μονάδων (Δεκέμβριος 2014). Τα αποτελέσματά της ουδέποτε

δημοσιοποιήθηκαν και η αναμενόμενη για τον Απρίλιο 2015 αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ουδέποτε υλοποιήθηκε.

Η αλλαγή πολιτικής κατάστασης το 2015 προκάλεσε διακοπή των διαδικασιών του ΠΔ 152/2013 και με μια σειρά νομοθετικών παρεμβάσεων κυρίως με τον νόμο 4547/2018 αρθ.110 κατήργησε τις σχετικές διατάξεις για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών που ίσχυαν από το ν. 2986/2002 και έπειτα. Αξίζει να σημειώσουμε ότι με τον ισχύοντα νόμο (4547/2018), έως την ώρα που γράφονται αυτές οι γραμμές (Δεκέμβριος 2020), έχει νομοθετηθεί η αποτίμηση (διαδικασία ελαφριάς αυτό-αξιολόγησης) του εκπαιδευτικού έργου με πρόβλεψη έναρξης το σχολικό έτος 2019-2020 και έχει εκδοθεί η αντίστοιχη Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7-1-2019 (Β' 16) που καθορίζει τα θεματικά της πεδία. Στον ίδιο νόμο προβλέπεται και η ποσοτική αξιολόγηση των διευθυντών από τους εκπαιδευτικούς (και όχι το αντίστροφο) με χρήση ανώνυμων ερωτηματολογίων στην κλίμακα 0-100 σε συγκεκριμένα κριτήρια, επίσης με πρόβλεψη έναρξης το σχολικό έτος 2019-2020, διαδικασία που όπως φαίνεται πάλι δεν θα υλοποιηθεί λόγω αλλαγής πολιτικής κατάστασης.

Τελικά σε επίπεδο εφαρμογής αυτό που έχει απομείνει ως διαδικασία αξιολόγησης είναι μια μορφή ετήσιας αποτίμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που υλοποιείται από τον σύλλογο διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας. Η αποτίμηση αυτή στερούμενη χαρακτηρισμού ποιοτικών και ποσοτικών εκπαιδευτικών δεικτών μοιάζει περισσότερο με έκθεση πεπραγμένων και υποβαθμίζει την όλη διαδικασία σε διεκπεραιωτική με αποτέλεσμα την απαξίωσή της. Η αξιολόγηση των μαθητών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με εξαίρεση την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω πανελλαδικών εξετάσεων, είναι καθαρά ενδοσχολική υπόθεση και στερείται του βασικού χαρακτηριστικού της συγκρισιμότητας σε υψηλότερο επίπεδο από αυτό της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με κυβερνητικές εξαγγελίες, αναμένεται η νομοθέτηση νέου πλαισίου αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος

Ο πυλώνας της αξιολόγησης του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η Επιθεώρηση Εκπαίδευσης (Inspectie van het Onderwijs) η οποία λειτουργεί από το 1801 και είναι από τις αρχαιότερες σχολικές επιθεωρήσεις εκπαίδευσης παγκοσμίως. Είναι ημιαυτόνομος φορέας στον οποίο προΐσταται ο γενικός επιθεωρητής και υπάγεται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών. Τα σχολεία στην Ολλανδία είναι οργανωμένα σε ομάδες, που διαχειρίζονται και εποπτεύονται από αντίστοιχη σχολική επιτροπή. Οι σχολικές επιτροπές με τη σειρά τους, ελέγχονται και αξιολογούνται από την Επιθεώρηση Εκπαίδευσης. Τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι υποχρεωμένα να υποβάλλουν στην Επιθεώρηση Εκπαίδευσης κάθε τέσσερα χρόνια τα σχολικά τους σχέδια και κάθε χρόνο τα ενημερωτικά τους δελτία. Το σχολικό σχέδιο, περιγράφει τους στόχους και τα μέτρα που λαμβάνονται για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικού του έργου, ενώ το ενημερωτικό δελτίο περιέχει πληροφορίες για γονείς και μαθητές, ενημερώνεται κάθε χρόνο με βάση το σχολικό σχέδιο και περιγράφει τη σχολική ζωή αλλά και τους στόχους και τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν. Το σχολικό σχέδιο αλλά και το ενημερωτικό δελτίο είναι στην πραγματικότητα οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και αποτελούν τις αφετηρίες της

εξωτερικής αξιολόγησης. Η Επιθεώρηση Εκπαίδευσης ελέγχει τόσο την υποβολή τους όσο και την πληρότητά τους.

Η αξιολόγηση και η κατηγοριοποίηση των μαθητών

Είναι ενδιαφέρουσα η πορεία αξιολόγησης των Ολλανδών μαθητών που είναι διαρκής αλλά ξεκινά και κορυφώνεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη, στα Δημοτικά σχολεία της Ολλανδίας, εκτός από τις τριμηνιαίες συνήθως παραδόσεις βαθμολογιών, είναι καθιερωμένες οι «βραδιές γονέων», κατά τις οποίες γίνεται αναλυτική ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών. Στο τέλος όμως της 8ης τάξης του Δημοτικού σχολείου, συμβαίνουν δύο σημαντικά γεγονότα για κάθε μαθητή που καθορίζουν την μετέπειτα εκπαιδευτική, αλλά και επαγγελματική του πορεία. Μέχρι την 1η Μαρτίου του έτους της 8ης τάξης, το Δημοτικό σχολείο συντάσσει μια έκθεση αξιολόγησης για κάθε μαθητή. Η έκθεση αυτή όπως αναφέρει η Επιθεώρηση Εκπαίδευσης είναι το αποτέλεσμα συστηματικής και οργανωμένης διαδικασίας που ονομάζεται Σύστημα Παρακολούθησης μαθητών (Leerlingvolgsysteem -LVS) και ξεκινά από την 3^η τάξη του Δημοτικού σχολείου. Βασικό συμπέρασμα αυτής της έκθεσης είναι η «σχολική συμβουλή» που κατευθύνει τον μαθητή στον τύπο δευτεροβάθμιου σχολείου που κρίνει κατάλληλο για αυτόν (Σχήμα 1), έχοντας διαπιστώσει αυτά τα χρόνια τις κλίσεις και τις δεξιότητες του. Επιπλέον οι μαθητές της 8^{ης} τάξης στο διάστημα μεταξύ 15 Απριλίου έως και 15 Μαΐου, συμμετέχουν υποχρεωτικά από το 2015, σε εξετάσεις στο επίπεδο της ολλανδικής επικράτειας ή τεστ επίτευξης στόχων όπως ονομάζονται (attainment test). Εξαιρούνται από αυτό οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και όσοι μαθητές έχουν διαγνωστεί με IQ κάτω του 75. Τα τεστ αυτά διενεργούνται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών σε συνεργασία με το Εθνικό Ινστιτούτο Ανάπτυξης Εξετάσεων [CITO](#) (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling). Το CITO διαθέτει το κατάλληλο τεστ στα σχολεία (Central Final Test), αλλά παράλληλα διαθέτει και όλο το υποστηρικτικό πακέτο προετοιμασίας δηλαδή το Σύστημα Παρακολούθησης Μαθητή ([LVS](#)). Η συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου, έχει οργανωθεί σε συστηματική βάση, αφού από την 3^η τάξη οι μαθητές προετοιμάζονται για τις εξετάσεις αυτές και επιδίδονται σε δοκιμαστικά τεστ. Η βαρύτητα που δίνει σε αυτή τη διαδικασία η Ολλανδική πολιτεία είναι μεγάλη. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι είναι διαθέσιμα και εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών, μια σειρά τελικών τεστ από τα οποία το κάθε σχολείο μπορεί να επιλέξει ελεύθερα χωρίς κόστος για το ίδιο, όποιο από αυτά επιθυμεί για τους μαθητές του. Ενδεικτικά για το 2019 είχαν εγκριθεί τα εξής:

- [Central Attainment Test](#) από την CnTE
- [ROUTE 8](#) από την A-VISION
- [IEP](#) από την Bureau ICE
- [Dia](#) από την Diataal
- [AMN](#) από την AMN

Είναι αξιοσημείωτη η συνεργασία ιδιωτικού και δημόσιου τομέα ακόμη και σε αυτό το ευαίσθητο θέμα της αξιολόγησης των δωδεκάχρονων μαθητών.

Η επιτροπή αξιολόγησης των εγγραφών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λαμβάνει υπόψη της κυρίως τη «σχολική συμβουλή» του Δημοτικού σχολείου προέλευσης των μαθητών, συνεκτιμώντας ταυτόχρονα και τα

αποτελέσματα του τεστ επίτευξης για να καθορίσει τον τύπο σχολείου που θα εγγραφεί ο κάθε μαθητής.

Η αξιολόγηση και η κατηγοριοποίηση των σχολείων

Η εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη, υλοποιείται από την Επιθεώρηση Εκπαίδευσης σε δύο γενικές φάσεις:

- Την ετήσια ανάλυση και αξιολόγηση του σχολείου.
- Την τετραετή επιθεώρηση των διοικητικών οργάνων και του σχολείου, η οποία υλοποιείται για κάθε σχολική μονάδα στα εξής στάδια:
 - ✓ Συλλογή και ανάλυση δεδομένων (προετοιμασία του κλιμακίου επιθεωρητών).
 - ✓ Προπαρασκευαστική συνάντηση με το σχολικό συμβούλιο και τον διευθυντή του σχολείου.
 - ✓ Διαμόρφωση σχεδίου επιθεώρησης (διακριτή περιγραφή των ενεργειών του κλιμακίου των επιθεωρητών).
 - ✓ Επιθεώρηση σχολικού συμβουλίου (έλεγχος εγγράφων και συνεντεύξεις).
 - ✓ Επιτόπια επιθεώρηση σχολείου η οποία περιλαμβάνει παρακολούθηση μαθημάτων, συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, διευθυντή, μαθητές και οικονομικό έλεγχο της μονάδας.
 - ✓ Τελικές συναντήσεις και σύνταξη έκθεσης.

Ανάλογα με τα αποτελέσματα της επιθεώρησης το σχολείο κατατάσσεται σε μία από τις τέσσερις διαθέσιμες κατηγορίες και η κατάταξή του δημοσιοποιείται στην ιστοσελίδα της Επιθεώρησης Εκπαίδευσης στην οποία γονείς και μαθητές αναζητούν πληροφορίες εγγραφής. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

- Καλό (Goed)
- Επαρκές (Voldoende)
- Ανεπαρκές (Onvoldoende)
- Πολύ αδύναμο (Zeer zwak)

Σχήμα 5.

Η ιστοσελίδα της Επιθεώρησης Εκπαίδευσης της Ολλανδίας

The screenshot shows the website of the Dutch Education Inspectorate (Inspectie van het Onderwijs). The header includes the logo and name of the organization. Below the header, there is a navigation bar with the text 'Inspectie van het Onderwijs > Toezichtresultaten'. A red box highlights the search bar with the text 'Αναζήτηση εκθέσεων αξιολόγησης σχολείων' and a red arrow pointing to the search input field. The search bar contains the placeholder text 'Zoek op naam, plaats, postcode of bijvoorbeeld BRIN-nummer.' and a 'Zoek' button. Below the search bar, there is a large banner with the text 'Toezichtresultaten Inspectie van het Onderwijs' and 'Bekijk inspectiegegevens over besturen, scholen en instellingen.' Below the banner, there is a section titled 'Wat voor informatie kunt u verwachten?' with three cards: 'Inspectierapporten', '(Eind) oordelen', and 'Onderzoeken'.

Επιθεώρηση και αξιολόγηση σχολείου, εκτός από την καθιερωμένη τετραετή μπορεί να συμβεί εκτάκτως για δύο λόγους:

- Όταν υπάρχουν καταγγελίες και ενδείξεις ότι η ποιότητα εκπαίδευσης δεν είναι η επιθυμητή. Σε αυτή τη περίπτωση διεξάγεται ένα διαφορετικό είδος επιθεώρησης και συντάσσεται η λεγόμενη «Έκθεση σε κινδύνους». Στην Επιθεώρηση Εκπαίδευσης, υπάρχει και το σώμα σχολικών επιθεωρητών εμπιστοσύνης, όπως ονομάζονται που επιλαμβάνεται των περιπτώσεων σχολικής βίας ή κακοποίησης μαθητών.
- Όταν το ίδιο το σχολείο επιθυμεί την αξιολόγησή του με σκοπό την αναβάθμισή του λαμβάνοντας τη διάκριση «Εξαιρετική Σχολική Κατηγορία» (Predicaat Excellente School). Η διάκριση «Εξαιρετική Σχολική Κατηγορία» αποδόθηκε το 2019 μόνο σε 62 σχολεία από τα περίπου 11.500 που λειτουργούν στην Ολλανδική επικράτεια. Συγκεκριμένα αποδόθηκε σε 16 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε 40 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε 6 σχολεία ειδικής αγωγής. Η ισχύς της διάκρισης είναι τριετής. Σήμερα συνολικά στην Ολλανδία, μόνο το 1,7% των σχολείων, δηλαδή 190 σχολικές μονάδες κατέχουν τον τίτλο αυτό (54 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 116 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 20 σχολεία ειδικής αγωγής).

Ολοκληρωμένη εικόνα και πλήθος στοιχείων για κάθε σχολικό συμβούλιο και κάθε σχολική μονάδα είναι διαθέσιμα διαδικτυακά στο κοινό. Η βασική ιστοσελίδα της Επιθεώρησης Εκπαίδευσης παρέχει τις εκθέσεις αξιολόγησης κάθε σχολείου και κάθε σχολικής επιτροπής (Σχήμα 5). Ιστοσελίδες εποπτευόμενες από τη σχολική επιθεώρηση, όπως αυτή (Σχήμα 6) του σχολικού χάρτη (<https://scholenopdekaart.nl/>) ή αυτή των εξαιρετικών σχολείων (<https://www.excellentescholen.nl/>) παρέχουν σε κάθε Ολλανδό πολίτη πλήρη ενημέρωση σχετικά με τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των σχολείων.

Σχήμα 6.

Η ιστοσελίδα του σχολικού χάρτη στην Ολλανδία



Οι πληροφορίες που μπορεί κάποιος να αντλήσει από τον σχολικό χάρτη για όποιο σχολείο θέλει είναι εντυπωσιακές. Ενδεικτικά έστω ότι κάποιος αναζητά πληροφορίες για Δημοτικό σχολείο τότε μπορεί:

Αρχικά να επιλέξει αν θα είναι δημόσιο, θρησκευτικό και ποιας θρησκευτικής κατεύθυνσης (Καθολικό, Προτεσταντικό κλπ) ή παιδαγωγικής κατεύθυνσης (Montessori, Dalton, Freinet, Jena Plan κ.α).

- Να αντλήσει πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (διαγράμματα φύλου και ηλικιακής κατανομής).
- Να αναζητήσει σε βάθος τριετίας τις επιδόσεις των μαθητών της 8^{ης} τάξης στα Central Final Test.
- Να πληροφορηθεί για τα ποσοστά «σχολικών συμβουλών» που δόθηκαν για τους απόφοιτους του Δημοτικού σχολείου ανά τύπο σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον να ελέγξει το ποσοστό των μαθητών του σχολείου που στα επόμενα τρία χρόνια από την αποφοίτησή τους παραμένουν στον τύπο σχολείου που τον ένταξε η «σχολική συμβουλή»
- Να μεταφορτώσει τον σχολικό οδηγό του σχολείου
- Να ενημερωθεί για τις έρευνες μετρήσεων ικανοποίησης γονέων του κάθε σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και επιπλέον το ότι υπάρχει ελευθερία επιλογής σχολείου στην Ολλανδία, αλλά και το γεγονός ότι η οικονομική επιχορήγηση κάθε σχολείου είναι ετήσια, καθορίζεται κάθε 1η Ιανουαρίου και συναρτάται κατά κύριο λόγο από τον αριθμό των εγγεγραμμένων την 1η Οκτωβρίου του τρέχοντος σχολικού έτους, είναι εύκολο να διαπιστωθεί ότι η κατηγοριοποίηση της αξιολόγησης του κάθε σχολείου, μπορεί να θέσει ζήτημα βιωσιμότητάς του ή του λεγόμενου ελέγχου του «οικονομικού κινδύνου» που μπορεί να διατρέχει. Αν η Επιθεώρηση Εκπαίδευσης διαπιστώσει οικονομικό κίνδυνο επιβίωσης του σχολείου για την επόμενη διετία, υποβάλλει το σχολείο σε δημοσιονομικό έλεγχο με το ερωτηματικό της πτώχευσης του. Αν συμβεί αυτό, η συνήθης τακτική είναι το σχολείο να συγχωνεύεται με άλλο. Από το σχολικό έτος 2020-2021, με σκοπό την απλοποίηση των διαδικασιών συγχώνευσης, καταργήθηκε η υποχρεωτική αξιολόγηση των σχεδίων συγχώνευσης σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (Ευρυδίκη, 2019). Σε διερεύνηση στις 27/9/2019 στην ιστοσελίδα της Επιθεώρησης Εκπαίδευσης, διαπιστώθηκαν σε λειτουργία 11.745 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ολλανδική επικράτεια, ενώ στις 4/10/2020 ο αριθμός τους ήταν 11.460.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Πολύς λόγος γίνεται τελευταία στη χώρα μας για γενναία και τολμηρή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που όπως φαίνεται και από την έρευνα αυτή είναι απαραίτητη. Υπάρχουν πολλές προτάσεις, σχετικές με βασικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως για παράδειγμα η αξιολόγησή του αλλά και η αποκέντρωσή του στο επίπεδο της τοπικής αυτοδιοίκησης. Ήδη στον πρόσφατο νόμο για την Ε.Ε.Κ. στη χώρα μας (ν. 4673, Δεκέμβριος 2020) είναι σαφής η τάση αποκέντρωσης αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης αφού χαρακτηριστικά αναφέρεται για τα πρότυπα ΕΠΑ.Λ. ότι προβλέπεται «... η εναρμόνιση των επαγγελματικών τομέων και ειδικοτήτων με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, με σκοπό την πρακτική άσκηση και την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων». Χρήσιμο είναι σε αυτή την περίπτωση να

αξιοποιηθεί η εμπειρία άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων που έχουν ενσωματώσει στην εκπαιδευτική τους πολιτική αυτές τις λειτουργίες. Το ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ισχυρά αποκεντρωμένο, με πολλούς βαθμούς ελευθερίας και ταυτόχρονα είναι κεντρικά ελεγχόμενο και αξιολογούμενο. Έχει να επιδείξει πολύ καλά ποσοτικά αποτελέσματα σε όλες σχεδόν τις πτυχές του. Λαμβάνει γενναία χρηματοδότηση, έχει αρκετά καλές υποδομές, διαθέτει υψηλά επίπεδα ψηφιακού εξοπλισμού και υποδομών ΤΠΕ, οι εκπαιδευτικοί αμείβονται ικανοποιητικά, φροντίζουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και έχουν ενσωματώσει την κουλτούρα αξιολόγησης στη σχολική τους καθημερινότητα, ενώ οι μαθητές παρουσιάζουν σχετικά υψηλές επιδόσεις σε διεθνείς διαγωνισμούς και απολαμβάνουν την απορρόφησή τους από την αγορά εργασίας σε μεγάλα ποσοστά. Μια απευθείας σύγκριση σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς δείκτες με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι απογοητευτική και δημιουργεί προβληματισμούς. Όμως δεν μπορεί να αγνοήσει κάποιος τις γκρίζες πλευρές της εκπαίδευσης στην Ολλανδία. Για παράδειγμα είναι γεγονός ότι όλο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα της Ολλανδίας στηρίζεται σε τεχνοκρατικά θεμέλια και εμφανίζει από μια άποψη παιδαγωγικό έλλειμμα σε κάποιες περιπτώσεις, όπως στην πρώιμη σχετικά υποχρεωτική κατηγοριοποίηση των δωδεκάχρονων μαθητών και την κατανομή τους σε τύπο σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση την αξιολόγησή τους. Έχουν διατυπωθεί διαφορετικές απόψεις στο θέμα αυτό που προτείνουν «να καθυστερούμε την κατανομή των παιδιών σε διαφορετικά σχολεία βάσει των ικανοτήτων τους μέχρι την ηλικία των 15 ή 16 ετών» (Crehan, 2019). Ακόμη έχει διαπιστωθεί τα τελευταία χρόνια έλλειψη εκπαιδευτικών, περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ολλανδίας, παρά τις ικανοποιητικές αμοιβές που λαμβάνουν, λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας, της πίεσης και της εξουθένωσης που προκαλεί το επάγγελμα στους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, είναι γεγονός ότι στην Ελλάδα απουσιάζει η ανάδειξη εκπαιδευτικού οράματος, αφού μεταξύ άλλων, οι ορίζοντες των αλλαγών περιορίζονται συνήθως από τους πολιτικούς χρόνους της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας. Η ανάπτυξη ενός μακροπρόθεσμου στρατηγικού σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση τη διεθνή εμπειρία είναι εφικτή και θα μπορούσε πιθανά να υλοποιηθεί με χρήση της μεθόδου BSC, η οποία μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Sims & Quatro, 2005). Η αυτούσια μεταφύτευση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή η εισαγωγή εκπαιδευτικών συστημάτων στο σύνολό τους από μια χώρα σε μια άλλη δεν ευδοκιμεί. Υπάρχουν μια σειρά από μεταβλητές που διαφέρουν από χώρα σε χώρα, όπως οι δομές της οικονομίας, τα χαρακτηριστικά και η σύνθεση της αγοράς εργασίας, ο πληθυσμός, η πολιτιστική ταυτότητα και η εθνική κουλτούρα, η δημογραφική ταυτότητα, η έκταση ακόμα και η μορφολογία του εδάφους, το ποσοστό των μεταναστευτικών ροών κ.α., που απαιτούν προσεκτική μελέτη κατά περίπτωση κάθε τέτοιας απόπειρας μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν είναι εφικτό να εντοπιστούν καλές πρακτικές σε πτυχές εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών συστημάτων και να προσαρμοστούν σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας είναι μια τέτοια περίπτωση που αξίζει να ερευνηθεί περαιτέρω και να αναλυθεί με περισσότερη λεπτομέρεια σε κάθε πτυχή του, στην προοπτική ανάδειξης καλών πρακτικών που με κατάλληλες προσαρμογές και χρήση εργαλείων στρατηγικής όπως η BSC, θα μπορούσαν να αποτελέσουν προτάσεις υιοθέτησης από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- BSC DESIGNER, Balanced Scorecard in Education – Case Studies. Retrieved December 21, 2020 from:
<https://bscdesigner.com/balanced-scorecard-in-education.htm>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. Retrieved December 22, 2020 from:
<https://www.cbs.nl/nl-nl>
- Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Cito LVS. Retrieved December 25 2020 from:
<https://www.cito.nl/onderwijs/primair-onderwijs/lvs/kennismaken>
- Crehan, L. (2019), Φυτώρια ευφυΐας, ένα ταξίδι στα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. (Παπαηλιάδη Μ., μεταφρ., Σουλτάνης Π. – Κουμπιάς Ν. επιμ.). Ηράκλειο Κρήτης: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- European Commission (2019), Education and Training Monitor 2019 Country Analysis Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.
- European Commission (2019), DG Communications Networks, Content & Technology. 2ndSurvey of Schools: ICT in Education COUNTRY REPORT 2019. Netherlands Country Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission (2019), DG Communications Networks, Content & Technology. 2ndSurvey of Schools: ICT in Education COUNTRY REPORT 2019. Greece Country Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat, (2019). Adult participation in learning by sex % of population aged 25 to 64 [sdg_04_60] Last update: 08-10-2020. Retrieved December 18, 2020, from:
http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=sdg_04_60&lang=en
- Eurostat (2019). Early leavers from education and training, [edat_lfse_16]. Last update: 08-10-2020. Retrieved December 18, 2020, from:
https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_16&lang=en
- Eurostat, (2019). Employment rates of recent graduates by sex % of population aged 20 to 34 with at least upper-secondary education[sdg_04_50]. Last update: 08-10-2020. Retrieved December 15, 2020, from:
http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=sdg_04_50&lang=en
- Eurostat (2018), General government expenditure by function (COFOG) [gov_10a_exp]. Last update 23-11-2020. Retrieved December 10, 2020 from:
https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=gov_10a_exp&lang=en
- Eurostat (2018). Pupils enrolled in upper-secondary education by programme orientation, sex and age. Last update: 19-12-2020. Retrieved December 23, 2020, from:
https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_enrs05&lang=en

- Eurostat (2019), Unemployment by sex and age – annual data [une_rt_a]. Last update: 07-10-2020. Retrieved December 18, 2020, from https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=une_rt_a&lang=en
- Eurydice (2018/2019), Netherlands Overview. Retrieved December 12, 2020, from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands_en
- Eurydice (2018), Netherlands, Quality Assurance in Early Childhood and School Education. Last update 05-2-2018. Retrieved December 23, 2020, from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-early-childhood-and-school-education-47_en
- Eurydice (2019), Netherlands, Assessment in Primary Education. Last update 24-1-2019. Retrieved December 23, 2020, from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-primary-education-32_en
- Excellente scholen, Feest op 62 scholen vanwege predicaat Excellente School, January 20, 2020. Retrieved December 1, 2020, from: <https://www.excellentescholen.nl/actueel/nieuws/2020/01/20/feest-op-62-scholen-vanwege-predicaat-excellente-school>
- Inspectie van het Onderwijs, Zoek Scholen. Retrieved December 10, 2020, from <https://toezichtresultaten.onderwijsinspectie.nl/>
- McGinn N. and Welsh T. (1999). Decentralization of education: why, when, what and how? Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- OECD, Education GPS, Netherlands, Teachers and teaching conditions (TALIS, 2018), Data Table: PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS. Retrieved December 11, 2020, from: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=NLD&threshold=5&topic=TA>
- OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, Paris: OECD Publishing
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, Paris: OECD Publishing
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2019). PISA 2018 Results COMBINED EXECUTIVE SUMMARIES VOLUME I, II & III. Retrieved December 12, 2020, from: https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf
- Rigby D. & Bilodeau B., (2018). Management Tools & Trends. Retrieved December 10, 2020, from www.bain.com/insights/management-tools-and-trends-2017/
- Scholen op de kaart, Vind en vergelijk scholen bij jou in de buurt. Retrieved December 23, 2020, from: <https://scholenopdekaart.nl/>
- Sims, R. & Quatro, S. (2005). Leadership: Succeeding in the private, public, and not-for-profit Sectors, New York: M.E. Sharpe.
- UNESCO, ICT in education, Retrieved December 21, 2020, from: <https://en.unesco.org/themes/ict-education>

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωτική συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.
- 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.
- Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Επιμ. Κασσωτάκης Μ., Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές», 1, 43-75. Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η., Κουζέλης, Γ., Ρουσάκης, Ι., Αποστολόπουλος, Κ., Γιαλλούση, Μ., Καδιανάκη, Μ., Πήλιουρας, Π., Βέρδης, Α., Μουζάκης, Χ., Αναγνώστου, Β., Κασούτας, Μ., Μπινιάρη, Α. & Στυλιάρης, Ε., (2019). Ετήσια Έκθεση Α.Δ.Ι.Π.Δ.Ε.: Μελέτη της αξιολόγησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ψηφιακά αποθετήρια και η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. Αθήνα: Α.Δ.Ι.Π.Δ.Ε.
- Νομοθεσία
- Διάταγμα 1372/ 5 Οκτωβρίου 1830
- Νόμος 1304/1982: «Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 1566/1985: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 2043/1992: «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Προεδρικό Διάταγμα 320/1993: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση»
- Νόμος 2525/1997 : «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»
- Προεδρικό Διάταγμα 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»
- Υπουργική Απόφαση ΥΑ (Δ2/1938/26-2-1998: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών»
- Νόμος 2986/2002: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»
- Νόμος 3848/2010: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»

Νόμος 4142/2013: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»

Νόμος 4547/2018: «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Υπουργική Απόφαση Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7-1-2019 (Β' 16): «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων»

Νόμος 4673/2020 «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και

Διά Βίου Μάθησης.... και άλλες διατάξεις»

Νόμος 4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις».

Κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικό προφίλ μαθητών/τριών: η χαρτογράφηση του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης ως εργαλείο εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης

Πέτρος Τραντάς

*Μεταδιδακτορικός ερευνητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου*

Δρ., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Το πλαίσιο της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, καθώς και η αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού της τάξης αναδεικνύουν την ανάγκη για τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων να έχουν στη διάθεσή τους ένα χρηστικό εργαλείο αποτύπωσης του μαθητικού δυναμικού της τάξης τους ώστε να είναι δυνατός ο σχεδιασμός της διδασκαλίας τους ή άλλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων καλύπτοντας έγκυρα τα προβλεπόμενα κριτήρια αξιολόγησης. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, το «Προφίλ μαθητικού δυναμικού της τάξης». Το εργαλείο αυτό θα ενημερώνει με πληρότητα τον/την εκπαιδευτικό της τάξης για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών του και θα τον καθοδηγεί στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του διδακτικού του έργου. Συμπεριλαμβάνει όλα τα βασικά δεδομένα (κοινωνικά και οικονομικά) των μαθητών/τριών, καθώς και τα πολιτισμικά, συλλέγοντας και αναλύοντας το επίπεδο του πολιτισμικού κεφαλαίου (Pierre Bourdieu) και στις τρεις μορφές του: την ενσωματωμένη, την αντικειμενοποιημένη και την θεσμοποιημένη. Οι προτεινόμενες μεταβλητές αποτελούν τη βάση περαιτέρω στατιστικών αναλύσεων, περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, απαντώντας σε ερευνητικές υποθέσεις ή/και στα ερευνητικά ερωτήματα του εκπαιδευτικού της τάξης ή/και του εκπαιδευτικού ερευνητή. Η πρόταση της παρούσας εργασίας, για την εφαρμογή μιας πλήρους κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικής χαρτογράφησης του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης, η οποία συμβάλλει τεκμηριωμένα στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, αποτελεί έναν οδηγό για τον σχεδιασμό διδακτικών εργαλείων μάθησης και αξιολόγησης και παρέχει πρωτογενές υλικό για την εφαρμογή κοινωνικών και εκπαιδευτικών ερευνών.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Εκπαιδευτική Έρευνα, Στατιστική ανάλυση, Σχολική Τάξη, Πολιτισμικό κεφάλαιο

Abstract

The context of the internal and external evaluation of the school as far as their educational work is concerned, as well as the evaluation of the class teacher, highlights the need for the teachers of all levels to have at their disposal a useful tool that describes exactly the students in the class, which makes

possible to plan their teaching or other pedagogical intervention validly meeting the prescribed evaluation criteria. This paper presents a research tool for data collection, the "Class student Profile". This tool will fully inform the class teacher about the special characteristics of his/her students and will guide him/her design and implement his/her teaching. It includes all the basic data (social and economic) of the students, as well as the cultural ones, collecting and analyzing the level of the cultural capital (Pierre Bourdieu) of each student in all three forms: the integrated, the objectified and the institutionalized. The proposed variables will fully describe the general picture of the class students and will be the basis for further statistical analyzes, descriptive and inductive statistics, answering research hypotheses and/or research questions of the class teacher and / or the educational researcher. This work's proposal for the implementation of a complete socio-economic-cultural mapping and evaluation of the students in the school class, contributes substantially to the evaluation of the school in terms of their educational work. It is a guide for the classroom teacher in designing his/her teaching and learning assessment tools and provides raw material for the implementation of social and educational research.

Keywords; Educational Assessment, Educational Research, Statistical Analysis, School Class, Cultural Capital

Η εκπαίδευση βρίσκεται σε μια πορεία μετασχηματισμού, επανακαθορίζοντας, βάσει των ραγδαίων μεταβολών του πολιτικού, οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος, στόχους, μεθόδους και τεχνικές για την επαγγελματική και ατομική ανάπτυξη κάθε μελλοντικού πολίτη. Οδηγός σε αυτή τη μεταβατική εποχή και βασικό εργαλείο χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και του/της εκπαιδευτικού.

Στο πλαίσιο της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο (σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2020-21, ΦΕΚ 140 – 20/1/2021), οι σχετικές νομοθετικές πρωτοβουλίες αποσκοπούν, μεταξύ άλλων, στην ενθάρρυνση -μέσα από τη διδασκαλία- της ανάπτυξης αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές/τριες να λαμβάνουν αποφάσεις, να τις υλοποιούν με υπευθυνότητα και τελικά να συμμετέχουν ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη παράμετροι, όπως: 1) η δυναμική του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών της τάξης και το περιβάλλον - συνθήκες ζωής των παιδιών, που μπορεί να επηρεάζουν τη μάθησή τους (Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία - 1^{ος} άξονας: Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση), 2) η μέριμνα για την παροχή επαρκώς σχεδιασμένων ευκαιριών μάθησης για όλους και, ειδικότερα, η προσέγγιση -με ευαισθησία και διακριτικότητα- των αυξημένων μαθησιακών αναγκών παιδιών-προσφύγων (Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία - 2^{ος} άξονας: Ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση) και 3) η ανάγκη να υπάρχει από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό σαφής κατανόηση του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού πλαισίου της τοπικής κοινότητας (Διοικητική λειτουργία - 9^{ος} άξονας: Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας).

Παράλληλα, στις νομοθετικές προβλέψεις για την αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού της τάξης (σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2021-22, ΦΕΚ ... – 27/7/2021), σχεδιαγραφείται ο βαθμός προετοιμασίας της διδασκαλίας (πεδίο

διδασκτικού και παιδαγωγικού έργου του/της εκπαιδευτικού), δηλαδή αξιολογούνται ο σχεδιασμός του μαθήματος με στόχο την ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης. Ταυτόχρονα, στο πεδίο που αφορά το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης, αξιολογείται η συμβολή του εκπαιδευτικού α) στη δημιουργία κλίματος ενεργητικής μάθησης μέσα στην τάξη, β) στην προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ του ιδίου και των μαθητών κατά την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, γ) στην πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, δ) στην επίλυση διαφορών, ε) στη διαχείριση συγκρούσεων και στ) στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη για τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, να έχουν στη διάθεσή τους ένα χρηστικό εργαλείο αποτύπωσης του μαθητικού δυναμικού της τάξης τους ώστε να είναι δυνατός ο σχεδιασμός της διδασκαλίας τους ή άλλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων καλύπτοντας έγκυρα τα προβλεπόμενα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για την πλήρωση αυτής της ανάγκης η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων για την χαρτογράφηση του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης. Το εργαλείο αυτό θα ενημερώνει με πληρότητα τον/την εκπαιδευτικό της τάξης για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών του. Τα στοιχεία αυτά, με τη σειρά τους, θα καθοδηγούν τον/την εκπαιδευτικό της τάξης ώστε να σχεδιάσει και να υλοποιήσει το διδακτικό του έργο λαμβάνοντας υπόψη ένα ολόκληρο φάσμα παραμέτρων. Παράλληλα, συνδέει κοινωνιολογικές θεωρίες με την αξιολόγηση και την εκπαιδευτική έρευνα συμπεριλαμβάνοντας όλα τα στοιχεία (κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά) των μαθητών/τριών. Το βασικό εννοιολογικό εργαλείο, το οποίο λαμβάνεται υπόψη για την κατασκευή του προτεινόμενου εργαλείου έρευνας και αξιολόγησης, είναι η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου (Pierre Bourdieu).

Τα στοιχεία που πρέπει να αποτυπώνονται στο εργαλείο «Προφίλ μαθητικού δυναμικού της τάξης» (βλ. πίνακα 1) είναι: η βαθμίδα εκπαίδευσης, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής όπου εδρεύει η σχολική μονάδα, το κοινωνικό φύλο, ο μήνας και το έτος γέννησης, ο τόπος γέννησης και καταγωγής, η εθνικότητα και η υπηκοότητα του/της μαθητή/τριας, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων/κηδεμόνων, η γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι του/της μαθητή/τριας και, σε αδρές τουλάχιστον γραμμές, το πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητή. Το φύλο του/της μαθητή/τριας θα είναι η βάση για περαιτέρω αναλύσεις τόσο με μεταβλητές που εμπεριέχονται στον ίδιο τον πίνακα του μαθητικού προφίλ της τάξης όσο και με άλλα δεδομένα, όπως η επίδοση σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Ο μήνας και το έτος γέννησης του/της μαθητή/τριας θα παρέχει την πληροφορία των διαφοροποιήσεων στη μαθησιακή ή/και την ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση του μαθητή, κυρίως στις ηλικιακές ομάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι διαφορές σε μερικούς μήνες μπορεί να καθορίζουν και να ερμηνεύουν τις διαφοροποιήσεις αυτές. Ο τόπος γέννησης και καταγωγής, η εθνικότητα - υπηκοότητα του/της μαθητή/τριας και η γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι του/της μαθητή/τριας συγκαταλέγονται στις βασικές παραμέτρους επειδή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών της εκάστοτε σχολικής τάξης μπορεί να επηρεάζουν τη μάθησή τους και επίσης επειδή ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσφέρει μέσα από τον εμπεριστατωμένο σχεδιασμό της διδασκαλίας

του τις αναγκαίες ευκαιρίες μάθησης για όλους επιδεικνύοντας την αναγκαία προσοχή στις μαθησιακές ανάγκες τους, ιδιαίτερα των παιδιών-προσφύγων. Ως προς την κοινωνικο-οικονομική θέση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/τριών, έρευνες έχουν δείξει ότι οι παράμετροι αυτές επιδρούν καθοριστικά στη σχολική επίδοση των μαθητών (ενδεικτικά βλ. Κυρίτσης, 2008, Παπακωνσταντίνου, 1981). Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, όπως προτείνεται στην παρούσα εργασία, θα χρησιμοποιηθεί ώστε να σκιαγραφήσουμε τη θεσμοποιημένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών λόγω της μη ολοκλήρωσης (από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες λόγω ηλικίας) των βαθμίδων εκπαίδευσης, άρα και μη κατοχής τίτλων σπουδών. Το πολιτισμικό κεφάλαιο εντάσσεται στα κριτήρια – μεταβλητές ως επιπλέον απαραίτητο δεδομένο, πέρα των βασικών δημογραφικών στοιχείων, για την πληρέστερη αποτύπωση του προφίλ των μαθητών/τριών.

Το «κεφάλαιο» είναι κάθε κοινωνική δυναμική που μπορεί να φθάσει σε αποτελέσματα και που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, και έχει, κατά τον Bourdieu, τρεις συνιστώσες: την οικονομική, την πολιτισμική και την κοινωνική (Θ. Μυλωνάς στο Λαμπίρη-Δημάκη Ι. – Παναγιωτόπουλος Ν., 1994, 76-77). Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου (ή συμβολικού κεφαλαίου), στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, αποτελεί μέρος του συγκρουσιακού προτύπου και έχει ως βασικό εκφραστή τον Γάλλο κοινωνιολόγο Pierre Bourdieu, για τον οποίο αποτελεί μια από τις βασικές έννοιες της αναστοχαστικής θεωρίας του. Με βάση τη θεωρία αυτή, οι παράγοντες – επιδράσεις στα παιδιά κάθε οικογένειας από οικονομικοί μετασχηματίζονται κυρίως σε πολιτισμικούς. Το σύνολο των πνευματικών ερεισμάτων, με τα οποία έρχεται σε επαφή ο/η μαθητής/τρια, μέσα από αλληπάλληλες διαδικασίες κοινωνικοποίησης, ως μέλος της πυρηνικής οικογένειας στην οποία ανήκει και στη βάση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου που αυτή έχει, διαγράφουν και οριοθετούν το πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητή. Το πολιτισμικό κεφάλαιο ενυπάρχει και αλληλοεπιδρά, σε κάθε άνθρωπο, με το οικονομικό και το κοινωνικό κεφάλαιο, ως βάση διατήρησης και εξέλιξης της κοινωνικής θέσης και τάξης του και, μέσω της υιοθέτησης του τρόπου ζωής (κανόνες που αποδεχόμαστε, αξίες που ακολουθούνται και συμπεριφορές που υιοθετούνται), παραμονής στην κοινωνική ομάδα στην οποία αυτός ανήκει. Οι σταθερές και διαρκείς συνήθειες – προδιαθέσεις, οι έξεις, ως προϊόντα εξαρτήσεων και κοινωνικών συμπεριφορών, προσλαμβάνονται και εσωτερικεύονται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, δημιουργώντας το προσωπικό πλαίσιο σκέψης, αντίληψης, αξιολόγησης και ατομικής δράσης, ενεργοποιώντας την υιοθέτηση των προσωπικών πρακτικών. Οι εδραιωμένες έξεις, αν και δύσκολα, μπορούν να αλλάξουν υπό την επίδραση ενός διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου. Το πολιτισμικό κεφάλαιο, σύμφωνα με τον P. Bourdieu (1994: 77), παρουσιάζεται ως: 1) *ενσωματωμένη κατάσταση* (απόψεις, γνώσεις, αξίες, συνήθειες, αντιλήψεις και προτιμήσεις ως στοιχεία άμεσα συνδεδεμένα με το ίδιο το άτομο, όπως και τα βιολογικά του χαρακτηριστικά, και ως αποτέλεσμα κοινωνικών επιδράσεων τα οποία και εσωτερικεύονται ασυνείδητα), 2) *αντικειμενοποιημένη κατάσταση* (κατοχή και ενασχόληση με πολιτισμικά αγαθά, όπως πίνακες ζωγραφικής, έργα τέχνης και βιβλία, τα οποία μεταβιβάζονται ή μπορούν να αποκτηθούν εάν συνυπάρχει και το οικονομικό κεφάλαιο χωρίς όμως και να υποδηλώνουν και την κατανόησή τους, η οποία εξαρτάται από την παράλληλη ανάπτυξη της ενσωματωμένης κατάστασης του πολιτισμικού

κεφαλαίου) ή/και 3) *θεσμοποιημένη κατάσταση* (αγαθά που επικυρώνονται από εκπαιδευτικό θεσμό και νομιμοποιούνται μέσα από τους τίτλους σπουδών).

Ο χώρος μιας σχολικής τάξης, αποτελεί μια χωροταξική δομή, ένα πεδίο άσκησης πολλαπλών δυνάμεων, ένα δίκτυο που παρουσιάζει μορφές σχέσεων ανάμεσα σε θέσεις (κεφάλαια και είδη εξουσίας), εντός του οποίου συνυπάρχουν ατομικά υποκείμενα, το καθένα με το δικό του σύστημα προδιαθέσεων, που επιδιώκουν οφέλη από το παιχνίδι άσκησης επιρροής και εξουσίας μέσα από συγκρούσεις που εδράζονται στο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιό του. Οι γνώσεις και η ενασχόληση με πολιτιστικά αγαθά και υπηρεσίες (μουσική, θέατρο, μουσεία, βιβλιοθήκες, κινηματογράφος, εικαστικές τέχνες), που το άτομο προσλαμβάνει και εσωτερικεύει από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον ποικίλλουν σε ποιότητα και ποσότητα ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και ορίζουν την «ελεύθερη κουλτούρα». Κατά συνέπεια, ο ρόλος των γονέων μέσω της ανάγνωσης βιβλίων, συχνών επισκέψεων σε μουσεία, εκθέσεις τέχνης, αρχαιολογικούς χώρους, θέατρα, κινηματογράφους, συναυλίες κλασικής μουσικής ή/και η από κοινού με τα παιδιά τους ενασχόληση με εικαστικές τέχνες αποτελεί το θεμέλιο στη διαμόρφωση και ισχυροποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού τους. Η σημαντικότητα της απόκτησης αυτού του πολιτισμικού προνομίου για τη μελλοντική πορεία της ζωής, ήδη από την πρώτη παιδική ηλικία, ως πρωταρχική έξη που καθορίζεται από την οικογένεια, αποτελεί την βάση (Bourdieu, 2014, 58) για την σύσταση του μελλοντικού προσωπικού πλαισίου των αντιλήψεων, στάσεων, σκέψεων, εκτιμήσεων και εν τέλει δράσεων του υποκειμένου.

Η συμπλήρωση των παραπάνω στοιχείων των μαθητών/τριών της τάξης, σε έντυπη ή/και ηλεκτρονική (με μεταφορά του πίνακα σε αρχείο excel) μορφή, θα περιγράψει με ακρίβεια το οικονομικό – κοινωνικό επίπεδο τόσο του ίδιου του μαθητή όσο και της περιοχής – κοινότητας της σχολικής μονάδας. Οι μεταβλητές που χαρτογραφούν τον βαθμό του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών θα πρέπει να συμπεριλάβουν και τις τρεις παραμέτρους που ακολουθούν: διερεύνηση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων (θεσμοποιημένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου που λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών/-τριών λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους) που έχει σαφή επίδραση στους μαθητές-παιδιά τους, διερεύνηση ύπαρξης βιβλιοθήκης και έργων τέχνης γνωστών καλλιτεχνών στο σπίτι του μαθητή, δηλαδή την κατοχή και ενασχόληση με πολιτισμικά αγαθά (αντικειμενοποιημένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου) και διερεύνηση στοιχείων που υποδηλώνουν συνήθειες και προτιμήσεις και είναι άμεσα συνδεδεμένα με το ίδιο το άτομο (ενσωματωμένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου), όπως η επίσκεψη σε μουσείο, έκθεση, ιστορικό αρχείο ή αρχαιολογικό τόπο, η συχνή παρακολούθηση κινηματογραφικού και θεατρικού έργου και η ενασχόληση με τη μουσική (εκμάθηση μουσικού οργάνου ή συμμετοχή σε χορωδία ή/και ακούσματα κλασικής ή οποιουδήποτε άλλου είδους μουσικής). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των σχολικών τάξεων θα πρέπει να διερευνήσουν και να καταγράψουν, από την αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, με τον αντίστοιχο κωδικό για κάθε μεταβλητή (ο πίνακας συμπεριλαμβάνει στη δεύτερη σελίδα του και σχετικό υπόμνημα συμπλήρωσης, βλ. πίνακα 2) το αντίστοιχο πεδίο του πίνακα. Αναλυτικότερα,

Μεταβλητές «Σχολική Μονάδα»: σημειώνουμε τη σχολική μονάδα (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο και ΕΠΑΛ) εντός της οποίας λειτουργεί η συγκεκριμένη σχολική τάξη, το σχολικό έτος στην έναρξη του οποίου κάνουμε τη καταγραφή, την τάξη φοίτησης των μαθητών/τριών και το τμήμα (στην περίπτωση πολλαπλών τμημάτων ανά τάξη).

Μεταβλητή «Χαρακτηρισμός περιοχής σχολείου»: σημειώνουμε (σε 7/βαθμη σημασιολογική διαφορική κλίμακα με δύο αντιθετικούς πόλους) τον βαθμό που θεωρούμε υποβαθμισμένη ή αναβαθμισμένη την κοινότητα - περιοχή εντός της οποίας λειτουργεί η σχολική μονάδα.

Μεταβλητή «Φύλο»: οι κωδικοί των κατηγοριών είναι το ένα (1), για αγόρια, το δύο (2) για κορίτσια και το τρία (3) για όσες περιπτώσεις δεν προσδιορίζονται – δηλώνονται.

Μεταβλητή «Μήνας και έτος γέννησης»: αναγράφεται ο μήνας και το έτος γέννησης του μαθητή/τριας ως τετραψήφιος αριθμός χωρίς κενά (παράδειγμα για το «Μάρτιος του 2016» γράφουμε «0316»).

Μεταβλητή «Τόπος γέννησης»: αναφέρουμε την πόλη ή το νομό (για την περίπτωση τόπου γέννησης της αλλοδαπής αναφέρουμε τη χώρα) που γεννήθηκε ο/η μαθητής/τρια.

Μεταβλητή «Τόπος καταγωγής»: αναφέρουμε την πόλη ή το νομό (για την περίπτωση τόπου καταγωγής της αλλοδαπής αναφέρουμε τη χώρα) που γεννήθηκε ο/η γονέας του/της μαθητή/τριας.

Μεταβλητή «Εθνικότητα»: αναγράφεται η εθνικότητα του/της μαθητή/τριας, όπως αυτή φαίνεται στα επίσημα έγγραφα.

Μεταβλητή «Υπηκοότητα»: αναγράφεται η υπηκοότητα του/της μαθητή/τριας, όπως αυτή φαίνεται στα επίσημα έγγραφα.

Μεταβλητές «Επάγγελμα πατέρα» και «Επάγγελμα μητέρας»: σημειώνουμε τον κωδικό της επαγγελματικής ομάδας στην οποία εντάσσεται η απασχόληση του γονέα του/της μαθητή/τριας. Στην περίπτωση μονογονεϊκής οικογένειας, τα δεδομένα του γονέα που «λείπει» αντικαθίστανται από τα αντίστοιχα ενός «σημαντικού άλλου» του παιδιού.

Μεταβλητές «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα» και «Μορφωτικό επίπεδο μητέρας»: οι κατηγορίες του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και της μητέρας του/της μαθητή/τριας τοποθετούνται σε αύξουσα σειρά, από μηδέν (0) για όσους/όσες ανήκουν στην κατηγορία «Αναλφάβητοι» έως δώδεκα (12) για όσους/όσες έχουν ολοκληρώσει και διδακτορικές σπουδές ή μεταδιδακτορική έρευνα, ώστε η σημείωση του αντίστοιχου κωδικού να αποτελεί και τον βαθμό της μεταβλητής (για να μπορεί να συνυπολογιστεί, μαζί με τους βαθμούς από τα πολιτισμικά ερείσματα, στην τελική «βαθμολογία» του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή/τριας). Στην περίπτωση μονογονεϊκής οικογένειας, όπως και στη μεταβλητή «επάγγελμα», τα δεδομένα του γονέα που «λείπει» αντικαθίστανται από τα αντίστοιχα ενός «σημαντικού άλλου» του παιδιού.

Μεταβλητή «Γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι»: αναφέρεται η κύρια γλώσσα επικοινωνίας που ο/η μαθητής/τρια ομιλεί στο σπίτι ως σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης ή/και ειδικού σχεδιασμού της διδασκαλίας, ειδικά σε τάξεις πολιτισμικής - γλωσσικής ετερότητας.

Μεταβλητή «Βιβλιοθήκη»: σημειώνεται ο βαθμός δύο (2) όταν στο σπίτι του μαθητή υπάρχει βιβλιοθήκη με περισσότερα από τριάντα με σαράντα βιβλία, επιστημονικά και λογοτεχνικά (ανεξάρτητα από τη γλώσσα γραφής). Με μηδέν (0) ή με ένα (1) αξιολογούμε τη μεταβλητή αυτή όταν δεν υπάρχουν βιβλία στο

σπίτι του/της μαθητή/τριας ή όταν αναφέρει έναν πολύ μικρό αριθμό βιβλίων αντίστοιχα. Στην περίπτωση μαθητών/τριών προσφύγων η συγκεκριμένη μεταβλητή αφορά την κατοικία στην χώρα προέλευσης.

Μεταβλητή «Έργα τέχνης»: σημειώνεται ο βαθμός δύο (2) όταν ο/η μαθητής/τρια αναφέρει ότι υπάρχουν πίνακες-αναπαραγωγές πινάκων γνωστών ζωγράφων ή άλλα έργα τέχνης στο σπίτι του και μπορεί να αναφέρει τουλάχιστον δύο με τρεις από τους δημιουργούς - καλλιτέχνες. Στην περίπτωση που δεν υπάρχουν πίνακες ζωγραφικής ή άλλα αντίγραφα έργων τέχνης σημειώνεται ο βαθμός μηδέν (0), ενώ όταν ο/η μαθητής/τρια αναφέρει ένα έργο τέχνης ή δεν γνωρίζει τους δημιουργούς αυτών σημειώνεται ο βαθμός ένα (1). Στην περίπτωση μαθητών/τριών προσφύγων η συγκεκριμένη μεταβλητή αφορά την κατοικία στην χώρα προέλευσης.

Μεταβλητή «Επίσκεψη» (αφορά τη συχνότητα επίσκεψης σε χώρους πολιτιστικού ενδιαφέροντος, όπως μουσείο, αρχαιολογικός χώρος, εκθέσεις τέχνης, κ.ά.): σημειώνεται ο βαθμός δύο (2) όταν ο/η μαθητής/τρια αναφέρει ότι επισκέπτεται συχνά (περισσότερες από τέσσερις φορές ανά έτος) κάποιο μουσείο, έκθεση, ιστορικό αρχείο, αρχαιολογικό τόπο και μπορεί να αναφέρει μερικά από αυτά. Οι περιστασιακές επισκέψεις (έως τρεις ανά έτος) αποτυπώνονται με το βαθμό ένα (1), ενώ η απουσία επισκέψεων με το βαθμό μηδέν (0).

Μεταβλητή «Κινηματογράφος»: σημειώνεται ο βαθμός δύο (2) όταν ο/η μαθητής/τρια αναφέρει ότι τουλάχιστον μία φορά ανά δύο μήνες (κατά μέσο όρο) επισκέπτεται ανοικτή ή κλειστή κινηματογραφική αίθουσα (ώστε να αποτελεί συνειδητή επιλογή πολιτισμικής δραστηριότητας) και παρακολουθεί ένα κινηματογραφικό έργο. Στην περίπτωση μη παρακολούθησης ή περιστασιακής παρακολούθησης κινηματογραφικού έργου σημειώνεται ο βαθμός μηδέν (0) και ένα (1) αντίστοιχα.

Μεταβλητή «Θέατρο»: σημειώνεται ο βαθμός δύο (2) όταν ο/η μαθητής/τρια αναφέρει ότι τουλάχιστον μία φορά ανά δύο μήνες (κατά μέσο όρο) επισκέπτεται ένα ανοικτό ή κλειστό θέατρο (ώστε να αποτελεί συνειδητή επιλογή πολιτισμικής δραστηριότητας) και παρακολουθεί ένα θεατρικό έργο. Στην περίπτωση μη παρακολούθησης ή περιστασιακής παρακολούθησης θεατρικής παράστασης σημειώνεται ο βαθμός μηδέν (0) και ένα (1) αντίστοιχα.

Μεταβλητή «Μουσική»: σημειώνεται ο βαθμός δύο (2) όταν ο/η μαθητής/τρια αναφέρει ότι παρακολουθεί μαθήματα ενός μουσικού οργάνου ή συμμετέχει σε χορωδία ή αναφέρει ότι στο σπίτι έχει ακούσματα κλασικής ή άλλης μορφής μουσικής. Στη μη ενασχόληση με κλασική ή χορωδιακή μουσική ή άλλης μορφής μουσική σημειώνεται ο βαθμός μηδέν (0), ενώ στην περιστασιακή ενασχόληση ή παρακολούθηση σημειώνεται ο βαθμός ένα (1).

Επισημαίνεται ότι οι μεταβλητές που αφορούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών (Βιβλιοθήκη, Έργα τέχνης, Επισκέψεις, Κινηματογράφος, Θέατρο και Μουσική) έχουν στόχο την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης, και όχι τη συγκριτική αξιολόγηση μεταξύ των μαθητών/τριών. Κατά συνέπεια, διαφοροποιήσεις που οφείλονται στις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας ή την ύπαρξη πολιτιστικών ευκαιριών στο τόπο διαμονής των μαθητών/τριών δεν λαμβάνονται υπόψη. Στόχος του ερευνητικού εργαλείου είναι να μπορέσει ο εκπαιδευτικός της τάξης να αναγνώσει τα δεδομένα ώστε να προγραμματίσει

δράσεις που θα εμπλουτίσουν τα πολιτισμικά ερείσματα των μαθητών/τριών της τάξης του.

Στο σύνολό τους, οι μεταβλητές μπορούν να περιγράψουν με πληρότητα τη γενική πολιτισμική εικόνα του μαθητικού δυναμικού της τάξης. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών ερευνητικών σχεδιασμών. Για το λόγο αυτό, εκτός από τις βασικές μεταβλητές που εμπεριέχονται στο νέο εργαλείο συλλογής δεδομένων, θα πρέπει να δημιουργηθούν και νέες μεταβλητές ώστε ο ερευνητής να μπορεί να προβεί και σε στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων του βάσει των συγκεκριμένων ερευνητικών υποθέσεων ή/και ερωτημάτων που έχει θέσει. Οι μεταβλητές αυτές μπορεί να είναι:

«Πολιτισμικά ερείσματα»: ποσοτική (scale) μεταβλητή όπου αποτυπώνεται η συνολική βαθμολογία για κάθε μαθητή/τρια για την κτήση ή/και ενασχόληση με πολιτιστικά αγαθά ή υπηρεσίες (έως δύο βαθμούς για κάθε μία από τις έξι μεταβλητές του πολιτισμικού κεφαλαίου, ανώτατη δυνατή βαθμολογία: 12).

«Μορφωτικό επίπεδο γονέων»: ποσοτική (scale) μεταβλητή βάσει της βαθμολογικής κλίμακας (από μηδέν (0) για όσους/όσες ανήκουν στην κατηγορία «Αναλφάβητοι» έως δώδεκα (12) για όσους/όσες έχουν ολοκληρώσει και διδακτορικές σπουδές ή μεταδιδακτορική έρευνα) για κάθε γονέα (και από τους δύο γονείς ανώτατη δυνατή βαθμολογία: 24).

«Πολιτισμικό κεφάλαιο»: ποσοτική (scale) μεταβλητή η οποία συνυπολογίζει (αθροίζοντας) την βαθμολογία των μεταβλητών «Πολιτισμικά ερείσματα», «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα» και «Μορφωτικό επίπεδο μητέρας», (ανώτατη δυνατή βαθμολογία: 36).

«Πολιτισμικό κεφάλαιο»: κατηγορική (ordinal) μεταβλητή με τρεις υποκατηγορίες: Χαμηλό (1-12 στην αντίστοιχη ποσοτική μεταβλητή), Μέτριο (13-24 στην αντίστοιχη ποσοτική μεταβλητή) και Υψηλό (25-36 στην αντίστοιχη ποσοτική μεταβλητή) πολιτισμικό κεφάλαιο.

Η διασφάλιση της προσαρμογής των ποιοτικών δεδομένων και της καταλληλότητας της τεχνικής εφαρμογής του εργαλείου, έγινε βάσει της μελέτης των αποτελεσμάτων πειραματικής έρευνας πεδίου σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Τραντάς, 2021) και μετά τις σχετικές προσαρμογές και βελτιώσεις από τον έλεγχο εγκυρότητας περιεχομένου και εγκυρότητας κατασκευής της έννοιας (ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο).

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, με ελέγχους και αναλύσεις περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, μετά την προτεινόμενη κωδικοποίηση των μεταβλητών, θα συσχετίσει τα δεδομένα αποτυπώνοντας με παραστατικά γραφήματα και πίνακες, τους δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς, τα συγκριτικά αποτελέσματα (απόλυτων συχνοτήτων και ποσοστών), καθώς και των ειδικών στατιστικών δεικτών, ανάλογα με το στατιστικό κριτήριο ελέγχου που επιλέγει για κάθε ανάλυση ο εκπαιδευτικός της τάξης ή ο εκπαιδευτικός ερευνητής. Ενδεικτικά αναφέρονται, οι πίνακες διασταύρωσης (crosstabulations) για την περιγραφή των δεδομένων ώστε να εντοπιστούν και να αποτυπωθούν οι σχέσεις και οι τάσεις μεταξύ των μεταβλητών, η ανάλυση Διασποράς ANOVA (Analysis of Variance) και Post Hoc Test (multiple comparisons) για τη διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών στους μέσους όρους μιας μεταβλητής μεταξύ τουλάχιστον δύο εκ των

Προφίλ μαθητικού δυναμικού της τάξης

σχολική Μονάδα:

Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	ΕΠΑΛ

Σχ. Έτος: Τάξη: Τμήμα:

← Υποβαθμισμένη
→ Πολύ αναβαθμισμένη

1	2	3	4	5	6	7

Χαρακτηρισμός περιοχής σχολείου:

[illegible]

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 61

18																				
19																				
20																				
21																				
22																				
23																				
24																				
25																				

Πίνακας 2: Υπόμνημα συμπλήρωσης πίνακα προφίλ μαθητικού δυναμικού της τάξης (2^η σελίδα του πίνακα 1)
όπου παρατίθενται οι κωδικοί συμπλήρωσης για κάθε μεταβλητή

Υπόμνημα συμπλήρωσης πίνακα
Προφίλ μαθητικού δυναμικού της τάξης

Μεταβλητή	Κωδικός	Περιγραφή κωδικού
Φύλο	1	Αγόρι
	2	Κορίτσι
	3	Δεν προσδιορίζεται - δηλώνεται
Μήνας και το έτος γέννησης	Τετραψήφιος αριθμός χωρίς κενά (παράδειγμα για Μάρτιος του 2016 γράφουμε 0316)	
Τόπος γέννησης	Πόλη ή Νομός (για την περίπτωση τόπου γέννησης της αλλοδαπής αναφέρουμε τη χώρα) που γεννήθηκε ο/η μαθητής/τρια.	
Τόπος καταγωγής	Πόλη ή νομός (για την περίπτωση τόπου καταγωγής της αλλοδαπής αναφέρουμε τη χώρα) που γεννήθηκε ο/η γονέας του/της μαθητή/τριας	
Εθνικότητα - Υπηκοότητα	Όπως αυτές φαίνονται στα επίσημα έγγραφα	
Επάγγελμα πατέρα / μητέρας	1	Βουλευτές, Υπουργοί, Ανώτατα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη
	2	Επιστήμονες, Καλλιτέχνες
	3	Τεχνολόγοι, Τεχνικοί βοηθοί
	4	Υπάλληλοι γραφείου
	5	Παροχή υπηρεσιών - Πωλητές
	6	Γεωργοί, Κτηνοτρόφοι, Δασοκόμοι, Αλιείς
	7	Τεχνίτες
	8	Χειριστές σε βιομηχανίες
	9	Ανεπίδοτοι εργάτες, Χειρώνακτες,
	10	Μικροεπαγγελματίες
	11	Ένοπλες Δυνάμεις – Σώματα ασφαλείας
	12	Άνεργοι - δεν αναζητούν εργασία
	13	Άνεργοι που αναζητούν εργασία
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα / μητέρας	(κενό)	Δεν απάντησαν
	0	Αναλφάβητος/-η
	1	Λίγες τάξεις Δημοτικού
	2	Απόφοιτος Δημοτικού
	3	Απόφοιτος Γυμνασίου
	4	Απόφοιτος Λυκείου
	5	Απόφοιτος Σχολής μετά το Δημοτικό
	6	Απόφοιτος Σχολής μετά το Γυμνάσιο
	7	Απόφοιτος Σχολής μετά το Λύκειο
	8	Απόφοιτος ΤΕΙ
	9	Απόφοιτος ΑΕΙ
	10	Απόφοιτος ΑΕΙ με Μεταπτυχιακό
Γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι	11	Απόφοιτος ΑΕΙ με Διδακτορικό
	12	Απόφοιτος ΑΕΙ με Διδακτορικό και μεταδιδακτορική έρευνα
	Η κύρια γλώσσα επικοινωνίας που ο/η μαθητής/τρια ομιλεί καθημερινά στο σπίτι	
	0	Δεν υπάρχει βιβλιοθήκη ή υπάρχουν μερικά μόνο βιβλία
	1	Αναφέρει έναν μικρό αριθμό βιβλίων ή την ύπαρξη μόνο λογοτεχνικών βιβλίων
	2	Βιβλιοθήκη με περισσότερα από τριάντα με σαράντα βιβλία, επιστημονικά και λογοτεχνικά
Έργα τέχνης	0	Δεν υπάρχουν πίνακες ζωγραφικής ή άλλα αντίγραφα σημαντικών έργων τέχνης
	1	Αναφέρει ένα έργο τέχνης ή δεν γνωρίζει τους δημιουργούς αυτών
	2	Υπάρχουν πίνακες γνωστών ζωγράφων στο σπίτι του/της μαθητή/τριας ή άλλα έργα τέχνης και μπορεί να αναφέρει τουλάχιστον δύο με τρεις από τους δημιουργούς
Επίσκεψη	0	Δεν επισκέπτεται κάποιο μουσείο ή αρχαιολογικό τόπο ή εκθέσεις τέχνης ή άλλο χώρο πολιτιστικού ενδιαφέροντος
	1	Αναφέρει περιστασιακές επισκέψεις
	2	Επισκέπτεται συχνά κάποιο μουσείο ή αρχαιολογικό τόπο ή εκθέσεις τέχνης και μπορεί να αναφερθεί σε μερικά από αυτά
Κινηματογράφος	0	Δεν παρακολουθεί ή παρακολουθεί σπάνια
	1	Αναφέρει περιστασιακή ενασχόληση ή παρακολούθηση
	2	Παρακολουθεί μία φορά ανά δύο μήνες ένα κινηματογραφικό έργο

Θέατρο	0	Δεν παρακολουθεί ή παρακολουθεί σπάνια
	1	Αναφέρει περιστασιακή ενασχόληση ή παρακολούθηση
	2	Παρακολουθεί μία φορά ανά δύο μήνες ένα θεατρικό έργο
Μουσική	0	Δεν ασχολείται με κλασική ή χορωδιακή μουσική
	1	Αναφέρει περιστασιακή ενασχόληση ή παρακολούθηση
	2	Παρακολουθεί μαθήματα ενός μουσικού οργάνου ή συμμετέχει σε χορωδία ή αναφέρει ότι στο σπίτι έχει ακούσματα κλασικής μουσικής
Πολιτισμικά ερείσματα (ποσοτική)		Συνολική βαθμολογία για κτήση ή/και ενασχόληση με πολιτιστικά αγαθά ή υπηρεσίες (έως δύο βαθμούς για κάθε μεταβλητή, ανώτατη δυνατή βαθμολογία: 12)
Μορφωτικό επίπεδο γονέων (ποσοτική)		Βάσει της βαθμολογικής δωδεκάβαθμης κλίμακας (από 0, Αναλφάβητος, έως 12, Διδακτορικές σπουδές) για κάθε γονέα (και από τους δύο γονείς ανώτατη δυνατή βαθμολογία: 24)
Πολιτισμικό κεφάλαιο (ποσοτική)		Συνυπολογίζει (αθροίζοντας) τη βαθμολογία των μεταβλητών «Πολιτισμικά ερείσματα» και «Μορφωτικό επίπεδο γονέων», (ανώτατη δυνατή βαθμολογία: 36)
Πολιτισμικό κεφάλαιο (κατηγορική, βάσει της αντίστοιχης ποσοτικής μεταβλητής)	1	Χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο (1-12)
	2	Μέτριο πολιτισμικό κεφάλαιο (13-24)
	3	Υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο (25-36)

Η παρούσα εργασία, συμπεριλαμβάνοντας εννοιολογικά εργαλεία από την κοινωνιολογική θεωρία και συνδέοντάς τα με την αξιολόγηση και την εκπαιδευτική έρευνα προτείνει ένα πρωτότυπο ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων για την χαρτογράφηση και αξιολόγηση του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης και στις τρεις διαστάσεις του, την κοινωνική, την οικονομική και την πολιτισμική. Το προτεινόμενο εργαλείο αποτελεί μια εφαρμογή για την πλήρη αποτύπωση του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης και συμβάλλει, κατά τη γνώμη μας, στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών ως έγκυρο τεκμηριωτικό υλικό. Επιπλέον, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/-τριών της τάξης και το περιβάλλον - συνθήκες ζωής τους αναδεικνύουν τη δυναμική του μαθητικού πληθυσμού και αποτελούν έναν οδηγό για τον/την εκπαιδευτικό της τάξης κατά τον σχεδιασμό των διδακτικών του εργαλείων μάθησης και αξιολόγησης. Τέλος, προσφέρει σε όλη τη σχολική κοινότητα τη δυνατότητα κατανόησης του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου αρχικά της σχολικής τάξης, αλλά και σε ευρύτερο πλαίσιο, όπως σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Η. (1995). Παραγοντική ανάλυση αντιστοιχιών και Ιεραρχική ταξινόμηση. Παραδείγματα και εφαρμογές, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.
- Αθανασιάδης, Η. (επιμ.) (2008). Διαστάσεις έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής, Πρακτικά διημερίδας, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου - Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης "Αλέξανδρος Δελμούζος", Ρόδος.
- Baldacci, M. (2001). Metodologia della ricerca pedagogica. Bruno Mondadori. Milano
- Baldassarre, V.A. (1982). Metodologia della ricerca sperimentale in Educazione. Herbita Editrice. Bari
- Bassey, M. (1992). «Creating Education through Research», British Educational Research Journal, 42
- Bonniol, J-J & Vial M. (2007). Τα μοντέλα της Αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια. Μεταίχμιο, Αθήνα
- Bourdieu, P. & Passeron, J.Cl. (2014). Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αλεξάνδρεια, Αθήνα
- Bourdieu, P. & Passeron, J.Cl. (1996). Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα. Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα. Αθήνα

- Christensen, L.B. (2001). Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα. Επιστ. Επιμ. Ντάβου Μ. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου και Μάνια Φιλοπούλου, Έκφραση, Αθήνα.
- Cohen, L., Manion & L. Morriison, K. (2007). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Γιαλαμάς, Β. (2005). Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της αγωγής, Πατάκης, Αθήνα.
- Γναρδέλλης, Χ. (2003). Εφαρμοσμένη Στατιστική, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Καραγεώργος, Α. Δ. (2001). Στατιστική, Περιγραφική και Επαγωγική. Μια διδακτική προσέγγιση, Σαββάλας, Αθήνα.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση: γνώσεις, αξίες, πρακτικές. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Καρακατσάνη, Δ. (2012). Εκπαιδευτική Θεωρία και Διδακτική Πράξη. Μια κοινωνική ιστορία της διδασκαλίας και του διδασκαλικού επαγγέλματος. Επίκεντρο. Θεσσαλονίκη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1990). Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών: Μέσα-Μέθοδοι-Προβλήματα-Προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κόνσολας, Μ., Παναγιωτοπούλου Π. (2008). «Αξιοποίηση της πειραματικής έρευνας στην εφαρμοσμένη παιδαγωγική: Το παράδειγμα διεξαγωγής ενός οιονεί πειράματος στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης», στο Η. Αθανασιάδης (επιμ.), Διαστάσεις Έρευνας στο χώρο της Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής, Πρακτικά Δημερίδας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε., Διδασκαλείο «Αλέξανδρος Δελμούζος», Ρόδος.
- Κυριαζή, Ν. (1998). Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις, Αθήνα.
- Κυρίτσης, Δ. (2008). «Η οικογένεια ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης: εμπειρική έρευνα σε 1000 μαθητές/τριες της Γ' Λυκείου» στο Νέα Παιδεία 128, 93-107
- Λαμπήρη-Δημάκη, Ι. & Παναγιωτόπουλος, Ν. (1994). Bourdieu P.: Κοινωνιολογία της Παιδείας. Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2002), Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Παπακωνσταντίνου, (1981). «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση» στο Ο Πολίτης, 44, 46-51
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Δεύτερη έκδοση, ISBN 978-9963-2040-0-7, Λευκωσία, Κύπρος.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α. & Ρετάλης, Σ. (2015). Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/232>

- Ritzer, G. (2012). Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία. Επιστημονική επιμέλεια: Ιωάννα Καυτανζόγλου, μετάφραση Γιώργος Χρηστίδης, Κριτική, Αθήνα, 537-549
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E., (2014). Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας, Επιστημονική Επιμέλεια: Νίκος Ναγόπουλος, Γιάννης Γκίοςος, Εκδόσεις Προπομπός, Αθήνα
- Selltiz, C., Wrightsman, L.S. & Cook, S.W. (1976). Research Methods in Social Relations, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Τραντάς, Π. (2021). Αξιολόγηση εναλλακτικών διδακτικών εργαλείων & τεχνικών για ένα δημοκρατικό σχολείο: Η εφαρμογή ερευνητικού πειραματικού σχεδιασμού στην Εκπαίδευση. Μεταδιδακτορική Έρευνα, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος.
- Τραντάς, Π. (2006). Εκπαιδευτική έρευνα και στατιστική ανάλυση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της ιστορίας και διερεύνηση του ρόλου και της στάσης τους στην εφαρμογή ερευνητικών διαδικασιών στην τάξη. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Δημοσιευμένη στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBook Reader/ id/14891 #page/1/mode/2up>.
- Verma, G.K., & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές (μτφρ. Ελένη Γρίβα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.

Οι «ικανότητες» STEM και η Αξιολόγηση στην ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM

Σαράντος Ψυχάρης¹, Κωνσταντίνος Καλοβρέκτης²

¹ Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) και
Ελληνική Εκπαιδευτική Ένωση STEM, spsycharis@gmail.com

² Διδάσκων Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, kkalovr@gmail.com

Περίληψη

Η τέταρτη βιομηχανική επανάσταση (Industry 4.0) χαρακτηρίζεται από την ολοκλήρωση των Τεχνολογιών με τις Φυσικές Επιστήμες, τις Επιστήμες Υγείας, την Μηχανική (Engineering) και τα Μαθηματικά, με τις λεγόμενες «ικανότητες» STEM καθώς και τις λεγόμενες δεξιότητες του 21ου αιώνα. Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται σε γνώσεις, δεξιότητες και περιλαμβάνουν την δημιουργικότητα και καινοτομία, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλήματος, την επικοινωνία και την συνεργατικότητα αλλά και τις «πρακτικές» των Επιστημόνων και των Μηχανικών, αλλά και των Καλλιτεχνών στις οποίες θα εμπλακούν οι εκπαιδευόμενοι στην μαθησιακή και διδακτική ακολουθία. Οι «ικανότητες STEM» συνδέονται με «παγκόσμια» προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην σύγχρονη κοινωνία και είναι πολυδιάστατα ενώ επίσης απαιτούν για την λύση τους την «ολοκλήρωση» πολλών εννοιών από τις γνωστικές περιοχές του STEM. Για να αντιμετωπισθεί αυτό το θέμα χρειάζεται τα αναλυτικά προγράμματα (σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης) να αναθεωρηθούν ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν αυτές τις ικανότητες. Συνέπεια αυτού είναι η ανάγκη για νέες διδακτικές στρατηγικές συμβατές με την «ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM». Το πρόβλημα που προκύπτει συνδέεται αφενός με την ανάγκη εύρεσης και τεκμηρίωσης αυτών των διδακτικών στρατηγικών και –ως συνέπεια αυτών– την ανάγκη να ορισθεί η αξιολόγηση σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα των επιμέρους γνωστικών περιοχών του ακρωνυμίου του STEM αλλά και με τα μαθησιακά αποτελέσματα όταν υλοποιείται η «ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM». Το άρθρο είναι μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με την «ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM» και προτείνει το μοντέλο της «Υπολογιστικής ολοκληρωμένης εκπαίδευσης» θέτοντας και προβληματισμούς σχετικά με τους τύπους της αξιολόγησης που θα απαιτηθούν.

Λέξεις κλειδιά: STEM, Αξιολόγηση, Μαθησιακά αποτελέσματα, Υπολογιστική Παιδαγωγική

Abstract

The 4.0 industrial revolution suggests the integration of Science, Technology, Engineering and Mathematics in a holistic epistemological framework and relates this with the STEM Competencies and the competencies of the 21st century. These include the creativity, the innovation, the critical thinking and in addition the practices of Scientists and Engineers and Artists those learners should be engaged. STEM Competences are correlated with the problems that all the world faces, are multidimensional and their solutions demands the integration of concepts from many cognitive areas. To face this

problem, there is a consensus that curricula should be updated and reframed, so learners should be engaged in these skills and practices. To implement such innovative curricula, there is a need to discover new teaching and learning sequences and consequently to find new methods and indicators for evaluation. The article presents the current challenges in STEM integrated approach, with a focus of the role of Computational Science in STEM integration and raises awareness for the new types of evaluation related to multiple learning outcomes.

Key words: STEM, Evaluation, Learning outcomes, Computational Pedagogy.

Εισαγωγή

Είναι πλέον αποδεκτό ότι τα «παγκόσμια» προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα χρειάζονται μια ολιστική αντιμετώπιση και δεν μπορούν να επιλυθούν από «μεμονωμένες» γνωστικές περιοχές ή από στερεότυπες μεθοδολογικές προσεγγίσεις καθιερωμένων γνωστικών περιοχών (βλ. π.χ. NAE & NRC, 2014; Bryan & Guzey, 2020; Bryan et al., 2015; Psycharis, 2021; Psycharis & Kalovrektis, 2021).

Η τέταρτη βιομηχανική επανάσταση (Industry 4.0) χαρακτηρίζεται από την ολοκλήρωση των Τεχνολογιών με τις Φυσικές Επιστήμες, τις Επιστήμες Υγείας, την Μηχανική (Engineering) και τα Μαθηματικά (Deloitte Access Economics, 2014) και με τις λεγόμενες «ικανότητες» STEM καθώς και τις λεγόμενες δεξιότητες του 21ου αιώνα. Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που είναι αναγκαίες για θέσεις εργασίας και περιλαμβάνουν την δημιουργικότητα και καινοτομία, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλήματος, την επικοινωνία και την συνεργατικότητα (Thibaut, 2018). Οι «ικανότητες STEM» συνδέονται με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην σύγχρονη κοινωνία και είναι πολυδιάστατα ενώ επίσης απαιτούν για την λύση τους την «ολοκλήρωση» πολλών εννοιών από τις γνωστικές περιοχές του STEM (National Academy of Engineering, 2009). Για να αντιμετωπισθεί αυτό το θέμα, υπάρχουν απόψεις, όπως για παράδειγμα αυτή του Next Generation Science Standards (NGSS, 2013), που τονίζει την ανάγκη για μεταρρύθμιση στην Εκπαίδευση των Επιστημών η οποία θα πρέπει να προκύψει από την εισαγωγή του περιεχομένου της «Μηχανικής» (engineering) αλλά και των πρακτικών της «Μηχανικής» στο αναλυτικό πρόγραμμα στην Σχολική Εκπαίδευση μέσω ενός «δημόσιου διαλόγου» με την ανακαλυπτική/διερευνητική μάθησης. Η μελέτη αυτή θέτει επίσης και το πολύ σημαντικό ζήτημα της μετατόπισης-δυναμικής σχέσης μεταξύ της Εκπαίδευσης των Επιστημών και στην επιστημολογία της «Εκπαίδευσης της Μηχανικής», του «Σχεδιασμού της Μηχανικής» καθώς και στους εκπαιδευτικούς πόρους και τις αντίστοιχες προκλήσεις για την σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και για την εισαγωγή της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής.

Ετσι υπάρχει γενική συναίνεση ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι η διδασκαλία μεμονωμένων γνωστικών περιοχών, αλλά η εστίαση της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι “to develop a reliable compass and the navigation tools to find their own way in a world that is increasingly complex, volatile and uncertain.” (Schleicher, 2019, The OECD Learning Compass 2020 <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/30>).

Εξαιτίας συνεπώς των βαθιών και εκτεταμένων αλλαγών που μετασχηματίζουν τον κόσμο που ζούμε και πού έχουν αντίστοιχες αλλαγές στην βιομηχανική δομή, έχει τεθεί το θέμα του επαναπροσδιορισμού των στόχων της εκπαίδευσης, των διδακτικών στρατηγικών και των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι μαθητές και γενικότερα οι εκπαιδευόμενοι.

Θέματα «παγκόσμια», όπως η κλιματική αλλαγή, η βιο-οικονομία, η τεχνητή νοημοσύνη, οι ψηφιακές δεξιότητες κλπ, απαιτούν νέες αλλαγές στους σκοπούς και μεθόδους της εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω θέματα αναδεικνύουν και το ζήτημα της αναθεώρησης των συνόρων μεταξύ των γνωστικών περιοχών του ακρωνυμίου του STEM, αλλά και των Ανθρωπιστικών Επιστημών, με τις δυσκολίες να εντοπίζονται:

α) στον ορισμό-οριοθέτηση της «ολοκληρωμένης/ολιστικής εκπαίδευσης STEM»,

β) στον προσδιορισμό των συνοριακών αντικειμένων που θα διασχίζουν τις γνωστικές περιοχές κατά την επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος (π.χ. ενός προβλήματος βιοοικονομίας), γ) την ανεύρεση διδακτικών στρατηγικών που θα είναι σαφείς και πιθανώς να χρειάζεται να στηριχθούν θεωρητικά σε νέες θεωρίες μάθησης, και δ) τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών όταν εφαρμόζεται η «ολοκληρωμένη/ολιστική εκπαίδευση STEM»,

Συναφή ερωτήματα με τα παραπάνω είναι:

Α) Μπορούμε να οριοθετήσουμε νέου τύπου ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες αλλά και πρακτικές) που διασχίζουν γνωστικές περιοχές με σκοπό την ανάπτυξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές και φοιτητές να αποκτήσουν τις δεξιότητες της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης και να έχουν στην φυσική τους ζωή τα εφόδια για να ζήσουν με επαρκείς πόρους;

Β) Μπορούμε να δομήσουμε αναλυτικά προγράμματα που θα βασίζονται σε νέου τύπου ικανότητες;

Γ) Μπορούμε να οριοθετήσουμε-και με βάσει ποια κριτήρια- τις λεγόμενες ικανότητες STEM (βλ. Boon Ng Soo, 2019, UNESCO, Exploring STEM competences for the 21st century, <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/exploring-stem-competences-for-the-21st-century>, 2019)

Για να οριοθετήσουμε το πρόβλημα της αξιολόγησης στην «ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM» θα παρουσιάσουμε συνοπτικά την επιστημολογία της «ολοκληρωμένης εκπαίδευση STEM», τις εγκάρσιες ιδέες, την Υπολογιστική Παιδαγωγική και τις διδακτικές στρατηγικές ώστε να καταλήγουμε(;) στην αξιολόγηση των «ικανοτήτων STEM».

2. Οι εγκάρσιες έννοιες

Για την πληρότητα ενός ορισμού για την «ολιστική/ολοκληρωμένη εκπαίδευση» STEM θα χρειασθεί να αναλύσουμε τις λεγόμενες εγκάρσιες-μεγάλες ιδέες.

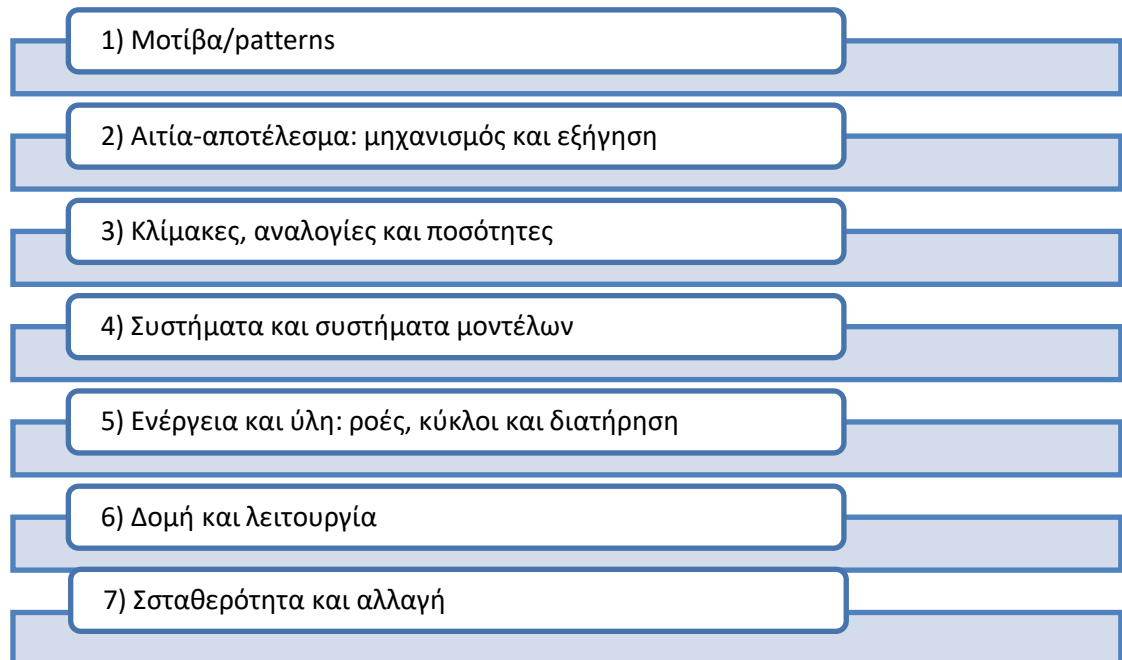
Σύμφωνα με την αναφορά (NGSS,2013), η έννοια της πρακτικής δεν περιορίζεται μόνο σε δεξιότητες (skills) αλλά επιπλέον δίνει έμφαση στην επιστημονική διερεύνηση, η οποία απαιτεί και την γνώση περιεχομένου των εννοιών της εκάστοτε γνωστικής περιοχής. Σύμφωνα με την αναφορά (NGSS, 2013) για την Σχολική Εκπαίδευση, χρειάζεται να εφαρμοσθεί ένα πλαίσιο με τρεις διαστάσεις, των οποίων η ολοκλήρωση θα βοηθήσει τους μαθητές να

γνωρίσουν το περιεχόμενο των Επιστημών και της Μηχανικής, θα τους εμπλέξει στον τρόπο που δουλεύουν οι Επιστήμονες, καθώς και στον τρόπο που συνδέονται οι διάφορες Επιστήμες και η Μηχανική μέσω εννοιών οι οποίες εμφανίζονται σε διάφορες γνωστικές περιοχές. Η μια διάσταση συνδέεται με την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στις πρακτικές των Επιστημών και των Μηχανικών(αυτό είναι ένα νέο ζήτημα πέραν των ήδη καθιερωμένων δεξιοτήτων) , η άλλη αναφέρεται στις εγκάρσιες/μεγάλες ιδέες και η Τρίτη στο ποιες θεμελιώδεις έννοιες –και με ποια κριτήρια- θα συμπεριλάβουμε στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Σύμφωνα με την NRC (2012a,b) οι επτά εγκάρσιες/διεπιστημονικές/επικαλυπτόμενες έννοιες για τις Επιστήμες και την Μηχανική, είναι οι :

Σχήμα 1

Οι εγκάρσιες/διεπιστημονικές έννοιες



3. Η Υπολογιστική Επιστήμη

Το ερώτημα «πώς αποκτάται η Γνώση» έχει απασχολήσει τους επιστήμονες που ασχολούνται με την «Φιλοσοφία της Επιστήμης» εδώ και 3000 χρόνια και ξεκίνησε από τους Πλάτωνα και Σωκράτη.

Θεωρείται ότι υπάρχουν δυο διαδρομές για την απόκτηση της Επιστημονικής Γνώσης: α) οι παρατηρήσεις, οι πειραματικές μετρήσεις και η πληροφορία από τις αισθήσεις και β) η θεωρία και οι επαγωγικές υποθέσεις -που συνδυάζονται με την Μαθηματική Γλώσσα. Έτσι οι παρατηρήσεις και η θεωρία αποτελούν τις δυο «κολώνες- θεμελιώσεις».

Ωστόσο έχει τεθεί και το εξής ερώτημα: Υπάρχει και τρίτη «κολώνα/πυλώνας-θεμελίωση»; Υπάρχει μια νέα διαδρομή για να αποκτήσουμε Επιστημονική Γνώση και να μας οδηγήσει στην «σχεδίαση της Μηχανικής»;

Η απάντηση των σύγχρονων Επιστημόνων και Μηχανικών είναι «ΝΑΙ», μέσω μιας νέας γνωστικής περιοχής, της Υπολογιστικής Επιστήμης». Η

Υπολογιστική Επιστήμη(Computational Science) είναι «η χρήση υπολογιστικών αλγορίθμων ώστε να «μεταφερθούν» τα μαθηματικά μοντέλα που αναπαριστούν την συμπεριφορά του Φυσικού Σύμπαντος, σε μοντέλα στον ηλεκτρονικό υπολογιστική τα οποία προβλέπουν το μέλλον και αναδομούν το παρελθόν, ενώ χρησιμοποιούνται για να προσομοιώσουν ένα μεγάλο φάσμα προϊόντων που κατασκευάζουν οι Μηχανικοί αλλά και διαδικασίες και συστήματα.

Εδώ και μερικές δεκαετίες, η γνωστική περιοχή της «Υπολογιστικής Επιστήμης» θεωρείται ως ο τρίτος πυλώνας της Επιστήμης και ένας «καλός» ορισμός για αυτό το νέο παράδειγμα θα ήταν ως : “ η χρήση υπολογιστικών αλγορίθμων ώστε να μετασχηματίσουμε/μεταφέρουμε τα μαθηματικά μοντέλα-τα οποία αντιπροσωπεύουν την συμπεριφορά των φυσικών συστημάτων- σε μοντέλα στον ΗΥ ώστε να κάνουμε προγνώσεις για το μέλλον αλλά να μπορούμε να ανασκευάσουμε και το παρελθόν, ενώ χρησιμοποιούνται για ένα ευρύ φάσμα από προϊόντα της Μηχανικής, διαδικασιών και συστημάτων». (https://tamest.org/news/newscomputational-science-the-third-pillar-of-science/?tfa_next=%2Fresponses%2Flast_success%26sid%3D01c387cc23da8d99e7e79fad829792ee)

Σύμφωνα με τους (Taub et al.,2015) «η Υπολογιστική Επιστήμη»-Computational Science- είναι ένα αναπτυσσόμενο επιστημονικό πεδίο που περιλαμβάνει τον σχεδιασμό υπολογιστικών μοντέλων επιστημονικών φαινομένων. Το πεδίο αυτό συνδυάζει την Επιστήμη, την Επιστήμη των Υπολογιστών(computer science) και τα εφαρμοσμένα Μαθηματικά σκοπό να λύσει πολύπλοκα επιστημονικά προβλήματα».

Οι (Taub et al.,2013) αναφέρουν ότι η Υπολογιστική Επιστήμη-ως επιστημονικό πεδίο- ασχολείται με την κατασκευή υπολογιστικών μοντέλων και επιστημολογικά χαρακτηρίζεται ως διεπιστημονικό πεδίο, ενώ διδάσκεται στα Πανεπιστήμια και πρόσφατα έχει εισαχθεί και στην σχολική Εκπαίδευση.

Στην Υπολογιστική Επιστήμη (Υ.Ε.), το μοντέλο, η προσομοίωση και το Υπολογιστικό Πείραμα παίρνουν τη θέση του «κλασικού» Πειράματος συνθέτοντας έτσι μια πλήρη και συμπαγή εικόνα της Επιστήμης (βλ. και Landau et al.,2008). Οι προσομοιώσεις χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με δυναμικά μοντέλα, δηλαδή μοντέλα που περιλαμβάνουν τη χρονική εξέλιξη και ουσιαστικά είναι οι μαθηματικές μέθοδοι (συμπεριλαμβανομένων και των αλγορίθμων), ώστε το φυσικό σύστημα να διακριτικοποιηθεί με μεθόδους της αριθμητικής ανάλυσης.(βλ. και Psycharis 2016a,bYasar et al.,2016). Η Υ.Ε. παίζει θεμελιώδη ρόλο στην «ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM » γιατί: α) στηρίζεται στην μοντελοποίηση, η οποία -μέσω της προσομοίωσης – θα δώσει πραγματικά και όχι εικονικά δεδομένα(π.χ. αξιοποιώντας αναπτυξιακές πλατφόρμες όπως Arduino,micro:bit κλπ), β) εφαρμόζει την μεθοδολογία του Υπολογιστικού Πειράματος(βλ. Psycharis 2016a,b) συνδέοντάς την με την ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση. Αργότερα θα επεκταθεί αυτό το μοντέλο για να συμπεριλάβει και τις πρακτικές της Υπολογιστικής Σκέψης και τον σχεδιασμό της Μηχανικής.

Πίνακας 1

Η αντιστοίχιση των χώρων του Υπολογιστικού Πειράματος, των χαρακτηριστικών-σταδίων της διερευνητικής/ανακαλυπτικής μάθησης και των εργαλείων της διερευνητικής/ανακαλυπτικής μάθησης.

Οι χώροι του Υπολογιστικού Πειράματος	Τα στάδια –χαρακτηριστικά της ανακαλυπτικής/διερευνητικής Μάθησης (Asay & Orgill, 2010; Pathway Project, http://pathway.ea.gr/)	Εργαλεία ανακαλυπτικής/ διερευνητικής μάθησης (Bell κ α., 2010)
Ο χώρος των Υποθέσεων	Ερώτηση	Προσανατολισμός και Ανάπτυξη ερωτήσεων, Δημιουργία υποθέσεων
Ο χώρος του Πειράματος	Απόδειξη, Ανάλυση, Εξήγηση	Σχεδιασμός, Διερεύνηση, Ανάλυση, Ερμηνεία, Μοντελοποίηση
Ο χώρος των Προβλέψεων	Σύνδεση, Επικοινωνία, Αναστοχασμός	Συμπεράσματα, αξιολόγηση, πρόβλεψη

4. Η επιστημολογία της «ολοκληρωμένης/ολιστικής εκπαίδευσης STEM».

4.1 Οι γνωστικές περιοχές.

Για να αποσαφηνισθεί και οριοθετηθεί η «ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM» θα χρειασθεί να αναφερθούμε στην έννοια της γνωστικής περιοχής.

Σύμφωνα με ερευνητές(π.χ Watson ,1983; Tytler,2019) οι γνωστικές περιοχές δεν είναι «χώροι» με οριοθετημένα κέντρα και περιφέρειες, αλλά είναι μέθοδοι και συστήματα που επιφέρουν «τάξη» και συνεκτικότητα σε «μη τακτοποιημένο υλικό».

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, οι γνωστικές περιοχές είναι διερευνητικές φόρμες ενταγμένες στην κουλτούρα της εκάστοτε εποχής και «περιορίζονται» από τρόπους σκέψης, ιστορικά στοιχεία και πρακτικές ενώ εξελίσσονται και αναθεωρούνται εξαρτώμενες από την «φυσική επιλογή» (Cohen & Lloyd 2014).

Επίσης, σύμφωνα με τον Latour (1989), οι γνωστικές περιοχές δεν αναπαριστούν διαιρέσεις στην ανθρώπινη συνείδηση, αλλά περισσότερο υποστηρικτικές πρακτικές που προσφέρουν γνώσεις και διαδικασίες που αιτιολογούν την εξέλιξη της κάθε γνωστικής περιοχής.

4.2 Τα συνοριακά αντικείμενα

Για να οριοθετηθεί η «ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM» θα χρειασθούμε τα συνοριακά αντικείμενα(boundary objects).

Το «σύνоро» μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαφοροποίηση στην θεώρηση πρακτικών και μεθοδολογιών ανάμεσα σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές, και η πρόκληση είναι αυτή η «ασυνέχεια» να μετασχηματισθεί σε «συνέχεια» ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές μέσω των καλούμενων «συνοριακών αντικειμένων»(Psycharis,2021).

Τα «συνοριακά αντικείμενα» διασχίζουν τα σύνορα ανάμεσα σε διαφορετικές γνωστικές περιοχές ώστε μέσω «διαπραγματεύσεων»,

συνδυασμών και μετασχηματισμών να οδηγηθούμε σε «υβριδικές» καταστάσεις(βλ. π.χ. Akkerman & Bakker,2011;).

4.3 Η «ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM»-Μια πρώτη εικόνα

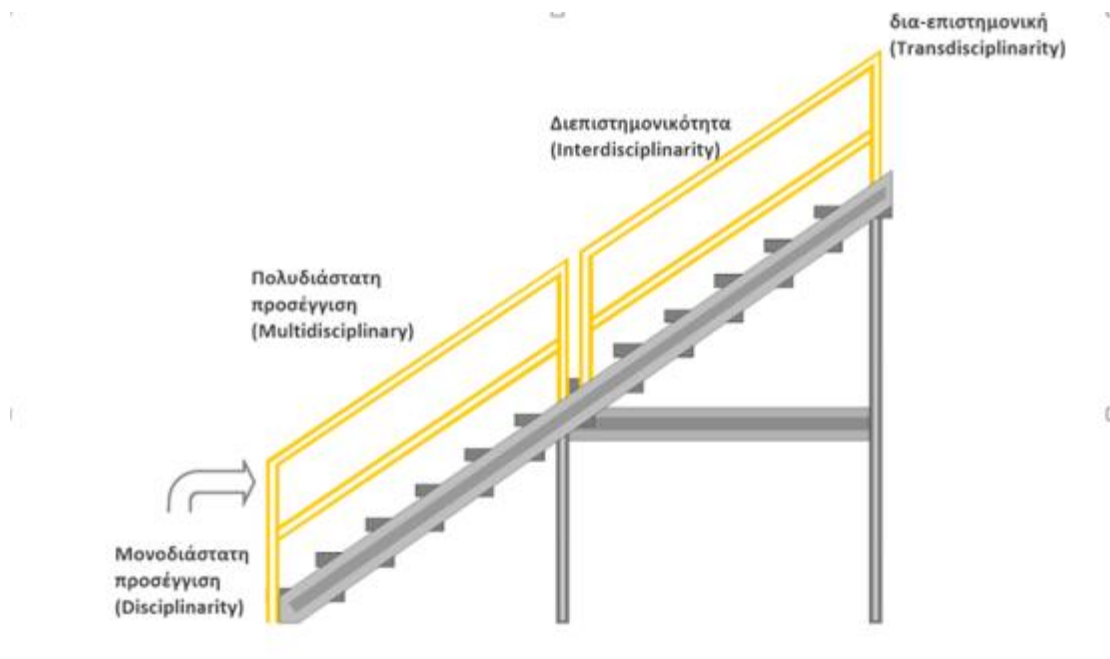
Οι σχεδιαστές της Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχουν θέσει το θέμα της εισαγωγής του STEM στα αναλυτικά προγράμματα (βλ.πχ [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542199/IPOL_STU\(2015\)542199_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/542199/IPOL_STU(2015)542199_EN.pdf)).

Asunda(2014): ήδη από το 2014 είχαν παρουσιασθεί 105 προγράμματα STEM αλλά με διαφορετικές απόψεις για το τι περιέχεται σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα STEM.

Σύμφωνα με την (English,2016) υπάρχει πολύ μεγάλος αριθμός άρθρων όπου η «εκπαίδευση» και η «ολοκλήρωση» STEM ορίζονται με διάφορους τρόπους όπου το φάσμα των ορισμών αρχίζει από την μονοεπιστημονικότητα και προχωρά με συνεχή τρόπο έως την δια-επιστημονικότητα (π.χ. Moore et al. 2014a,b 2014; Vasquez et al., 2013) , όπου η διάκριση σχετίζεται με τους όρους «ολοκλήρωση» και «διάσχιση γνωστικών περιοχών» ενώ ορισμένες φορές χρησιμοποιούνται και «δείκτες ολοκλήρωσης».

Σχήμα 2.

Τα επίπεδα ολοκλήρωσης και η αντίστοιχη επιστημολογία(Vasquez et al.,2013)



Οι (Roehrig et al. ,2012) προτείνουν μια διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο και ως προς το πλαίσιο.

Η «ολοκλήρωση περιεχομένου» εστιάζει στην “ένωση/ολοκλήρωση” των γνωστικών περιοχών σε μια μοναδική δραστηριότητα του αναλυτικού προγράμματος η οποία θα δίνει έμφαση στις μεγάλες/εγκάρσιες ιδέες που θα προέρχονται από διάφορες γνωστικές περιοχές,

ενώ η «ολοκλήρωση πλαισίου» θα εστιάζει στο περιεχόμενο μιας γνωστικής περιοχής και θα αξιοποιεί πλαίσια από άλλες γνωστικές περιοχές για να κάνει συνδέσεις των γνωστικών περιοχών.

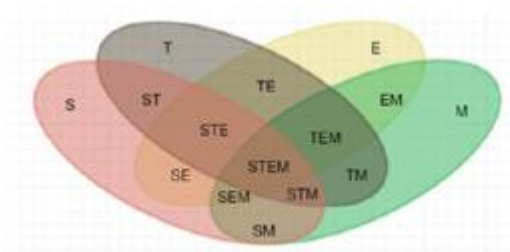
Μια άλλη άποψη για την διεπιστημονική προσέγγιση στην ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM είναι η εξής: (θεωρούμε ότι η άποψη αυτή είναι πιο κοντά στην ολοκλήρωση STEM»).

Στην διεπιστημονική προσέγγιση υπάρχει υψηλό επίπεδο ολοκλήρωσης των γνωστικών περιοχών μέσω της εστίασης σε μια «κοινή έννοια» σαν αυτές που αναφέραμε ως «εγκάρσιες» έννοιες (Boon Ng, Soo ,UNESCO, Exploring STEM competences for the 21st century, <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/exploring-stem-competences-for-the-21st-century>, 2019).

Μια άλλη προσέγγιση για την ολοκλήρωση προέρχεται από την Mayes(2019) όπου η «εκπαίδευση STEM» προκύπτει ως τομές διαγραμμάτων Venn από την θεωρία συνόλων

Σχήμα 3.

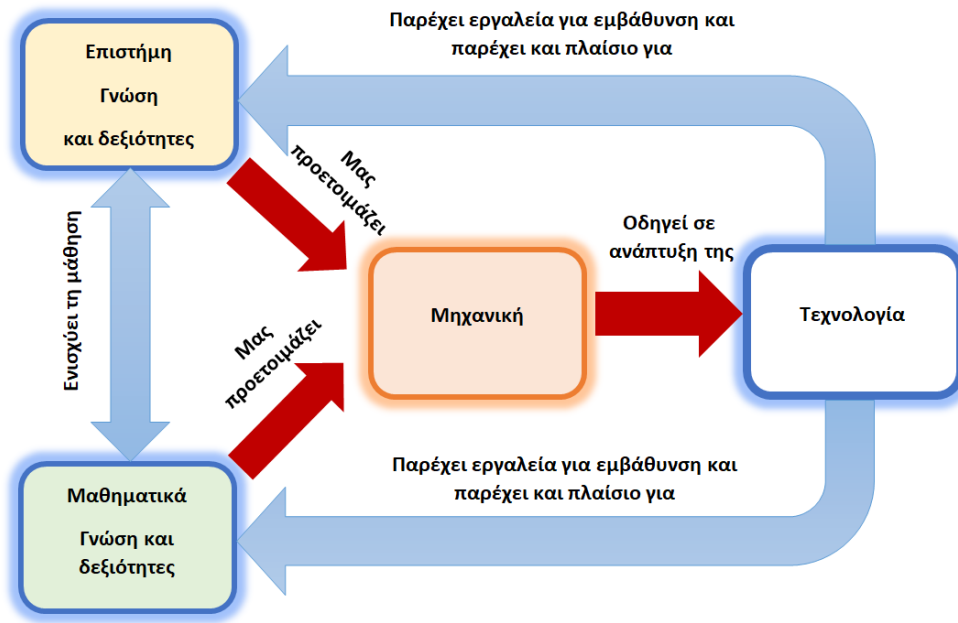
Η «εκπαίδευση STEM» όπως προκύπτει απο τομές διαγραμμάτων Venn



Η παρακάτω εικόνα παρουσιάζει έναν δυναμικό τρόπο αλληλεπίδρασης των γνωστικών περιοχών του ακρωνύμιου και θα μπορούσε να αποτελέσει έναν οδηγό για τον εκπαιδευτικό, χωρίς όμως να κάνει εκπεφρασμένη αναφορά στην διεπιστημονική ή δια-επιστημονική προσέγγιση(Watson & Watson,2013).

Σχήμα 4.

Ένας δυναμικός τρόπος αλληλεπίδρασης των γνωστικών περιοχών του (Watson & Watson,2013).



5. Η Υπολογιστική Παιδαγωγική –Η «Υπολογιστική ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM»

Για να ολοκληρωθεί το επιστημολογικό περιεχόμενο της «εκπαίδευσης STEM» θα χρειασθεί να αναφερθούμε στην εντάξουμε σε αυτήν την Υπολογιστική Επιστήμη(Υ.Ε.) και την Υπολογιστική Σκέψη.

Έχουμε αναφερθεί στην Υπολογιστική Επιστήμη(Υ.Ε.) η οποία εστιάζει στην χρήση των προηγμένων υπολογιστικών δυνατοτήτων μέσω της προσομοίωσης μοντέλων για την κατανόηση και την λύση περίπλοκων προβλημάτων και την παραγωγή πραγματικών και όχι εικονικών δεδομένων, ενώ έχει τις δικές της μεθόδους για να «υποχρεώσει» τα προβλήματα να λυθούν με τη χρήση των Μαθηματικών, της Επιστήμης των Υπολογιστών και τις διάφορες γνωστικές περιοχές.

Στην Υ.Ε. περιέχονται:

- το μοντέλο (που συνδέεται με την αφαιρετική διάσταση της Υ.Σ.),
- οι μαθηματικές μέθοδοι (αλγοριθμικές συχνά διαδικασίες, μέθοδοι αριθμητικής ανάλυσης κλπ),
- οι αναπαραστάσεις (μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων μοντέλων),
- ο προγραμματισμός (μέσω της χρήσης κειμενικών ή οπτικών γλωσσών προγραμματισμού, οι οπτικοποιήσεις (για αναγνώριση προτύπων/μοτίβο κλπ).
- η παραγωγή πραγματικών δεδομένων

Συνθέτοντας όλες τις προηγούμενες ενότητες προτείνουμε ένα «καθιερωμένο πρότυπο»(standard model) , την «Υπολογιστική Παιδαγωγική STEM» για την «ολοκλήρωση STEM».

Το μοντέλο αυτό υλοποιεί το υπολογιστικό πείραμα στην εκπαίδευση με πραγματικά δεδομένα τα οποία ο εκπαιδευόμενος θα αναλύει (αφού πρώτα τα παράγει!) ακολουθώντας την επιστημονική ανακαλυπτική/διερευνητική/επαγωγική παιδαγωγική στρατηγική και τον σχεδιασμό της Μηχανικής, με την προσέγγιση περιεχομένου ή πλαισίου(Moore et al.,2014a,b) όπου θα δημιουργεί «υπολογιστικά τεχνουργήματα».

Η «Υπολογιστική Παιδαγωγική STEM» έχει ως θεμελιώδες στοιχείο την δόμηση του μοντέλου κατά την επαγωγική διαδικασία ώστε να ενσωματώνει την αφαιρετική σκέψη καθώς ο εκπαιδευόμενος «συλλέγει» δεδομένα για να προχωρήσει στην ανακάλυψη (Yasar et al.,2016). Το μοντέλο που προτείνουμε έχει πολλά κοινά με το μοντέλο Computational Pedagogical Content Knowledge (CPACK) των (Yasar et al.,2016) και το οποίο επεκτείνει το μοντέλο TPACK-Technological Pedagogical Content Knowledge-εισάγοντας την Υ.Ε και ολοκληρώνοντας το CPACK με την επιστημολογία (δια-επιστημονική ή διεπιστημονική θεωρηση.Psycharis, 2016a;Psycharis,2016b,Psycharis,2018,Ψυχάρης & Καλοβρέκτης,2017; Καλοβρέκτης, Ξανάκης, Ψυχάρης & Σταμούλης,2020)).

Συνθέτοντας τα παραπάνω προτείνουμε ένα μοντέλο στο οποίο οι πρακτικές της Υπολογιστικής Σκέψης(Υ.Σ.) θεωρούνται ως οι «αγωγοί» που μεταφέρουν τα συννοριακά αντικείμενα ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές. Η Υπολογιστική Επιστήμη προσφέρει την μεθοδολογία του Υπολογιστικού Πειράματος ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εμπλακούν στην διαδικασία της μέτρησης πραγματικών μεγεθών τα οποία προκύπτουν από π.χ. αισθητήρες μέσω της αξιοποίησης Arduino, Raspberry κλπ.

Πίνακας 2

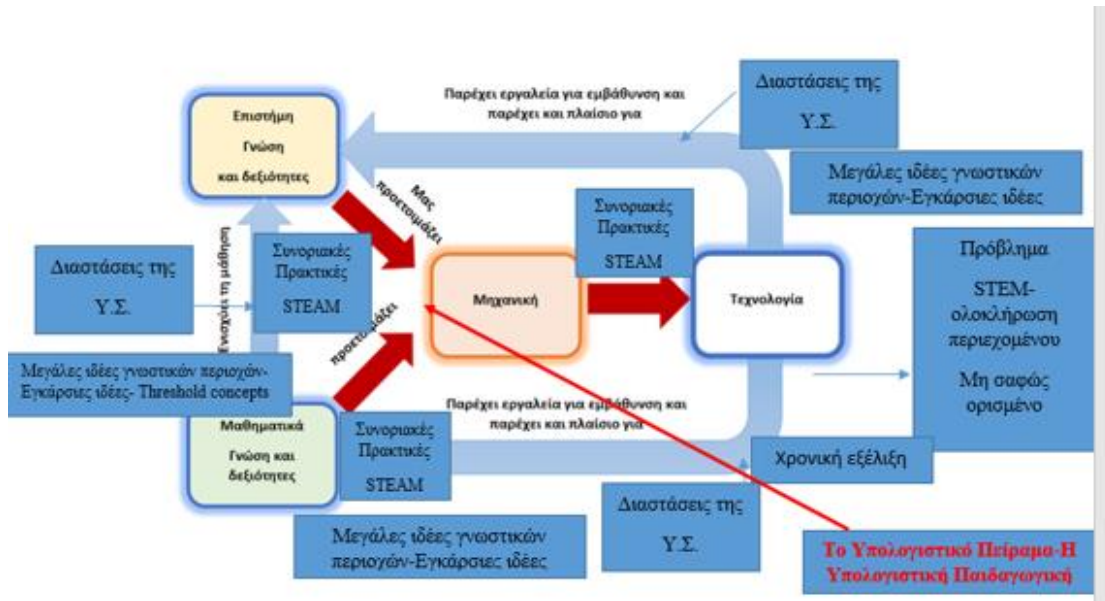
Η Υπολογιστική Παιδαγωγική

Οι χώροι του Υπολογιστικού Πειράματος	Τα στάδια – χαρακτηριστικά της ανακαλυπτικής/διερευνητικής Μάθησης (Asay & Orgill, 2010)	Διαστάσεις της Υ.Σ.- Παιδαγωγική των Μηχανικών
Ο χώρος των Υποθέσεων	Ερώτηση (αναφερόμαστε σε μια εγκάρσια ή περισσότερες εγκάρσιες ιδέες και στις θεμελιώδεις έννοιες)	Διαστάσεις Υ.Σ.: Παραγωγική μορφή του μοντέλου του φαινομένου Παιδαγωγική των Μηχανικών: Επίδειξη τεχνουργήματος μηχανικής σχεδίασης
Ο χώρος του Πειράματος	Διεπιστημονική ή δια-επιστημονική προσέγγιση σχετικά με ένα πραγματικό πρόβλημα-Εμπλοκή στις μεγάλες/εγκάρσιες ιδέες, Συλλογή δεδομένων (απόδειξη), Ανάλυση, Εξήγηση/ερμηνεία - Αξιοποίηση του Physical Computing. Πρακτικές των Επιστημόνων και των Μηχανικών	Διαστάσεις Υ.Σ.: Έλεγχος –επαγωγικά - του μοντέλου. Αλγοριθμική διαδικασία, τμηματοποίηση του προβλήματος, αποσφαλμάτωση ανάλογα με το αν τα δεδομένα είναι συμβατά με την βιβλιογραφία-Εμπλοκή σε

	«Ολοκλήρωση STEM περιεχομένου» Αξιοποίηση της Υπολογιστικής Επιστήμης	προγραμματιστικές δομές που στηρίζονται σε μοντέλα που θα προσομοιωθούν Παιδαγωγική των Μηχανικών: Στον χώρο του πειράματος πραγματοποιείται και ο σχεδιασμός και η κατασκευή, γίνεται ο έλεγχος των υλικών κλπ. Δημιουργία τεχνουργήματος. Η Παιδαγωγική της Μηχανικής πλαισιωμένη με τις Επιστήμες(Ενότητα 4.4)
Ο χώρος των Προβλέψεων	Σύνδεση, Επικοινωνία, Αναστοχασμός, Πιθανή αναθεώρηση του μοντέλου (μεταβλητών, σχέσεων μεταβλητών κλπ.) Αξιοποίηση του κύκλου σχεδιασμού των Μηχανικών	Διαστάσεις Υ.Σ.: Αναγνώριση προτύπων Παιδαγωγική των Μηχανικών: Τμήματα της σχεδίασης ελέγχονται για χρήση σε άλλες κατασκευές.

Σχήμα 5

η «ολοκληρωμένη Υπολογιστική Παιδαγωγική STEM»



6. Οι διδακτικές στρατηγικές της «Υπολογιστικής ολοκληρωμένης εκπαίδευσης STEM»

Έχοντας αναφερθεί στις διάφορες επιστημολογικές απόψεις ολοκλήρωσης του STEM, θα παρουσιάσουμε τις διδακτικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν σε συνάρτηση με τα όσα αναφέρθηκαν για τις προσεγγίσεις ολοκλήρωσης αλλά και λαμβάνοντας υπόψη της «δεξιότητες STEM». Οι διαφορετικές στρατηγικές προκύπτουν από διαφορετικές θεωρήσεις της σχέσης των γνωστικών περιοχών του STEM όταν γίνεται αναφορά ότι υλοποιούνται η διεπιστημονικότητα και /η δια-επιστημονικότητα.

Οι διαφορετικές στρατηγικές προκύπτουν από διαφορετικές θεωρήσεις της σχέσης των γνωστικών περιοχών του STEM όταν γίνεται αναφορά ότι υλοποιούνται η διεπιστημονικότητα και /η δια-επιστημονικότητα.

Οι (Thibaut et al., 2018) διεξήγαγαν μια συστηματική βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με δυο ερευνητικά ερωτήματα:

A) Ποια από τις θεωρίες μάθησης (συμπεριφοριστικές, γνωστικές, κοινωνικές εποικοδομητικές) είναι η βάση για να εφαρμοσθεί η «ολοκλήρωση STEM»;

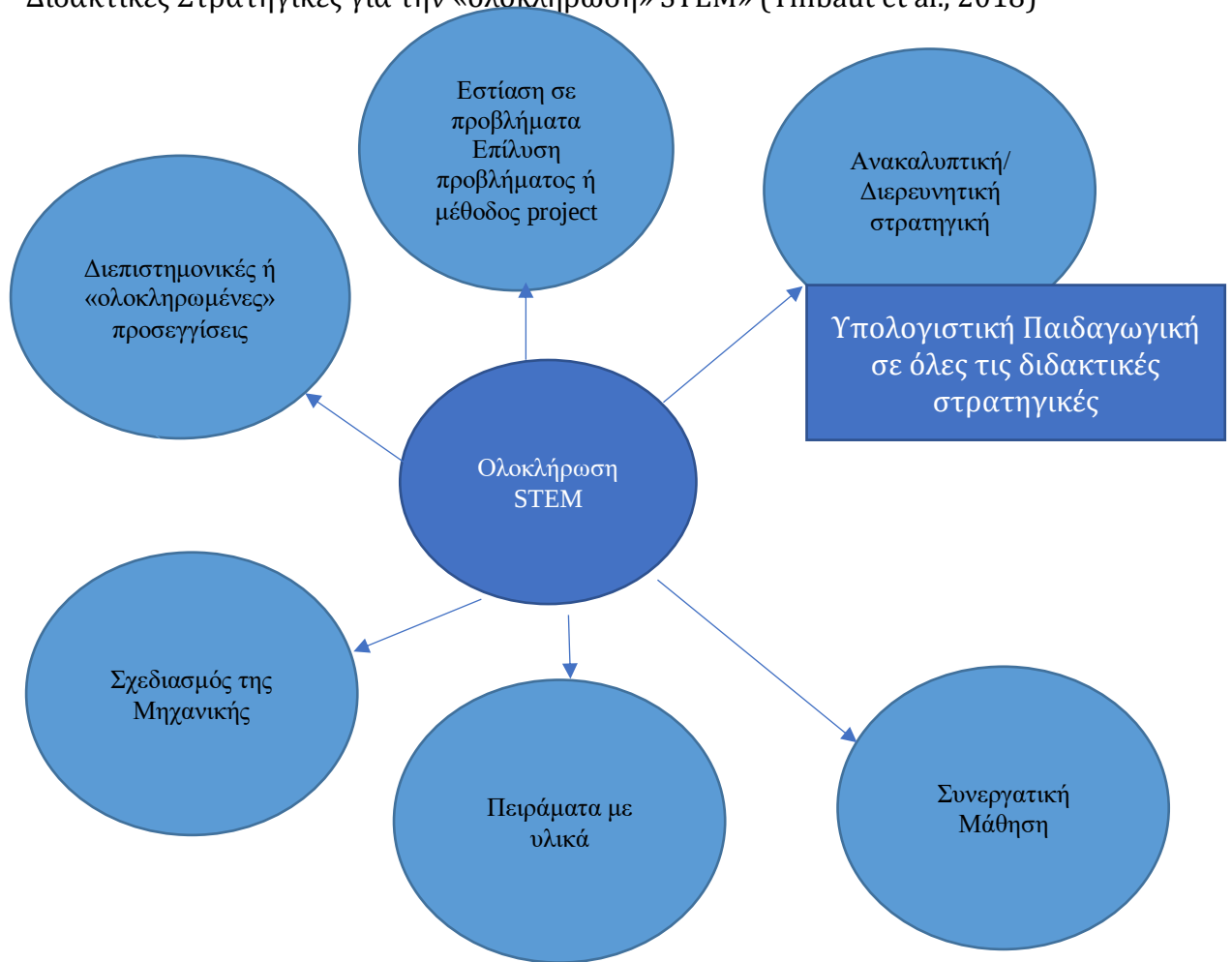
B) Ποιες διδακτικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται στην «ολοκλήρωση STEM»

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψαν οι παρακάτω διδακτικές στρατηγικές.

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψαν οι παρακάτω διδακτικές στρατηγικές.

Σχήμα 6

Διδακτικές Στρατηγικές για την «ολοκλήρωση» STEM» (Thibaut et al., 2018)



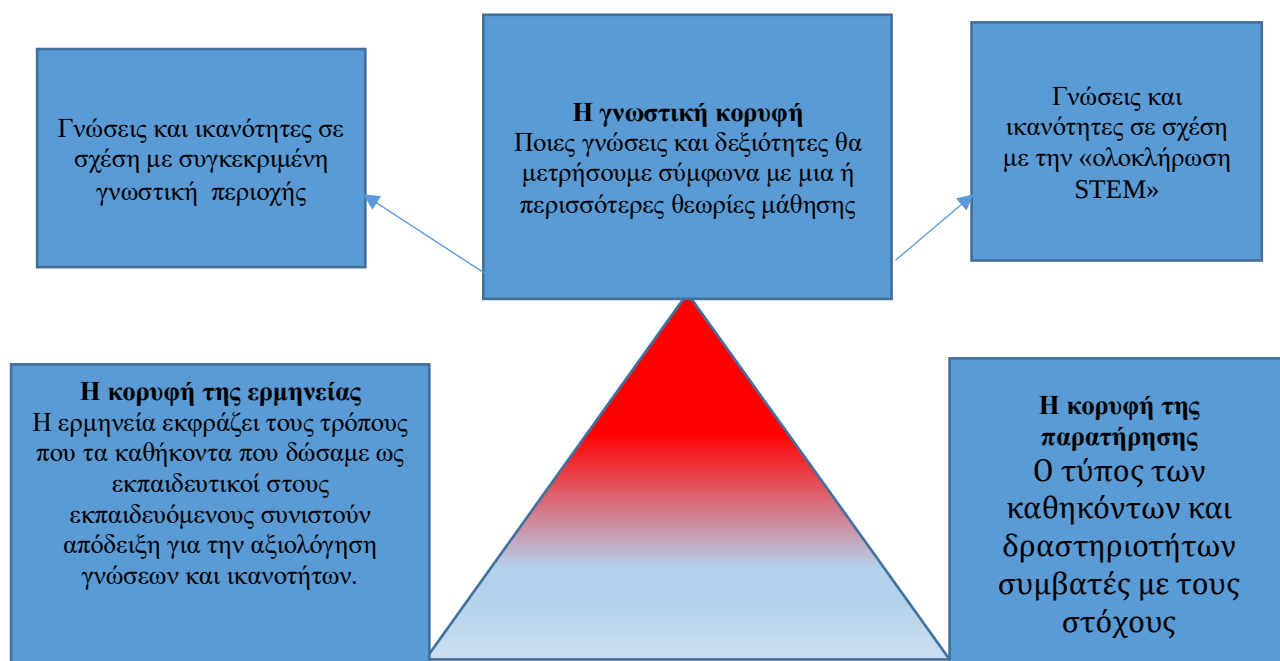
7. Η αξιολόγηση στην «Υπολογιστική ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM»

7.1 Το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην «ολοκλήρωση STEM».

Η αξιολόγηση αναφέρεται στις «σκόπιμες» ενέργειες ώστε να παρατηρηθεί η μάθηση μέσω διαφορετικών μέσων ώστε και να αξιολογηθεί που βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι σε σχέση με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Το «τρίγωνο της αξιολόγησης» περιλαμβάνει τρεις κορυφές. Την γνωστική κορυφή, την κορυφή της παρατήρησης και την κορυφή της ερμηνείας. (NRC, 2001; Pellegrino, 2014).

Σχήμα 7.

Το τρίγωνο της αξιολόγησης (NRC, 2001) με την πρόσθεση της αξιολόγησης στην «ολοκλήρωση STEM».



Σχήμα 8.

Η «γνωστική» αξιολόγηση στην προσέγγιση περιεχομένου και στην προσέγγιση πλαισίου

Τύπος ολοκλήρωσης	Τύπος αξιολόγησης στο γνωστικό πεδίο
Ολοκλήρωση περιεχομένου Στην ολοκλήρωση περιεχομένου σχεδιάζουμε μια μαθησιακή δραστηριότητα που έχει ως σκοπό την διδασκαλία εννοιών από όλες τις γνωστικές περιοχές του STEM-μια δραστηριότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα	Η επιδίωξη είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι πέρα από αυτές μιας γνωστικής περιοχής. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω μαθησιακών δραστηριοτήτων οι οποίες πρέπει να βρίσκονται μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο επίλυσης προβλήματος (Moore et al., 2014a,b). Στην προσέγγιση αυτή όλες οι γνωστικές περιοχές είναι σε ομότιμο επίπεδο και η γνώση σε μια γνωστική περιοχή εξαρτάται από την φύση της ολοκλήρωσης της γνωστικής περιοχής στο πρόβλημα.
Ολοκλήρωση πλαισίου Στην ολοκλήρωση πλαισίου θέτουμε στο κέντρο το περιεχόμενο μια από τις γνωστικές περιοχές του STEM και διδάσκουμε αυτό σε πλαίσια από άλλες γνωστικές περιοχές του STEM..	Ένα βασικό μαθησιακό αποτέλεσμα είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες για περισσότερες από μια γνωστικές περιοχές. Για παράδειγμα στην «ολοκλήρωση STEM» αξιοποιούμε την

Για παράδειγμα σχεδιάζουμε μια ενότητα στα Μαθηματικά μέσω πλαισίων από τις Επιστήμες, την Μηχανική και την Τεχνολογία.	διδασκτική στρατηγική της σχεδίασης της Μηχανικής για να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι γνώσεις στα Μαθηματικά και τις Επιστήμες
---	--

Η όποια αξιολόγηση σχετικά με την «ολοκλήρωση STEM» θα έχει επομένως δυο διαστάσεις.

Η μία διάσταση θα αφορά την φύση της ολοκλήρωσης»(μονοεπιστημονική, πολυεπιστημονική, διεπιστημονική, δια-επιστημονική), και β) τα μαθησιακά αποτελέσματα(γνωστικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά/δεξιότητες) αλλά και τις πρακτικές, ενώ στις δεξιότητες πρέπει να συμπεριλάβουμε και δεξιότητες σε σχέση με τις συγκεκριμένες πρακτικές των Επιστημών, των Μηχανικών και των Μαθηματικών.

Η αξιολόγηση στην «ολοκληρωμένη εκπαίδευση STEM» θεωρείται ότι εξαρτάται και από τον τύπο της επιστημολογικής προσέγγισης(μονοεπιστημονική, διεπιστημονική κλπ), όπως περιγράφεται από τους (Gao et al.,2020).

Στην παρακάτω εικόνα εμφανίζονται οι διαστάσεις της αξιολόγησης σε συνάρτηση με την εφαρμογή της αντίστοιχης επιστημολογικής προσέγγισης.

Σχήμα 9.

Οι διαστάσεις της Αξιολόγησης στην «ολοκλήρωση STEM»(Gao et al.,2020)

Learning Objectives Nature of Disciplines	Knowledge (K)	Skill (S)	Practice (P)	Affective Domain (A)
Transdisciplinary (TD)	TDK	TDS	TDP	TDA
Interdisciplinary (ID)	IDK	IDS	IDP	IDA
Monodisciplinary (MD)	MDK	MDS	MDP	MDA

Παρά την εξαιρετική ανάλυση που περιέχεται στο άρθρο των (Gao et al.,2020), ωστόσο δεν συζητάτε εκτενώς το θέμα των εγκάρσιων εννοιών, που θεωρούμε απαραίτητες για την ολοκλήρωση.

7.2 Οι ικανότητες που αξιολογούνται στην «ολοκλήρωση STEM».

Έχουμε αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα για τις «ικανότητες STEM». Στην ενότητα αυτή θα εστιάσουμε σε δείκτες «αιτιολόγησης με βάση την επιχειρηματολογία» που θεωρούμε ότι συνδέονται με την αναλυτική και κριτική σκέψη και τις διαστάσεις της Υπολογιστικής Σκέψης και θα μπορούσαν να ενταχθούν στην προηγούμενη ανάλυση στους γνωστικούς στόχους.

Ένα θέμα που είδαμε ότι τίθεται στην αξιολόγηση στην βιβλιογραφία αφορά την δυσκολία να τεθούν συγκεκριμένοι στόχοι για τις επιμέρους γνωστικές περιοχές όταν υλοποιείται η «ολοκλήρωση STEM»(Mayes,2019) αλλά

σε κάθε περίπτωση τα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ικανότητα επίλυσης προβλήματος και της ικανότητας για αιτιολόγηση. Οι παρακάτω δείκτες θεωρούνται ότι πρέπει να περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση όταν υλοποιείται η «ολοκλήρωση STEM» (Mayes, 2019). Όλοι οι δείκτες θεωρείται ότι ανήκουν στην «αιτιολόγηση με βάση τα επιχειρήματα» καθώς στην διεπιστημονική προσέγγιση -όπου το πρόβλημα δεν περιορίζεται από τα σύνορα γνωστικών περιοχών- η αιτιολόγηση με επιχειρήματα είναι ένας γενικός δείκτης που έχει τις παρακάτω συνιστώσες: την ικανότητα ανάλυσης πολύπλοκων συστημάτων, την ικανότητα αιτιολόγησης με βάση την επιστημονική μοντελοποίηση, την «υπολογιστική» αιτιολόγηση με βάση τις διαστάσεις της Υπολογιστικής Σκέψης, τον σχεδιασμό της Μηχανικής και την μαθηματικοποίηση των σχέσεων που απαιτούνται.

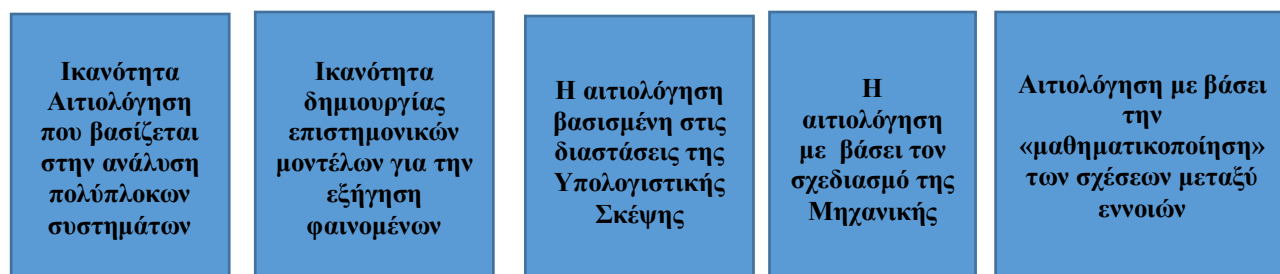
Ο λόγος που η εστίαση γίνεται στην επιχειρηματολογία είναι ο εξής (Mayes, 2019):

η ποσοτική αιτιολόγηση/επιχειρηματολογία παίζει σημαντικό ρόλο στα αυθεντικά-διεπιστημονικά προβλήματα γιατί οι εκπαιδευόμενοι επιχειρηματολογούν βασιζόμενοι στα δεδομένα (π.χ. από μετρήσεις πραγματικών δεδομένων μέσω physical computing) ώστε αυτά τα επιχειρήματα να στηρίζονται σε κατασκευή μοντέλων και να ελέγχονται σε σχέση με τα δεδομένα που θα έδινε ένα φυσικό εργαστήριο.

Παραθέτουμε συνοπτικά τους δείκτες αξιολόγησης στην «ολοκληρωμένη Υπολογιστική Παιδαγωγική STEM».

Σχήμα 10.

Διαστάσεις αξιολόγησης στην «ολοκλήρωση STEM».



Στο άρθρο επιχειρήθηκε μια συνεκτική μετάβαση από την επιστημολογία του «ολοκληρωμένου STEM» με την ολοκλήρωση της Υπολογιστικής Επιστήμης, στην ανάγκη νέων διδακτικών στρατηγικών που θα προκύπτουν όταν -σε οποιαδήποτε από αυτές- ο εκπαιδευόμενος λαμβάνει πραγματικά δεδομένα.

Η αξιολόγηση είναι ένα δύσκολο πρόβλημα γιατί τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν αναφέρονται σε μια γνωστική περιοχή αλλά σε τομές και συνοριακά αντικείμενα.

Οι συγγραφείς εργάζονται προς την κατεύθυνση αυτή.

Βιβλιογραφία

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169

- Asay, L.D., & Orgill, M.K. (2010). Analysis of essential features of inquiry found in articles published in *The Science Teacher*, 1998-2007. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 57- 79.
- Asunda, P. (2014), 'A conceptual framework for STEM integration into curriculum through career and technical education', *Journal of STEM Teacher Education*, 49 (1), 3-15. Retrieved from: <https://doi.org/10.30707/JSTE49.1Asunda>
- Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., & Ploetzner, R. (2010). Collaborative inquiry learning: Models, tools and challenges. *International Journal of Science Education*, 32(3), 349-377.
- Bryan, L., & Guzey, S.S. (2020). K-12 STEM Education: An Overview of Perspectives and Considerations. *Hellenic Journal of STEM Education*, 1(1), 5-15
- Bryan, L. A., Moore, T. J., Johnson, C. C., & Roehrig, G. H. (2015). Integrated STEM education. In C. C. Johnson, E. E. Peters-Burton, & T. J. Moore (Eds.), *STEM road map: A framework for integrated STEM education* (pp. 23-37). New York, NY: Routledge.
- Cohen, E., & Lloyd, S. (2014). Disciplinary evolution and the rise of the transdiscipline. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 17, 189-215.
- Deloitte Access Economics. (2014). *Australia's STEM workforce: A survey of employers*. Office of the Chief Scientist, Australian Government..
- English, L. (2016). STEM education K-12: perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(3), 1-8
- Gao, X., Li, P., Shen, J., & Sun, H. (2020), "Reviewing Assessment of Student Learning in Interdisciplinary STEM Education," *Int. J. STEM Educ.*, 7(1), 1-14
- Landau RH, Paez J, Bordeianu C. (2008). *A survey of computational physics introductory computational science*. Princeton University Press, New Jersey
- Latour, B. (1989). Visualization and cognition: drawing things together. In E. Long, & H. Kuklick (Eds.), *Knowledge and Society: Studies in the Sociology of Culture Past and Present*. (Vol. 6, pp. 1-40). Greenwich, CT: Jai Press
- Mayes, R. (2019). *Quantitative Reasoning and Its Role in Interdisciplinarity*. In Doig, B., Williams, J., Swanson, D., Borromeo Ferri, R., & Drake, P. (2019). *Interdisciplinary Mathematics Education*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11066-6>
- Moore, T. J., Tank, K. M., Glancy, A. W., Siverling, E. A., & Mathis, C. A. (2014a). *Engineering to enhance STEM integration efforts*, American Society for Engineering Education Annual Conference.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H.-H., Tank, K. M., Glancy, A.W., & Roehrig, G. H. (2014b). *Implementation and integration of engineering* in K-12 STEM education. In J. Strobel, S. Purzer, & M. Cardella (Eds.), *Engineering in precollege settings: Research into practice*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- NRC (2001). *Knowing what students know: The science and design of education assessment*. Committee on the Foundations of Assessment.
- National Research Council. (2012a). *A framework for K-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press, Washington, DC.
- National Research Council. (2012b). *Discipline-based education research: understanding and improving learning in undergraduate science and engineering*. National Academies Press, Washington, DC

- National Academy of Engineering, Katehi, L., Pearson, G., & Feder, M. (Eds.). (2009). *Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Academy of Engineering (NAE) and National Research Council (NRC). (2014). *STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18612>.
- NGSS Lead States (2013). *Next generation science standards: for states, by states*. The National Academies Press, Washington, DC
- Pellegrino, J. W. (2014). *A learning sciences perspective on the design and use of assessment in education*. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 233–252). New York: Cambridge University Press.
- Psycharis, S. (2021). Editorial: A New Era with STEM Education? *Hellenic Journal of STEM Education*, 1(2), 43-44. <https://doi.org/10.51724/hjstemed.v1i2.14>
- Psycharis, S. (2016a). The Impact of Computational Experiment and Formative Assessment in Inquiry Based Teaching and Learning Approach in STEM Education. *Journal of Science Education, and Technology* 25(2), 316-326 (JOST) DOI 10.1007/s10956-015-9595-z
- Psycharis, S., (2016b). Inquiry Based- Computational Experiment, Acquisition of Threshold Concepts and Argumentation in Science and Mathematics Education. *Educational Technology & Society*, 19(3), 282-293.
- Psycharis, S. (2018). Computational Thinking, Engineering Epistemology and STEM Epistemology: *A primary approach to Computational Pedagogy* (ICL, 2018 Accepted for publication
- Psycharis, S. & Kalovrektis, K. (2021). A Conceptual Framework for Computational STEAM Integration. Crosscutting Concepts, Threshold Concepts, Border Objects and their propagation in STEM integrational fusion. *Hellenic and International Conference. STE(A)M Educators and Education*. Patras 7-9 May 2021
- Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H. H., & Park, M. S. (2012). Is adding the E enough?: Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School Science and Mathematics*, 112, 31-44
- Taub, R., Armoni, M., & Ben-Ari, M. (2013). *The Contribution of Computer Science to Learning Computational Physics*. In I. Diethelm & R. Mittermeir (Eds.), *Informatics in Schools. Sustainable Informatics Education for Pupils of all Ages* (Vol. 7780, pp. 127-137): Springer Berlin Heidelberg.
- Taub, R., Armoni, M., Bagno, E., & Ben-Ari, M. (2015). The effect of computer science on physics understanding in a computational science environment. *Computers & Education* 87, 10-23.
- Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., Boeve-de Pauw, J., Dehaene, W., Deprez, J., De Cock, M., Hellinckx, L., Knipprath, H., Langie, G., Struyven, K., Van de Velde, D., Van Petegem, P. and Depaepe, F. (2018). Integrated STEM Education: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education. *European Journal of STEM Education*, 3(1), 02. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/85525>

- Tytler, R., Prain, V. & Hobbs, L. Rethinking Disciplinary Links in Interdisciplinary STEM Learning: a Temporal Model. *Res Sci Educ* 51, 269–287 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09872-2>
- Watson, F. G. (1983). Science education: a discipline. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(3), 263–264.
- Yasar, O., Veronesi, P., Maliekal, J., Little, L., Vattana, S., & Yeter, I. (2016). Computational Pedagogy: Fostering A New Method of Teaching. *Comp. in Education*, 7(3), 51-72. Presented at: ASEE Annual Conference and Exposition. New Orleans, June 2016.
- Ψυχάρης, Σ.& Καλοβρέκτης, Κ. (2017). *Διδακτική και Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων STEM και ΤΠΕ*. Κωδικός Εύδοξος 68374254 ISBN: 978-960-418-706-5. Εκδόσεις Τζιόλα
- Καλοβρέκτης, Κ., Ξενάκης, Α., Ψυχάρης, Σ.,& Σταμούλης, Γ.(2020). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Αναπτυξιακές Πλατφόρμες Ρομποτικής και IoT* ISBN: 978-960-418-828-4. Εκδόσεις Τζιόλα

Αξιολογώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών: Σύγχρονες προσεγγίσεις και προτάσεις

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου¹, Όλγα Κόφα²

¹Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ,

²Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η «χαρισματικότητα» αποτελεί μια πολυσύνθετη έννοια, καθώς εκφράζεται και εντοπίζεται σε διάφορους τομείς, όπως ο ακαδημαϊκός, ο καλλιτεχνικός, ο δημιουργικός και ο συναισθηματικός. Τα τελευταία χρόνια έχει τεθεί στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος το ζήτημα της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών μαθητών. Η πλειονότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων υποστηρίζουν την υπεροχή των χαρισματικών μαθητών στις διάφορες μετρήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης έναντι των τυπικών τους συνομηλίκων. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και χαρισματικότητας. Επιπρόσθετα, περιγράφονται οι παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την εν λόγω συσχέτιση, όπως το φύλο, η ηλικία και το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των χαρισματικών μαθητών. Οι συγγραφείς παραθέτουν τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις σχετικά με την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών ατόμων, καθώς επίσης τα πιο ευρέως διαδεδομένα ερευνητικά εργαλεία για τη μέτρησή της. Στο τέλος, προτείνονται νέες μέθοδοι και προγράμματα ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών παιδιών, με σκοπό αφενός την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και αφετέρου την αξιοποίηση των κλίσεων τους προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.

Λέξεις-κλειδιά: χαρισματικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση, αξιολόγηση, ερευνητικά εργαλεία

Abstract

Giftedness is a multifaceted concept, which is expressed and applied in various domains, such as the academic, artistic, creative and emotional. There has been growing research interest in the recent literature of gifted students' emotional intelligence. The vast majority of studies suggest that gifted students have higher levels of emotional intelligence as compared to their typical peers. This review paper presents the research data concerning the relationship between emotional intelligence and giftedness, as well as the key factors affecting the aforementioned relationship, such as gender, age and socio-cultural background of gifted students. The authors discuss the recent scientific approaches with regard to the assessment of gifted students' emotional intelligence, as well as the most widely used measurement tools. Moreover, the paper presents recently introduced methods and programs, especially designed for the enhancement of gifted students' emotional intelligence, aiming at the development of their personality.

Keywords: giftedness, emotional intelligence, empathy, assessment, research tools

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ποιος είναι χαρισματικός;

Η ερώτηση «Ποιος είναι χαρισματικός;» αποτελεί έναυσμα πολλών συζητήσεων και αναλύσεων στο επιστημονικό πεδίο της χαρισματικότητας. Είναι δύσκολο να δοθεί μια σαφής απάντηση, διότι πρώτον δεν υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της χαρισματικότητας και δεύτερον δεν είναι απολύτως γνωστό το ποσοστό του πληθυσμού, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως χαρισματικό. Οι συμμετέχοντες στις σχετικές έρευνες αποτελούν μαθητές που έχουν ήδη εγγραφεί σε προγράμματα χαρισματικής εκπαίδευσης (ποσοστό από 1% έως 33% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού), τα κριτήρια αποδοχής των οποίων διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό (Silverman, 2018).

Παραδοσιακά, η διάγνωση των χαρισματικών ατόμων βασίζεται σε ατομικές αξιολογήσεις της διανοητικής νοημοσύνης, η οποία στον συγκεκριμένο πληθυσμό διαφέρει τουλάχιστον δύο τυπικές αποκλίσεις από τον μέσο όρο. Ορισμένες σχολικές περιφέρειες αξιοποιούν τις μη λεκτικές δοκιμασίες (non verbal tests) ή τις ομαδικές δοκιμασίες ικανοτήτων (group ability tests). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Lamb, Boedeker και Kettler (2019), λιγότερο από το ένα τρίτο των χαρισματικών μαθητών μπορεί να εντοπιστεί βάσει των συγκεκριμένων μετρήσεων. Οι χαρισματικοί μαθητές που διαφεύγουν των διαδικασιών εντοπισμού και αξιολόγησης είναι ως επί το πλείστον αυτοί που υποαποδίδουν, προέρχονται από μειονότητες ή έχουν κάποια αναπηρία.

Η κατανόηση της φύσης της χαρισματικότητας και ο εντοπισμός χαρισματικών μαθητών από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα προϋποθέτει τη χρήση πολλαπλών κριτηρίων και όχι αποκλειστικά του δείκτη διανοητικής νοημοσύνης. Πολλοί χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν πραγματικές ικανότητες, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, οι οποίες είναι υψηλότερες από το γνωστικό τους επίπεδο (Silverman & Gilman, 2020). **Το σύνολο των ερευνητών συγκλίνουν στην άποψη ότι το βασικό στοιχείο διαφοροποίησης των χαρισματικών παιδιών από τους τυπικούς τους συνομηλίκους τους είναι η ασύγχρονη ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον ορισμό του Columbus Group (1991), μία ομάδα γονέων, εκπαιδευτικών και ψυχολόγων με αντικείμενο τη χαρισματικότητα: Η χαρισματικότητα είναι ασύγχρονη ανάπτυξη στην οποία προηγμένες νοητικές ικανότητες και οξυμένη ενεργητικότητα συνδυάζονται ώστε να δημιουργήσουν εσωτερικές εμπειρίες και επίγνωση οι οποίες είναι ποιοτικά διαφορετικές από τον μέσο όρο. Το ασύγχρονο αυξάνεται με την υψηλή διανοητική ικανότητα. Η μοναδικότητα των χαρισματικών τους καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτους και απαιτεί τροποποιήσεις στην ανατροφή από τους γονείς, στη διδασκαλία και στη συμβουλευτική προκειμένου να αναπτυχθούν ιδανικά (σελ. 1).**

Η συναισθηματική χαρισματικότητα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αποτελεί το «απόγειο» της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η τελευταία φαίνεται ότι επιδρά καθοριστικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των χαρισματικών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Parker, Saklofske και Keefer (2016) σε 171

χαρισματικούς μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε οι μαθητές που κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν τις προπτυχιακές σπουδές τους (λιγότεροι από τους μισούς) διέθεταν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης εν συγκρίσει με τους συμφοιτητές τους που διέκοψαν το πανεπιστήμιο. Ομοίως, η ομαλή μετάβαση των χαρισματικών μαθητών από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η προσαρμογή στο διαφορετικής ποιότητας μαθησιακό περιβάλλον εξαρτάται κυρίως από τη συναισθηματική τους νοημοσύνης.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης κατέστη ευρέως γνωστή μετά την έκδοση του βιβλίου του Goleman (1995) «Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ», οι καινοτόμες ιδέες του οποίου διαδόθηκαν και εφαρμόστηκαν σε διάφορους επιστημονικούς τομείς, όπως οι επιχειρήσεις, η ιατρική και η εκπαίδευση. Ο Goleman υποστήριξε την πεποίθησή του ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να καταστεί σημαντικότερη από τη διανοητική και να επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα για τη ζωή, όπως καλύτερη λήψη αποφάσεων και βελτιωμένη μάθηση. Επομένως, ενισχύθηκε η ήδη υπάρχουσα άποψη ότι οι ικανότητες κοινωνικής νοημοσύνης κατέχουν καθοριστικό ρόλο κυρίως όσον αφορά στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα, όπου το άτομο συναναστρέφεται με άλλους ανθρώπους.

Σύμφωνα με τους Mayer, Salovey και Caruso (2004, σελ. 197), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να δικαιολογεί κανείς τα συναισθήματά του και από τα συναισθήματα να προωθεί τη σκέψη. Συμπεριλαμβάνει την ικανότητα για ακριβή αντίληψη των συναισθημάτων, καθώς επίσης κατανόηση και ρύθμιση της συναισθηματικής γνώσης για την προώθηση της πνευματικής ανάπτυξης. Ένα από τα γνωστότερα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης έχει κατασκευαστεί από τον Bar-On (2006) και συμπεριλαμβάνει πέντε βασικές ικανότητες: α) αναγνώριση, κατανόηση και εκδήλωση συναισθημάτων (Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη), β) κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Διαπροσωπική Νοημοσύνη), γ) διαχείριση και ρύθμιση των συναισθημάτων προσαρμογής στην αλλαγή (Έλεγχος των Παρορμήσεων), δ) επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων (Προσαρμοστικότητα) και ε) δημιουργία θετικών συναισθημάτων και κινήτρων (Γενική Διάθεση). Σύμφωνα με τον κατασκευαστή του μοντέλου, η τελευταία ικανότητα λειτουργεί διαμεσολαβητικά για την προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και όχι ως μια ανεξάρτητη κατηγορία.

Χαρισματικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη

Στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης τίθεται διαχρονικά το ζήτημα εάν οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές διαθέτουν ικανότητες συναισθηματικής προσαρμογής (Freeman, 1994. Peterson, 2009. Vialle, Heaven, & Ciarrochi, 2007). Η διεθνής βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνει πλήθος ερευνών στις οποίες συνδέεται η συναισθηματική νοημοσύνη με το ταλέντο και τη χαρισματικότητα (Ozbey, Saricam, & Adam Karduz, 2018. Saggino, Balsamo, Di Sano, Picconi, & Romanelli, 2013. Shahin, Dastjerdi, Vahidi, & Mohammad-Hassan, 2013). Ωστόσο, οι προαναφερθείσες έρευνες επικεντρώνονται στον πληθυσμό των ακαδημαϊκά χαρισματικών μαθητών, οι οποίοι έχουν αξιολογηθεί ως τέτοιοι κυρίως λόγω της επίδοσής τους σε τυποποιημένες δοκιμασίες, όπως τα τεστ IQ.

Άλλες έρευνες συνδέουν τη χαρισματικότητα με ελλιπείς κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες και ψυχικές διαταραχές, όπως ο αυτοκτονικός ιδεασμός, η κατάθλιψη και η αγχώδης διαταραχή (Corson, Loveless, Mochrie, & Whited, 2018. Cross & Cross, 2015). Ενδεικτικά, η πρόσφατη έρευνα των Fabio και Buzzai (2020) υποστηρίζει ότι οι χαρισματικοί ενήλικοι δε διαθέτουν ανώτερες συναισθηματικές ικανότητες από τους μη χαρισματικούς. Επομένως, στην ερώτηση αν οι χαρισματικότητα συνεπάγεται υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη δεν υπάρχει σαφής απάντηση.

Οι Zeidner και Matthews (2017), στην έρευνά τους βρήκαν ότι τα χαρισματικά παιδιά και οι χαρισματικοί έφηβοι διαθέτουν μια έντονη ικανότητα αναγνώρισης των δικών τους συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, βάσει της οποίας μπορούν να αντιστέκονται στις κοινωνικές πιέσεις και να κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους. Επιπρόσθετα, εμφανίζουν υψηλές βαθμολογίες στις ηγετικές ικανότητες και την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική λειτουργικότητα. Η ευαισθησία και ο έντονος συναισθηματισμός των χαρισματικών παιδιών δικαιολογεί την αδήριτη ανάγκη αλληλεπίδρασης με τον συνάνθρωπο, την επίδειξη σοβαρότητας και ευσυνειδησίας έναντι των προβλημάτων της καθημερινής ζωής και τη σαφή αντίληψη και βίωση των πραγμάτων (Αντωνίου, 2009).

Ορισμένες έρευνες που συνέκριναν τη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών και των τυπικών συνομηλίκων τους συμπέραναν ότι οι πρώτοι διαθέτουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη (Kaya, Kanik, & Alkin, 2016. Luru, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι χαρισματικοί μαθητές σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με τους μη χαρισματικούς σε ορισμένες υποκατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως είναι η Προσαρμοστικότητα και η Ενδοπροσωπική Ικανότητα αλλά χαμηλότερες στη Διαχείριση Στρες, τον Έλεγχο της Παρορμητικότητας και τη Διαπροσωπική Ικανότητα (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006). Στην έρευνα των Al-Hamdan, Al-Jasim και Abdulla (2017), σε δύο δείγματα χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, οι χαρισματικοί μαθητές παρουσίασαν υψηλότερη ενδοπροσωπική ικανότητα, προσαρμοστικότητα, γενική διάθεση και συνολική συναισθηματική νοημοσύνη συγκριτικά με τους ταλαντούχους. Η εν λόγω διαφορά οφείλεται πιθανόν στις ανώτερες ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες των χαρισματικών μαθητών, οι οποίες είναι αναγκαίες για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, εν αντιθέσει με τις έμφυτες κλίσεις των ταλαντούχων παιδιών, οι οποίες δεν αξιοποιούνται κατ' ανάγκη στον μέγιστο βαθμό τους.

Σύμφωνα με τον Ogurli (2021), η κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή των χαρισματικών ατόμων είναι ίδια ή υψηλότερη με αυτή των τυπικών συνομηλίκων τους και κατ' επέκταση η χαρισματικότητα φαίνεται ότι ταυτίζεται με την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών ατόμων εξηγεί την υπεροχή τους στην ενσυναίσθηση, την αυτοεκτίμηση, το κέντρο ελέγχου και τη συνολική αυτοαντίληψή τους. Οι ικανότητες αυτές βοηθούν τους χαρισματικούς μαθητές να αντεπεξέρχονται στην κοινωνική ευαλωτότητα, την περιθωριοποίηση και τα συναισθηματικά προβλήματα που συνδέονται με τη χαρισματικότητα (Shechtman & Silektor, 2012).

Εν αντιθέσει προς τις προαναφερθείσες έρευνες, οι Casino-García, García-Pérez και Llinares-Insa (2019) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών είναι χαμηλότερη συγκριτικά με τους τυπικούς

συνομηλίκους τους. Οι συγγραφείς αποδίδουν τη διαφορά στο γεγονός ότι οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν επίγνωση των ικανοτήτων και των ορίων τους συγκρινόμενοι με τους μη χαρισματικούς, οι οποίοι αντιδρούν με μεγαλύτερη αφέλεια και λιγότερο ρεαλισμό. Ένας επιμέρους λόγος είναι η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας από τους ίδιους τους χαρισματικούς μαθητές και το έντονο συναίσθημα αδικίας που απορρέει από την απόρριψη των συνομηλίκων τους (Vaivre-Douret, 2011).

Όσον αφορά στις στρατηγικές διαχείρισης των στρεσογόνων καταστάσεων, οι χαρισματικοί μαθητές προτιμούν αποφευκτικές στρατηγικές παρά στρατηγικές ελέγχου, προκειμένου να μειώσουν τον αντίκτυπο του στρεσογόνου γεγονότος. Παρά το εξαιρετικό νοητικό δυναμικό τους, πιθανόν δεν κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες συναισθηματικής αυτορρύθμισης και προσαρμογής στις απειλητικές καταστάσεις (França-Freitas, Del Prette, & Del Prette, 2014).

Η ενσυναίσθηση των χαρισματικών παιδιών σχετίζεται με τη θεωρία του Kazimierz Dabrowski για τη θετική αποδόμηση, τη συναισθηματική ανάπτυξη και τις διάφορες μορφές ευαισθησίας, όπως η υπερευαισθησία. Ως «υπερευαισθησία» ο Dabrowski (1972) όριζε *την άνω του μέσου όρου ανταπόκριση στα ερεθίσματα, η οποία εκδηλώνεται με ψυχοκινητική, αισθαντική, συναισθηματική (συγκινησιακή), φαντασιακή, ή διανοητική ευαισθησία, ή τον συνδυασμό αυτών* (σελ. 303). Η αναπτυξιακή διαδικασία συμπεριλαμβάνει τον διαχωρισμό των ψυχολογικών δομών του ατόμου, με σκοπό τη συνειδητή εξέταση των αξιών, των συναισθημάτων, της συμπεριφοράς και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Οι εσωτερικές συγκρούσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας αυτόνομης προσωπικότητας (Hèbert, 2011). Η εφαρμογή της θεωρίας του Dabrowski για τη θετική αποδόμηση των υπερευαισθησιών μπορεί αφενός να ενισχύσει την αυτογνωσία των χαρισματικών παιδιών και αφετέρου να βοηθήσει το οικογενειακό και εκπαιδευτικό τους περιβάλλον στην κατανόηση της συμπεριφοράς και των ψυχικών τους αντιδράσεων (Αντωνίου & Μητσοπούλου, 2021).

Η σημαντικότερη ίσως υπερευαισθησία, η συναισθηματική, αποτελεί χαρακτηριστικό των χαρισματικών παιδιών. Λόγω αυτής, βιώνουν έντονα συναισθήματα, αισθάνονται άγχος και ενοχή και διαθέτουν ενσυναίσθηση. Τα χαρισματικά παιδιά επιδεικνύουν «προβολική ενσυναίσθηση», υπό την έννοια ότι προχωρούν από την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων στην προβολή του εαυτού τους εντός των καταστάσεων σε σημείο που ταυτίζονται με αυτές. Η προβολή είναι εντονότερη όταν πρόκειται για αρνητικά συναισθήματα. Για τον λόγο αυτό, συχνά δεν μπορούν να διαχωρίσουν τον πόνο τους από τον πόνο των άλλων, με αποτέλεσμα να υποφέρουν ή να αποσύρονται συναισθηματικά, αν δεν κατορθώσουν να δημιουργήσουν ένα κλίμα χαράς και αισιοδοξίας (Guo, Sun, Cai, Zhang, & Song, 2019. Lovecky, 1992).

Φύλο, ηλικία και πολιτισμικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών παιδιών

Όσον αφορά στις διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών παιδιών βάσει φύλου, η πλειονότητα των ερευνών υποστηρίζουν ότι τα χαρισματικά κορίτσια και αγόρια διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Ogurlu, 2021. Sharifi & Sharifi, 2014). Ως προς τη σύγκριση ανάμεσα στα

χαρισματικά αγόρια και κορίτσια, η διεθνής βιβλιογραφία τάσσεται υπέρ της άποψης ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των κοριτσιών είναι υψηλότερη. Μία από τις ελάχιστες έρευνες που υποστηρίζει το αντίθετο είναι εκείνη των Al-Hamdan και συν. (2017). Αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Lee και Olszewski-Kubilius (2006), η οποία είναι η μοναδική που βρήκε ότι τα μη χαρισματικά κορίτσια είναι περισσότερο συναισθηματικά ευφυή από τα χαρισματικά, όσον αφορά στη νοημοσύνη ως γνώρισμα της προσωπικότητας.

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηλικία, υπό την έννοια ότι οι ενήλικοι διαθέτουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τα παιδιά (Kong, 2017). Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν ότι τα παιδιά ενδέχεται να είναι λιγότερο αντικειμενικά στον προσδιορισμό των συναισθημάτων τους συγκριτικά με τους ενήλικους στην περίπτωση που αξιολογούνται μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Όσον αφορά στα χαρισματικά άτομα, η έρευνα του Chan (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές Δημοτικού σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα SSEIT (βλ. παρακάτω) συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου. Ωστόσο, προηγούμενες έρευνες του ίδιου συγγραφέα (Chan, 2003, 2005) ανέφεραν μη στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα σε μικρότερους και μεγαλύτερους χαρισματικούς ενήλικους.

Οι έρευνες που μελετούν τις πολιτισμικές διαφορές υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη διαφέρει από πληθυσμό σε πληθυσμό (Matthews, Lin, Zeidner, & Roberts, 2018). Στον τομέα της χαρισματικής εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα της έρευνας της Pandey (2017) έδειξαν διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών παιδιών που προέρχονται από τις δυτικές χώρες εν συγκρίσει με αυτά που κατάγονται από την Ασία και την Αφρική.

Μεθοδολογία

Αξιολόγηση συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο Renzulli (2005) διέκρινε δύο βασικά είδη χαρισματικότητας: τη σχολική, η οποία αξιολογείται με δοκιμασίες γνωστικής ικανότητας και τη δημιουργική/παραγωγική, η οποία αφορά στις τέχνες, τις καινοτόμες ιδέες και την κατασκευή πρωτότυπων δημιουργημάτων. Ο Gagné (2011) διαχώρισε τη χαρισματικότητα από το ταλέντο, υποστηρίζοντας ότι η χαρισματικότητα συνεπάγεται την κατοχή και τη χρήση εξαιρετικών φυσικών ικανοτήτων, οι οποίες ονομάζονται κλίσεις, σε τουλάχιστον έναν τομέα ικανοτήτων, σε έναν βαθμό που τοποθετεί ένα άτομο τουλάχιστον ανάμεσα στο κορυφαίο 10% των συνομηλίκων του (σελ. 11) ενώ το ταλέντο χαρακτηρίζει την εξαιρετική επιδεξιότητα ικανοτήτων για μία σημαντική χρονική περίοδο. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τους παραπάνω εννοιολογικούς διαχωρισμούς και δεδομένων των οκτώ διαφορετικών ειδών νοημοσύνης του Gardner (1999), εξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι χαρισματικότητας και η συναισθηματική νοημοσύνη θα έπρεπε να αξιολογείται για τον καθένα ξεχωριστά.

Μια περιεκτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης αναδεικνύει δύο προσεγγίσεις, όσον αφορά στη μέτρηση της εν λόγω μεταβλητής (Abdulla Alabbasi, Ayoub, & Ziegler, 2020): το μικτό μοντέλο, το οποίο συμπεριλαμβάνει κλίμακες αυτοαναφοράς που μετρούν

έναν συνδυασμό γνωστικών, συναισθηματικών και ατομικών χαρακτηριστικών και το μοντέλο ικανοτήτων, σύμφωνα με το οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ένας παραδοσιακός τύπος νοημοσύνης και αξιολογείται σε συνδυασμό με τη γνωστική ικανότητα του ατόμου (Mayer, Salovey, Caruso, & Cherkasskiy, 2011).

Κλίμακες αξιολόγησης που βασίζονται στο μικτό μοντέλο είναι η Δοκιμασία Συναισθηματικής Νοημοσύνης-SSEIT του Schutte (Schutte et al., 1998), η Κλίμακα Συναισθηματικής Ευφυΐας-EQ-i του Bar-On (Bar-On, 1997) και το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως Χαρακτηριστικού (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-TEIQue) (Petrides & Furnham, 2001). Παραδείγματα κλιμάκων οι οποίες αξιολογούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα είναι οι: MEIS και MSCEIT (Mayer, Caruso & Salovey, 1999. Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών μαθητών έχουν χρησιμοποιήσει την κλίμακα EQ-i. Η χρήση διαφορετικών εργαλείων αξιολόγησης μπορεί να επηρεάσει τα ερευνητικά αποτελέσματα, διότι οι ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι εξαρτώνται από την εκάστοτε κλίμακα μέτρησης.

Πιο συγκεκριμένα, οι δοκιμασίες αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας αναδεικνύουν τους χαρισματικούς μαθητές, διότι σχετίζονται με ορισμένες πτυχές του δείκτη νοημοσύνης (IQ), ο οποίος είναι εξ ορισμού αυξημένος στον συγκεκριμένο πληθυσμό. Επιπρόσθετα, οι αξιολογήσεις αυτοαναφοράς είναι πιο υποκειμενικές συγκριτικά με τις αξιολογήσεις της επίδοσης, ειδικά στους μικρούς μαθητές (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005).

Πίνακας 1. Παραδείγματα εργαλείων αξιολόγησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Εργαλείο	Ορισμός ΣΝ	Ικανότητες/Δεξιότητες
EQ-i	Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά καταλαβαίνουμε τον εαυτό μας, τους άλλους, σχετιζόμαστε με αυτούς και αντιμετωπίζουμε καθημερινές προκλήσεις.	<i>Πέντε δεξιότητες:</i> Ενδοπροσωπική, Διαπροσωπική, Διαχείριση Στρες, Προσαρμοστικότητα, Γενική Διάθεση
SSEIT	Ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων η συναισθηματική ευεξία συμπεριλαμβάνει τη θετική διάθεση και την υψηλή αυτοεκτίμηση.	<i>Τέσσερις υποκατηγορίες:</i> Αντίληψη των συναισθημάτων, Χρήση των συναισθημάτων, Διαχείριση των Συναισθημάτων του εαυτού, Διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων
MSCEIT	Σύνολο ικανοτήτων που δικαιολογούν γιατί η συναισθηματική αντίληψη και κατανόηση των ατόμων διαφέρει σε ακρίβεια.	<i>Τέσσερις υποκατηγορίες:</i> Αντίληψη των Συναισθημάτων (πρόσωπα, εικόνες), Χρήση των Συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης,

		Κατανόηση των συναισθημάτων, Διαχείριση των συναισθημάτων
TEIQue	Σύνολο συναισθηματικών αντίληψεων που αφορούν στα χαμηλότερα επίπεδα ιεραρχίας της προσωπικότητας.	<i>Τέσσερις παράγοντες:</i> Συναισθηματισμός, Αυτοέλεγχος, Κοινωνικότητα, Ευεξία και Βοηθητικές Δεξιότητες (Προσαρμοστικότητα, Κίνητρα)

Οι παραπάνω δοκιμασίες αποτελούν βασικό δείκτη αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρά το γεγονός ότι έχουν δεχθεί αρκετή αρνητική κριτική (Davis, Rimm, & Siegle, 2018), δε θα πρέπει να θεωρείται ότι τα αποτελέσματα σε αυτές τις δοκιμασίες είναι αποκλειστικά θέμα τύχης. Η απόκτηση μιας ασυνήθιστα υψηλής βαθμολογίας θεωρείται ακριβής δείκτης χαρισματικότητας, χωρίς φυσικά να είναι ο μόνος.

Δεδομένης της έλλειψης γενικών πρωτοκόλλων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των χαρισματικών μαθητών, πολλοί μαθητές που έχουν αξιολογηθεί ως χαρισματικοί ή διπλά χαρισματικοί (χαρισματικοί μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν μη διαγνωσμένες ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες (Casino-García et al., 2019). Επιπρόσθετα, η αντιπροσώπευση των χαρισματικών μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα είναι χαμηλή, διότι ένας μικρός αριθμός καταφέρνει να επιτύχει την αριστεία. Οι μαθητές αυτοί τείνουν να παρουσιάζουν αρνητικά κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο που τους συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές τους (Baudson, 2016).

Εκτός από την απουσία καθολικά αποδεκτών εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, η αξιοπιστία των κλιμάκων τίθεται συχνά υπό αμφισβήτηση. Για παράδειγμα, οι Brackett και Mayer (2003) συνέκριναν μερικά εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και διαπίστωσαν ότι υπήρχε μικρή σύγκλιση στις κλίμακες που χρησιμοποιούν. Παρά τον θεωρητικό διαχωρισμό ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα και ως γνώρισμα της προσωπικότητας, οι δύο προοπτικές είναι αρκετά διαφορετικές (Matthews et al., 2018).

Ορισμένες μετα-αναλύσεις ανέδειξαν μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο κατηγορίες συναισθηματικής νοημοσύνης και μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα και τις μετρήσεις της λεκτικής νοημοσύνης (Joseph & Newman, 2010. Van Rooy, Viswesvaran, & Pluta, 2005). Η σύνδεση ανάμεσα στη συναισθηματική λειτουργικότητα και τη νοημοσύνη εξαρτάται από το είδος των μετρήσεων συναισθηματικής νοημοσύνης. Η τελευταία συνδέεται περισσότερο με την ψυχοσωματική υγεία, όταν μετράται ως γνώρισμα παρά ως ικανότητα (Martins, Ramalho, & Morin, 2010). Ομοίως, οι διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των χαρισματικών και μη χαρισματικών παιδιών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα εργαλεία μέτρησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης των συναισθηματικών ικανοτήτων των χαρισματικών μαθητών πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα των στελεχών εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων και να σχεδιάζεται κατάλληλα, λαμβάνοντας υπ' όψιν τη σχετική βιβλιογραφία και έρευνα για τη χαρισματικότητα. Η επιτυχία των προγραμμάτων βασίζεται ιδιαίτερα στην αρχική και την τελική τους αξιολόγηση (Zeidner, 2017). Οι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων πρέπει αρχικά να αξιολογήσουν τους πόρους του σχολείου ή της σχολικής κοινότητας. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για να διαπιστωθεί σε ποιον βαθμό τα προγράμματα ταυτίζονται με την υπάρχουσα σχολική κουλτούρα και ετοιμότητα για τέτοιες δράσεις.

Στο στάδιο της αρχικής αξιολόγησης προσδιορίζονται οι απαιτούμενες πηγές, όπως το κεφάλαιο και το προσωπικό, καθώς επίσης τα πιθανά εμπόδια που θα προκύψουν κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Επιπλέον, αξιολογούνται οι επαρκείς και ανεπαρκείς συναισθηματικές ικανότητες των χαρισματικών μαθητών, για να διαπιστωθούν οι τομείς που χρειάζονται βελτίωση (Zeidner & Matthews, 2017). Η τελική αξιολόγηση μετά το πέρας της εφαρμογής του προγράμματος συναισθηματικής νοημοσύνης εκτιμά την επιτυχία των δραστηριοτήτων και τις απαραίτητες αλλαγές που θα γίνουν σε μελλοντικές παρεμβάσεις. Γενικότερα, οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στη συναισθηματική ευεξία φαίνεται ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικές, όταν αξιολογούνται κατά τομέα και ο αντίκτυπός τους υπολογίζεται συστηματικά (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2002).

Ο Papadopoulos (2020) σχεδίασε ένα πρόγραμμα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης για χαρισματικούς μαθητές ηλικίας πέντε και έξι ετών στην Ελλάδα, με στόχο την πρόληψη των συναισθηματικών προβλημάτων και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Ενδεικτικοί στόχοι του προγράμματος «Think, Feel, Learn» είναι η αναγνώριση των συνειδητών συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, η κατανόηση της σύνδεσης ερεθίσματος, σκέψης και συμπεριφοράς και ο σεβασμός των αναγκών και επιθυμιών των άλλων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος, οι χαρισματικοί μαθητές πέτυχαν υψηλές βαθμολογίες στις μετρήσεις της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Επομένως, η πρόσβαση των χαρισματικών μαθητών σε υπηρεσίες και προγράμματα προώθησης της ψυχικής και συναισθηματικής τους υγείας κρίνεται καθοριστική για την ολιστική τους ανάπτυξη.

Το πρόγραμμα πνευματικής εκπαίδευσης της Pandya (2017), το οποίο παρακολούθησαν 1.625 χαρισματικοί μαθητές από την Ευρώπη, τις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία, έδειξε ότι η ενίσχυση της πνευματικότητας αυξάνει τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στον χαρισματικό πληθυσμό. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει την υπεροχή των ανεπτυγμένων κρατών στην επίλυση ζητημάτων χαρισματικότητας συγκριτικά με τις αναπτυσσόμενες κοινωνίες της Ασίας και της Αφρικής. Μάλιστα, η συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύθηκε ιδιαίτερα σε μαθητές που ήταν Χριστιανοί και με εσωστρεφή τύπο προσωπικότητας.

Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην άμβλυνση των όποιων παραγόντων κινδύνου για τα χαρισματικά παιδιά. Οι γονείς με αναπτυγμένη συναισθηματική

νοημοσύνη χαρακτηρίζονται από επίγνωση των συναισθημάτων τους, επιδεικνύουν ενσυναίσθηση και καθοδηγούν σωστά τα παιδιά τους. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε τέτοια οικογενειακά περιβάλλοντα φαίνεται ότι έχουν καλύτερη υγεία, επιτυγχάνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, συνάπτουν περισσότερο σταθερές φιλικές σχέσεις, εμφανίζουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Αντωνίου, 2018).

Στο βιβλίο «The gifted kids workbook» της Boorman (2018) παρέχονται ορισμένες πρακτικές συμβουλές για τη διαχείριση των συναισθηματικών προβλημάτων των χαρισματικών μαθητών. Η συγγραφέας προτείνει ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, όπως τη ζωγραφική μαντάλα για την καταπολέμηση της δυσφορίας, τον σχεδιασμό λαβυρίνθων για τη διαχείριση του άγχους και την ταύτιση με αγαπημένους ήρωες ιστοριών. Τέτοιου είδους στρατηγικές μπορούν να περιορίσουν την εμφάνιση επιβαρυντικών παραγόντων για την ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των χαρισματικών παιδιών. Τέλος, για τον Renzulli (2016), η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών οφείλει να στοχεύει τόσο στην προσφορά των μέγιστων ευκαιριών για την αυτοπραγμάτωση των ίδιων όσο και στην ενίσχυση του κοινωνικού συνόλου με συγκροτημένες προσωπικότητες οι οποίες θα είναι σε θέση να συμβάλλουν σημαντικά στην επίλυση πολλών από τα προβλήματα που ταλανίζουν τις σύγχρονες μεταμοντέρνες κοινωνίες.

Βιβλιογραφία

- Abdulla Alabbasi, A. M., A. Ayoub, A. E., & Ziegler, A. O. (2020). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 1-29.
- Al-Hamdan, N. S., Al-Jasim, F. A., & Abdulla, A. M. (2017). Assessing the emotional intelligence of gifted and talented adolescent students in the Kingdom of Bahrain. *Roeper Review*, 39(2), 132-142.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχαλίδη.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2018). Ηγετικές ικανότητες, συναισθηματική νοημοσύνη και ηθική συμπεριφορά των χαρισματικών παιδιών. Στο Γ. Παπαδάτος (Επιμ.), *Ο φόβος της «Αριστείας»: Δημοκρατία & εκπαίδευση χαρισματικών* (σσ. 79-96). Αθήνα: Gutenberg.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Μητσοπούλου, Ε. (2021). Δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής χαρισματικών παιδιών: Σύνδεση με τη θεωρία της Θετικής Αποδόμησης του K. Dabrowski. *Παρουσία* (Περίοδος Β'), 2019-2021.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368.
- Boorman, H. (2018). *The gifted kids workbook*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.

- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and mood of gifted vs. unidentified students: A relationship model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3266.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of Emotional Intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Chan, D. W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students In Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 47-56.
- Chan, D. W. (2007). Leadership competencies among Chinese gifted students in Hong Kong: The connection with emotional intelligence and successful intelligence. *Roeper Review*, 29(3), 183-189.
- Columbus Group, (1991, July). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus, OH. Retrieved from <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574>.
- Corson, A. T., Loveless, J. P., Mochrie, K. D., & Whited, M. C. (2018). Perfectionism in relation to stress and cardiovascular disease among gifted individuals and the need for affective interventions. *Roeper Review*, 40(1), 46-55.
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163-172.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Davis, A. G., Rimm, B. S., & Siegle, D. (2018/6^η έκδ.). *Εκπαίδευση Χαρισματικών Παιδιών* (Α.-Σ. Αντωνίου, Μ. Παπαδάτου-Παστού & Σ. Πολυχρονοπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Παρισιάνου.
- Fabio, A. R., & Buzzai, C. (2020). Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. *Current Psychology*, 1-7.
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288-295.
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 180-197.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-21.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam.
- Guo, Q., Sun, P., Cai, M., Zhang, X., & Song, K. (2019). Why are smarter individuals more prosocial? A study on the mediating roles of empathy and moral identity. *Intelligence*, 75, 1-8.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative metaanalysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
- Kaya, F., Kanik, P., & Alkın, S. (2016). A comparison of gifted and non-gifted students' emotional intelligence and communication skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 229-244.
- Kong, D. T. (2014). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT/MEIS) and overall, verbal, and nonverbal intelligence: Meta-analytic evidence and critical contingencies. *Personality and Individual Differences*, 66, 171-175.

- Lee, S., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 29-67.
- Lupu, V. (2012). Emotional intelligence in gifted and nongifted high school. *Bulletin Scientific*, 17, 128-132.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564.
- Matthews, G., Lin, J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2018). Emotional intelligence and giftedness. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 585-600). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). Version 2.0*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 528-549). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, 171, 110503.
- Ozbey, A., Saricam, H., & Adam Karduz, F. (2018). The examination of emotional intelligence, sense of community, perception of social values in gifted and talented students. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 8(2), 64-79.
- Pandya, S. P. (2017). Spiritual education program for improving the emotional intelligence of gifted children: A multi-city single-group evaluation study. *Gifted and Talented International*, 32(2), 120-133.
- Papadopoulos, D. (2020). Effects of a social-emotional learning-based program on self-esteem and self-perception of gifted kindergarten students: A pilot study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(3), 1275-1290.
- Parker, J. D., Saklofske, D. H., & Keefer, K. V. (2016). Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*, 33(2), 183-194.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280-282.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.), (pp. 246-279). New York, NY: Cambridge University Press.

- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reiss (Ed.), *Reflections on Gifted Education* (pp. 55-86). Waco, TX: Prufrock Press.
- Saggino, A., Balsamo, M., Di Sano, S., Picconi, L., & Romanelli, R. (2013). Giftedness between psychometric intelligence and emotional intelligence. *Ricerche di Psicologia*, 2, 301-324.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Shahin, E. K., Dastjerdi, R., Vahidi, T., & Mohammad-Hassan, G. F. (2013). The relationship between spiritual intelligence and emotional intelligence with life satisfaction among Birjand gifted female high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 314-320.
- Sharifi, H. A., & Sharifi, M. A. (2014). Comparing emotional intelligence and humor in gifted and nongifted students. *Indian Journal of Scientific Research*, 7(1), 1319-1324.
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72.
- Silverman, L. K. (2018). *Does gifted education serve the gifted?* NAGC Conceptual Foundations Newsletter, 12-16.
- Silverman, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1569-1581.
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities" (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, 420297, 1-14.
- Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., & Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called emotional intelligence? *Human Relations*, 18(4), 445-462.
- Vialle, W., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13, 569-586.
- Zeidner, M. (2017). Tentative guidelines for the development of an ability-based emotional intelligence intervention program for gifted students. *High Ability Studies*, 28(1), 29-41.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York, NY: Teachers College Press.

Η αξιολόγηση ως παράμετρος της ποιοτικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Γιάννης Ν. Κουμέντος
τ. Σχολικός Σύμβουλος

Οι εξελίξεις στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας. Οι παγκόσμιες ανοιχτές αγορές, η ταχύτατη εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, οι παραγωγικές αναδιαρθρώσεις και οι ανταγωνισμοί υποχρέωσαν την Ευρωπαϊκή Ένωση στη διαμόρφωση του κοινού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική δεν έχει τα χαρακτηριστικά του ενός συγκροτημένου εθνικού κράτους, αλλά προσδιορίζεται από μια ενωτική-συνθετική πορεία, με επιβραδύνσεις, αντιφάσεις, επιταχύνσεις και συναινέσεις.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική εξελίχθηκε και διαμορφώθηκε με τις αρχές της επικουρικότητας και στη βάση της δυναμικής διαμόρφωσης του ενιαίου Ευρωπαϊκού χώρου Εκπαίδευσης. Με την απόφαση της Λισαβόνας και την απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2007), ακολουθείται στη εκπαίδευση η στρατηγική πολιτική της «κατάκτησης της κοινωνίας της γνώσης»

Η προσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, γίνεται την τελευταία εικοσιπενταετία, με χρονική βραδυπορία και παλινδρομήσεις. Το γεγονός αυτό δεν αναιρεί τη βελτιωτική και ποσοτική εξέλιξη του, είναι όμως γεγονός ότι παραμένει καθηλωμένο σε παλαιές συμπεριφορές και πρακτικές, τόσο στη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού, όσο και στην εισαγωγή καινοτομιών στο περιεχόμενο και τις διδακτικές προσεγγίσεις.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρά την ένταξη της χώρας στην ΕΕ, δεν μπόρεσε και δεν μπορεί να ξεφύγει από την βραδυπορία προσαρμογής του και αδυνατεί να αποφύγει τα φαινόμενα των καθυστερημένων χρονικά, πολιτικών εκσυγχρονισμού και να ανταποκριθεί έγκαιρα στις κοινωνικές και παραγωγικές ανάγκες της χώρας.

Είναι εμφανές πως καμία εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να επιτύχει εάν δεν παρεμβαίνει σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή: στην οργάνωση και στη δομή του, στο περιεχόμενο και στη διδακτική μεθοδολογία του, στην ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού του.

Στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες τα εκπαιδευτικά συστήματα εκσυγχρονίζονται στηριζόμενα σε πολιτικές που επιτρέπουν τη δημιουργία ευέλικτων εκπαιδευτικών δομών ικανών να επιδέχονται συνεχείς προσαρμογές και αλλαγές καθώς και την εγκαθίδρυση μηχανισμών και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι πολιτικές αυτές στηρίζονται σε μακροχρόνιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και εφαρμογή.

Για το μετασχηματισμό του σχολείου σε κοινότητα μάθησης, σε ένα σχολείο για όλους, απαιτούνται από το ελληνικό πολιτικό σύστημα υπερβάσεις και γενναίες ανατροπές στις αντιλήψεις και στάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και συγκρούσεις με τα παράλληλα συστήματα διοίκησης και εξουσίας.

Προϋπόθεση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, είναι η αλλαγή στην εκπαιδευτική φιλοσοφία σε όλα τα επίπεδα, στην δομή και την οργάνωση, στο περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία, στην εκπαίδευση, επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Η υιοθέτηση των σύγχρονων καλών διεθνών και ευρωπαϊκών πρακτικών και στην επιστημονική τεκμηρίωση όλων των προτεινόμενων παρεμβάσεων. Η εφαρμογή και ολοκλήρωση του μεταρρυθμιστικού σχεδιασμού σε όλους τους συντελεστές της εκπαίδευσης.

Βασικές αιτίες που δεν αφήνουν το σχολείο να ανοιχθεί προς τους μαθητές και την κοινωνία, να δημιουργήσει και μετασχηματισθεί σε κοινότητα μάθησης είναι οι κυρίαρχες συντηρητικές παραδοσιακές παιδαγωγικές πολιτικές της ομοιομορφίας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, που δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών και δεν ενισχύσουν την παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας.

Νέο παιδαγωγικό περιβάλλον

Ο τρόπος οργάνωσης και το περιεχόμενο ενός εκπαιδευτικού συστήματος προσδιορίζεται από ένα συγκεκριμένο αξιακό και φιλοσοφικό υπόβαθρο και από μία συγκεκριμένη παιδαγωγική –εκπαιδευτική ιδεολογία

Στη λογική της διαρκούς ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης τα σχολεία θεωρούνται ως «οργανισμοί μάθησης» με λιγότερο ιεραρχικές δομές και προκαθορισμένους ρόλους.

Τα στελέχη εκπαίδευσης συμβάλλουν με τις ηγετικές τους ικανότητες στην επιτυχή ομαδική εργασία, οργανώνουν την επιμόρφωση και τη βελτίωση του προσωπικού, καλλιεργούν ταυτόχρονα τις δικές τους δεξιότητες, διαχειρίζονται κρίσιμα ζητήματα και ηγούνται σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, επισημαίνει στις εκθέσεις του ο ΟΟΣΑ.

Το σχολείο ως «ανοικτό σύστημα» αλληλεπιδρά με το εξωτερικό του περιβάλλον, μεταλλάσσεται και προσαρμόζεται με τις διεθνείς και τοπικές-εθνικές απαιτήσεις και συνθήκες. «Συνομιλεί» με τις κοινωνικές και παραγωγικές ανάγκες της κάθε χώρας και της κάθε εποχής.

Σύμφωνα με τις επικρατούσες επιστημονικές απόψεις, η αποτελεσματικότητα της μάθησης και της επικοινωνίας επηρεάζεται από γνωστικούς, ψυχολογικούς, συναισθηματικούς, κοινωνικούς, περιβαλλοντικούς και φυσικούς παράγοντες

Ο χώρος, ο χρόνος και ο ρόλος του σχολείου αποτελούν τρία δομικά στοιχεία της ύπαρξης του ταυτόχρονα με την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών που θεμελιώνουν τη λειτουργία του. Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα λαμβάνονται υπόψη αυτά τα στοιχεία, τα οποία καθορίζουν και την καθημερινότητα της λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Προκειμένου λοιπόν η εκπαίδευση να συμβαδίζει με τις ανάγκες της εποχής πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εκάστοτε νέα δεδομένα και να δημιουργείται ένα κατάλληλο μαθησιακό, παιδαγωγικό περιβάλλον το οποίο ταυτόχρονα να είναι ελκυστικό, ώστε να επιτυγχάνεται ευχάριστα η διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης χρειάζεται να εισαχθεί η καθολική εφαρμογή των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, των συμμετοχικών και

βιωματικών μεθόδων, οι οποίες αναπτύσσουν κίνητρα για μάθηση και συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, θετικών στάσεων και συμπεριφοράς, απαραίτητων για την ολοκληρωμένη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων.

Χρειάζεται μεγαλύτερος βαθμός ελευθερίας από τους εκπαιδευτικούς στη υλοποίηση διαθεματικών προσεγγίσεων και εφαρμογής των συμμετοχικών διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Με ευέλικτα αρθρωτά αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, που ενισχύουν την διαθεματικότητα, που περιορίζουν την ποσότητα της διδακτέας ύλης και ενισχύουν την εμβάθυνση της.

Η αυτονομία της σχολικής μονάδας δεν ταυτίζεται από τον υποκειμενικό αυτοπροσδιορισμό, αλλά από τη δυνατότητα επιλογής εκπαιδευτικών δράσεων, μέσα από ένα σταθμισμένο επιστημονικά «πακέτο» εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) επισημαίνει: «η σύγχρονη κοινωνία της μάθησης, η οποία χαρακτηρίζεται από συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές, καθιστά αναγκαία και επιτακτική την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. ...ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά, όταν στις τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσής του συμμετέχει ενεργητικά, εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες και ενέργειες παρατήρησής τους και κριτικής ανασκόπησης».

Στις αλλαγές, στις μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων πρωτεύοντα ρόλο έχει ο ανθρώπινος παράγοντας, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί. Η αλλαγή αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι «εύκολη» υπόθεση, ούτε «γρήγορη» και φυσικά, ούτε «χωρίς κόστος».

Προαπαιτούμενο για την εφαρμογή των νέων μεθόδων διδασκαλίας στο χώρο του Σχολείου είναι ένας εκπαιδευτικός που θα έχει την ικανότητα να οργανώνει και να υποστηρίζει δραστηριότητες αυτού του είδους.

«...επομένως, ο ρόλος της επιμόρφωσης είναι διττός, καθώς από τη μια θα πρέπει να υποστηρίζει το ανωτέρω θεωρητικό υπόβαθρο, με όρους διδακτικής πράξης που λαμβάνουν υπόψη τις σημερινές συνθήκες της σχολικής καθημερινότητας, και από την άλλη να θέσει τις βάσεις για τον μετασχηματισμό της» (www.epimorfosi.edu.gr).

Για την επιτυχία των καινοτομιών, των αλλαγών, των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση απαραίτητη είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στις διδακτικές πρακτικές που τα συνοδεύουν, συνδέονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που καλούνται να τα εφαρμόσουν, αλλά και με τις κατάλληλες προσαρμογές των εκπαιδευτικών υλικών και μέσων.

Η αποτελεσματική επιμόρφωση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες της σχολικής καθημερινότητας και να θέτει τις βάσεις για τον μετασχηματισμό της.

Η θεσμοθέτηση και λειτουργία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, με αφετηρία τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, θα βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση των δικτύων – κοινοτήτων μάθησης που ενεργοποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών ως συνέχεια της διεργασίας ομάδας που αναπτύσσεται μεταξύ τους κατά την διάρκεια της βιωματικής επιμόρφωσης.

Η λειτουργία περιφερειακών επιμορφωτικών δομών, για βραχυχρόνια επιμόρφωση και κεντρικών δομών (ΑΕΙ-ΕΚΔΔΑ) για ετήσια επιμόρφωση με εκπαιδευτική άδεια, ανανεώνουν επιστημονικά τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζουν τις εισαγμένες εκπαιδευτικές καινοτομίες και αντιμετωπίζουν σε κάποιο βαθμό την επαγγελματική εξουθένωση.

Η Κοινωνική ευθύνη και λογοδοσία

Καθοριστική παράμετρος της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση κοινωνικής ευθύνης και η αποδοχή κανονιστικού πλαισίου για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η αμφισβήτηση και η αποδόμηση του ρόλου της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών, των στελεχών εκπαίδευσης και των κανόνων λειτουργίας της, ενισχύει την αξιακή υποβάθμιση της στη συνείδηση της κοινωνίας.

Το σχολείο δεν μπορεί πια να διαβεβαιώσει κανέναν για τις προοπτικές κοινωνικής ανόδου και οικονομικής προκοπής που διασφάλιζε κάποτε στους μαθητές του.

Χωρίς την κοινωνικοποιητική διαπαιδαγώγηση, χωρίς το κανονιστικό πλαίσιο δεν μπορεί να υπάρχει κοινωνική επανα-πλαισίωση και αλλαγή της αξιακής ιεράρχησης του ρόλου του σχολείου σε ένα κόσμο που μεταβάλλεται και διεθνοποιείται ταχύτατα.

«Η κανονιστική λειτουργία της εκπαίδευσης και ο συναφής ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός συνδέονται ασφαλώς με την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου κοινωνικού κανονιστικού πλαισίου με σαφές περιεχόμενο και ιεραρχήσεις, το οποίο θα αφήνει παράλληλα περιθώρια ερμηνείας και προσαρμογής και το οποίο θα είναι γενικά αποδεκτό, στις βασικές τουλάχιστον αρχές του, από τους παροχείς και τους αποδέκτες του μορφωτικού αγαθού».(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008)

Όλα τα συστήματα διοίκησης, που παρέχουν σχετικές αυτονομίες στις αποκεντρωμένες δομές τους, για να λειτουργήσουν έχουν στοχοθεσία και ισχυρό εσωτερικό και εξωτερικό σύστημα αξιολόγησης και ελέγχου. Η αξιολόγηση είναι σύμφυτη της ανθρώπινης φύσης και δραστηριότητας, απαραίτητη δε της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη λήψη διορθωτικών παρεμβάσεων, αλλά και της λειτουργίας των σχολικών δομών και μονάδων.

Η σχολική μονάδα για να έχει ρόλο και οντότητα θα πρέπει να έχει εξειδικευμένο εκπαιδευτικό σχέδιο με βάση τα χαρακτηριστικά του μαθητικού της πληθυσμού και τις δυνατότητες και υποδομές που διαθέτει. Η ενίσχυση των υλικοτεχνικών υποδομών, η γραμματειακή υποστήριξη και η οικονομική διάσταση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας ευνοούν τη διαμόρφωση «αυτοδιαχειριζόμενου» περιβάλλοντος.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, που εισήχθη, αλλά υπονομεύθηκε, θα λειτουργούσε ανατροφοδοτικά για το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου, για την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, για την επιμορφωτική και υποστηρικτική πολιτική προς τον εκπαιδευτικό, για τον έλεγχο των πόρων και των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Δίχως την αξιολόγηση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης, δεν μπορούν να υπάρχουν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πολιτικές, δεν μπορεί να καλλιεργηθεί η εμπιστοσύνη, η αποκέντρωση και η αυτονομία της σχολικής μονάδας.

Οι εμπειρίες του παρελθόντος έχουν δαιμονοποιήσει την αξιολόγηση γενικά. Μια σοβαρή παρέμβαση στο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα.

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια δημιουργική διαδικασία για την λειτουργία της εκπαίδευσης γιατί κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του Σχολείου, τους εμπλέκει σε κοινά αποφασισμένες δράσεις, τους δεσμεύει απέναντι στους προαποφασισμένους από τους ίδιους σχεδιασμούς, εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, συγκεκριμενοποιεί προβλήματα, υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Της συζήτησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε μια χώρα προηγείται η διαπίστωση των χαρακτηριστικών του συστήματος της αρχικής τους εκπαίδευσης και της επιλογής τους. Μια πλήρης μορφή εκπαίδευσής τους περιλαμβάνει δύο άξονες:

Πρώτος άξονας, το/ τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξουν και δεύτερος άξονας, την επαγγελματική – πρακτική τους εκπαίδευση και θεωρητική κατάρτιση σε ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία και τους μαθητές. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ακολουθεί τα μοντέλα της παράλληλης ή της διαδοχικής εκπαίδευσής τους.

Τα τελευταία χρόνια οι μορφές που λαμβάνει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις διάφορες χώρες καταγράφονται (στο σύστημα *Eurydice*) και σταδιακά έχουν αρχίσει να αξιολογούνται αυτοτελώς, (στο ένα τρίτο των χωρών). Στις αξιολογήσεις αυτές συμπεριλαμβάνεται και η αρχική αξιολόγηση της επάρκειας τους να ασκήσουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Απόλυτα συνδεδεμένο με το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι και η αξιολόγηση των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής τους επιμόρφωσης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αρκετές χώρες είναι αποκεντρωμένη, αποτελεί μέρος των συμφωνιών κυβερνήσεων – συνδικάτων και στηρίζεται από ένα διακριτό λίγο ή πολύ δίκτυο. Όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα για να χρηματοδοτηθούν αξιολογούνται με διάφορους τρόπους, όπως συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους λαμβάνονται υπόψη στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών.

Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών αντλεί επιχειρήματα νομιμοποίησης από την πεποίθηση που βεβαιώνεται και ερευνητικά: ο εκπαιδευτικός είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου.

Οι τάσεις που επικρατούν πανευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, πρώτο να συνδέεται και να αντλεί τεκμήρια από συνολικό έργο και την πραγματικότητα της σχολικής μονάδας, δεύτερο να επικεντρώνεται στο πώς ο εκπαιδευτικός βελτιώνει τη μάθηση των μαθητών του, τρίτο να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας που εργάζεται και τέταρτο να αναπτύσσεται ο ίδιος επαγγελματικά.

Διακρίνονται τρία μοντέλα αξιολόγησης τους εκπαιδευτικού και τους έργου του
-του δημόσιου διοικητικού ελέγχου του (εξωτερικά, ιεραρχικά, έκθεση κλπ)

-του λεγόμενου αντικειμενικού ή «επιστημονικού απολογισμού (απόδοση μαθητών του, τεστ γνώσεων για τον ίδιο)

-της (αυτό)αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (θεραπεία αδυναμιών που ο ίδιος εντοπίζει και αναγνωρίζει, αξιολόγηση ομότιμων, εμπλοκή στις διαδικασίες, έρευνα δράσης, portfolio επιτευγμάτων).

Η αξιολόγηση του μαθητή για σειρά δεκαετιών επικεντρώνονταν σε όλο τον κόσμο στην τελική αποτίμηση – βαθμολόγηση του βαθμού αφομοίωσης εκ μέρους του της (δηλωτικής) γνώσης στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Η αποτίμηση αυτή εκφραζόταν σε διάφορα εθνικά πλαίσια κυρίως με αριθμητικές κλίμακες μικρού ή μεγάλου εύρους.

Στην Ελλάδα το σύστημα αυτό έμεινε αλώβητο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διαφοροποιήθηκε ελάχιστα στην Πρωτοβάθμια.

Πρόκειται για μια κατάταξη σε μια ιδεατή πυραμίδα, που βέβαια αποκρύπτει και αγνοεί μεγάλο αριθμό πληροφοριών εξαιρετικά σημαντικών τόσο για αυτή καθ' αυτή τη γνώση και τις εκφάνσεις τις όσο και για τη διαδικασία κατάκτησής της.

Συνακόλουθο, ο συνεχής και άνισος ανταγωνισμός και διάκριση των μαθητών αποκλειστικά και μόνο σε μια διάσταση της προσωπικότητάς, της νοημοσύνης, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Έτσι, μαθαίνουμε ότι ο μαθητής απέτυχε ή πέτυχε, αλλά δεν γνωρίζει ακριβώς σε τι και γιατί. Η ισχυρή κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αυτού του είδους η αξιολόγηση δεν συντελεί στη διαδικασία της μάθησης, παρά το γεγονός ότι αποτελεί οργανικό της μέρος.

Υπάρχουν βεβαίως και άλλες εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες εκτός από το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή την τελική απόδοση του μαθητή, επιχειρούν να αποτιμήσουν και άλλες δραστηριότητες στις οποίες αυτός προβαίνει κατά τη διδασκαλία και πριν το τελικό αποτέλεσμα και ιδιαίτερα δράσεις που έχουν εσωτερική αξία για τους μαθητές (ανάπτυξη λόγου, σκέψη και κρίσης, πρωτοβουλιών, συνεργασιών για την παραγωγή έργου ή την επίτευξη στόχων, θετικών αξιών και στάσεων ζωής, αισθητικών ανησυχιών κλπ).

Η ανάγκη υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης απορρέει από την υπέρβαση των κλασικών θεωριών μάθησης, αλλά και από πολιτικά προτάγματα για το δέον γενέσθαι στην Εκπαίδευση και συνακόλουθα τα περιεχόμενά της.

Βασικό τους χαρακτηριστικό η εμπλοκή του μαθητή στην όλη αξιολογική διαδικασία και η δημιουργία «αυτοαξιολογικού έθνους» με σκοπό τον εντοπισμό των ατελειών της μάθησης από τον ίδιο.

Αποτέλεσμα, η αξιολόγηση γίνεται μέρος μιας ανοιχτής και συνεχούς διαμορφωτικής διαδικασίας, δηλαδή μετακίνηση από το αποτέλεσμα στη διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η περιγραφική αξιολόγηση.

Άλλες μέθοδοι και τεχνικές εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης μαθητών, που ακολουθούν διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι οι ακόλουθες:

Η συστηματική παρατήρηση του μαθητή στην τάξη (κλείδες παρατήρησης ιδιαίτερα διαδεδομένες στην ειδική αγωγή), η ανάθεση project με σκοπό την αποτίμηση των συνδεδεμένων με αυτό ικανοτήτων και δεξιοτήτων (συμμετοχή, συμπεριφορά, προσήλωση στην έρευνα, ικανότητα συγκέντρωσης και αξιολόγησης πληροφοριών, δεξιότητα ομαδικής εργασίας, φαντασία, ικανότητα οργάνωσης και ολοκλήρωσης μιας εργασίας, ικανότητα παρουσίασης και προβολής ενός έργου κλπ), η αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση από ομότιμους με

βάση κλείδες ή και ελεύθερα, το portfolio μαθητή (δείγματα εργασιών, δείγματα αυτοαξιολογικών κρίσεων, αξιολογήσεις εκπαιδευτικών), η περιγραφική (συνήθως προδομημένη) έκφραση αξιολογικών κρίσεων.

Καθοριστική στην αποτύπωση, αλλά και στον σχεδιασμό, είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για τα οποία υπάρχει ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιείται η προτυποποίηση διαδικασιών και κριτηρίων και η ενσωμάτωση σε κάθε πρόγραμμα ή πρόγραμμα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού της φάσης αξιολόγησης τους με διασταυρούμενες αξιολογήσεις από τους συμμετέχοντες, εμπλεκόμενους ή ειδικά σώματα που συγκροτούνται προς τούτο. Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή έχουν οι εκπαιδευτικοί της τάξης και τα στελέχη παιδαγωγικής καθοδήγησης.

Η αξιολόγηση αυτών των συντελεστών τις εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αυταξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών, του εκπαιδευτικού υλικού και της διάθεσης πόρων θα πρέπει να προβλέπονται από μια νομοθεσία αξιολόγησης και από διαδικασίες εφαρμογής.

Οι κατά καιρούς απόπειρες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες εμπεριείχαν την εφαρμογή πολιτικών ελέγχου και αξιολόγησης των συντελεστών της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ιδιαιτέρως του εκπαιδευτικού προσωπικού, δεν κατάφεραν να ολοκληρωθούν εξ αιτίας αντιδράσεων και αντιστάσεων ισχυρών συντεχνιακών ομάδων και συμφερόντων.

Συμπερασματικά

Ο κόσμος γύρω μας αλλάζει με ταχύτητα. Η χώρα και η εκπαίδευση της δεν μπορεί να παραμένουν καθηλωμένα στο χθες. Απέναντι στο σημερινό συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη βραδυπορία των αλλαγών στο περιεχόμενο και τη μεθοδολογία διδασκαλίας, στην άρνηση για οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης, στην υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αντιτάξουμε θετικό όραμα και γενναίες μεταρρυθμίσεις.

Μεταρρυθμίσεις στο σύνολο των συντελεστών της εκπαίδευσης, που θα προωθούν την αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων, την καθετοποίηση και αντιστοίχιση των υπηρεσιών και των δομών, την αύξηση της αποτελεσματικότητας, την αξιολόγηση όλων των συντελεστών, τη σύνδεση της δομής της διοίκησης με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τα ευέλικτα αρθρωτά αναλυτικά προγράμματα, την ισχυροποίηση του ρόλου και της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, την στήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη συνέργεια με τις τοπικές κοινωνίες, την αύξηση των οικονομικών πόρων.

Στο χώρο της εκπαίδευσης και της παιδείας δεν υπάρχουν γρήγορες και εύκολες πολιτικές, οι οποίες να μπορούν να αποφασισθούν σήμερα, να εφαρμοσθούν σήμερα και να δούμε τα αποτελέσματα αύριο.

Καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η σχολική μονάδα, η οποία θα πρέπει να επανασχεδιασθεί και να υποστηριχθεί σε μια νέα λογική διοίκησης, παιδαγωγικής λειτουργίας και κοινωνικής ανάπτυξης.

Το σχολικό πλαίσιο θα πρέπει να παρέχει προς όλους του μαθητές ευκαιρίες μάθησης χωρίς αποκλεισμούς και με τη δυνατότητα επιλογής εναλλακτικών δρόμων.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρα μας. Πρωταγωνιστής στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών είναι ο εκπαιδευτικός, αλλά το κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο μαθητής και οι ανάγκες του.

Η αξιολόγηση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης είναι σύμφυτη με την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι σύμφυτη με την καθημερινότητα, με τη ζωή.

Οι προϋποθέσεις για το μετασχηματισμό του σημερινού σχολείου, σε ένα ανοιχτό και δημιουργικό σχολείο σε μια κοινότητα μάθησης, σε ένα «σχολείο για όλους», αφορούν, αφενός την υπέρβαση των συντηρητικών διοικητικών παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών και αφετέρου την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που να είναι: επιστημονικά τεκμηριωμένη, να έχει χρονική διάρκεια, συνέχεια, να ελέγχεται, να αξιολογείται, να επανασχεδιάζεται διορθωτικά με βάση τα νέα δεδομένα και να συνδέεται με τις κοινωνικές και παραγωγικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας. Για την εφαρμογή αυτού του είδους εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτούνται πληροφορίες, στοιχεία και δεδομένα, τα οποία μόνο από διαδικασίες αξιολόγησης μπορούν να ληφθούν.

Για να μπορέσει να ανταποκριθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας θα πρέπει να μετασχηματισθεί δημιουργώντας:

- μια νέα δομή διοίκησης εμπιστοσύνης, με αποκέντρωση, καθετοποίηση, με λογοδοσία, έλεγχο, αξιολόγηση και υπευθυνότητα,

- μια ευέλικτη παιδαγωγική πρακτική, που να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και να υποστηρίζει τους πρόδρομους, πρότυπους, καινοτόμους και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς, σχολικές δομές και πολιτικές,

- ένα νέο σχολικό πλαίσιο, με ένα ευέλικτο αρθρωτό σχολικό πρόγραμμα που να οικοδομεί την γνώση, να αναπτύσσει δεξιότητες, να διαμορφώνει θετικές αξίες και να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες κλίσεις, ικανότητες και δυνατότητες των μαθητών, την ανάπτυξη υποστηρικτικών πολιτικών και υποδομών, ώστε να δίνονται ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, είτε με μαθησιακά προβλήματα, είτε με ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά, να καλύψουν τις ανάγκες τους,

- την εισαγωγή και λειτουργία των νέων τεχνολογιών-πληροφορικής και ως αντικείμενο, αλλά και ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία,

- ένα νέου τύπου εκπαιδευτικό, το στοχαζόμενο, ερευνητή, καινοτόμο, διαμεσολαβητή εκπαιδευτικό, που υποστηρίζεται, επιμορφώνεται, αξιολογείται και αμείβεται αξιοπρεπώς από την πολιτεία.

Οι προαναφερόμενες προτάσεις παρεμβάσεων θα μπορούσαν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός μεταρρυθμιστικού σχεδίου για την ελληνική εκπαίδευση, στα πλαίσια ενός θεσμικού, επιστημονικού και πολιτικού διαλόγου της πολιτείας.

Βιβλιογραφία

- Γκόβαρης,Χ.,Ρουσάκης,Γ. (2008) *Ευρωπαϊκή Ένωση :Πολιτικές στην Εκπαίδευση* . Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Γεωργογιάννης, Π.(2013) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας και Β'/βάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο*. Πάτρα

- Eurydice(2005).Key topics un education in Europe, Volume 3, Brussels : Eurydice European Unit.
- Κασσωτάκης Μ..(1992) *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα του. Στο Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου-βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα Εκδόσεις Όμιλος Συγγραφέων –Καθηγητών
- Κατσαρός, Ι.,(2008).Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουμέντος,Γ.(2014) *Παρεμβάσεις για την Εκπαίδευση και την Παιδεία*. Αθήνα, Εκδόσεις Διηλεκές
- Κουμέντος Ν. Γιάννης «*Η συμβολή της Διοίκησης στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναζήτηση πλαισίου αξιών για τη διοίκηση ποιότητας της εκπαίδευσης*».7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (ΚΕΜΕΨΕ-ΕΚΠΑ) Αθήνα 2017
- Κουτούζης, Μ. (1999β). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, & Ι. Χατζηευστρατίου (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, τόμος Γ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Ματσαγγούρας Η., Γιαλούρης Π. Κουλουμπαρίτση Α. *Επιμορφωτικό υλικό για την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*(Π.Δ.152/13) ΙΕΠ-Αθήνα 2014
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010). «*Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*» Συσχέτιση-Ερμηνεία Αποτελέσματος, Μέρος 8. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- ΟΟΣΑ Έκθεση 2008 και 2011
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2008).*Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η Ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας ως στοιχείο Φρόνησης του Εκπαιδευτικού: μία οικεία πρακτική ή ένα ανομολόγητο φόβητρο κατά την εσωτερική αξιολόγηση;

Καλλιόπη Φερεσίδη

*Διδάκτωρ Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Διδάσκουσα Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Περίληψη

Σύμφωνα με την έννοια της Φρόνησης του Εκπαιδευτικού, το πιο πρόσφορο μέσο για την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, είναι η παρατήρηση διδασκαλίας. Αν θέλουμε, δηλαδή, να μελετήσουμε, να αξιολογήσουμε και, άρα, να βελτιώσουμε το τι κάνει και το πώς λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός, χρειάζεται να τον παρατηρήσουμε μέσα στη σχολική αίθουσα. Στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα, όπως θεσπίστηκε με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β'/10-09-2021), η Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτιμάται με τους άξονες 8 και 9 σχετικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις και σε προγράμματα εθνικού και ευρωπαϊκού τύπου. Σημαντικός δείκτης προς αξιολόγηση, μεταξύ άλλων, είναι η ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας και η υλοποίηση συναφών με αυτήν επιμορφωτικών δράσεων. Πόσο οικεία φαίνεται να είναι η πρακτική της ετεροπαρατήρησης στους εκπαιδευτικούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο το εκπαιδευτικό έργο δεν αξιολογείται συστηματικά εδώ και τέσσερις δεκαετίες περίπου; Μήπως τους δημιουργεί φόβο το ενδεχόμενο να παρακολουθήσει κάποιος άλλος τη διδασκαλία τους; Ποιες προοπτικές αναδύονται μέσα από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα; Τα ερωτήματα αυτά συζητούνται στην παρούσα εργασία.

Λέξεις-κλειδιά: παρατήρηση διδασκαλίας, φρόνηση του εκπαιδευτικού, βινιέτα, ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

Εισαγωγή

Λόγω της πολυπλοκότητας και της συνθετότητας του εκπαιδευτικού έργου, το πιο πρόσφορο μέσο για την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη του/της φρόνιμου/ης εκπαιδευτικού, είναι η παρατήρηση της διδασκαλίας του/της (εφεξής, για λόγους οικονομίας χώρου, μόνο στο αρσενικό γένος). Για να αξιολογήσουμε, δηλαδή, και, άρα, να βελτιώσουμε το τι κάνει και το πώς λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός, χρειάζεται να τον παρατηρήσουμε μέσα στη σχολική αίθουσα (Κασσωτάκης, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να πραγματωθεί ο αναστοχασμός, η μετασχηματιστική μάθηση και ο μετασχηματισμός των παραδοχών, των αντιλήψεων και των πρακτικών του εκπαιδευτικού, που χρειάζονται για την επαγγελματική του ανάπτυξη και βοηθούν τον επαγγελματικό του εαυτό να εξελιχθεί (Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019).

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η έννοια της Φρόνησης του εκπαιδευτικού, παραθέτω τον σχετικό ορισμό (Φερεσίδη, 2021:165): «Φρόνησις είναι η διανοητική αρετή του ανθρώπου να προμελετά και να αποφασίζει σχετικά με επιμέρους καταστάσεις της ανθρώπινης ζωής, με βάση την ορθή λογική και με στόχο την ευδαίμονα ζωή. Είναι ένα αγαθό της ψυχής, το οποίο αποκτάται μέσα από την εμπειρία και την επιμέλεια που επιδεικνύει το ίδιο το άτομο, αλλά και εκείνοι που θα το διδάξουν πώς με βάση τη λογική του φρόνιμου ανθρώπου να προμελετά τις χρονικές περιστάσεις, τα πρόποντα και τα συμβαίνοντα, ώστε να προχωρά στην ανάλογη κάθε φορά απόφαση και να προβαίνει στην αντίστοιχη εκτέλεση πράξης.» Υπό την έννοια αυτή, η παρατήρηση διδασκαλίας είναι το πιο πρόσφορο μέσο για την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς μέσα από αυτήν, ο εκπαιδευτικός -μαθαίνει να-αναγνωρίζει τὰ καθέκαστα της σχολικής του τάξης και να ανατροφοδοτείται με στόχο να γίνεται περισσότερο φρόνιμος στη διδασκαλία του και με απώτερο στόχο τη βελτίωση (Φερεσίδη, 2021:170).

Μάλιστα, η παρατήρηση διδασκαλίας ως παράδειγμα για το πώς πράττει ο εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική του αίθουσα, συνδέεται άρρηκτα με πολλά από τα σημαίνοντα της φρονήσεως ως όλου και τα σμαινόμενά της για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όπως είναι:

- ή αληθής δόξα, που σημαίνει την επαγγελματική ειδημοσύνη και τις γνώσεις που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός,
- το βεβαιότερον ἔχειν και το γενέσθαι βελτίους, που ισοδυναμεί με την αξιολόγηση της μάθησης, για τη μάθηση και την αξιολόγηση ως μάθηση,
- ό καιρός, δηλαδή η επαγγελματική διάκριση με την οποία μπορεί ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας να αναγνωρίζει και να ξεχωρίζει επιμέρους καταστάσεις,
- ή πράξις ως διδακτική πρακτική,
- τὸ τέλος, που ισοδυναμεί με την τελείωση και την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, κ.ά. (Φερεσίδη, 2021:166-167).

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρατήρηση της διδασκαλίας αποτελεί τη σημαντικότερη πηγή άντλησης πληροφοριών για το διδακτικό και γενικότερο εκπαιδευτικό έργο που επιτελεί ο εκπαιδευτικός, και έχει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο για την ανατροφοδότηση που λαμβάνει, όταν, βέβαια, συνοδεύεται από σχετική ανατροφοδοτική συζήτηση με τους αξιολογητές που υλοποιούν την παρατήρηση. Μπορεί να λάβει μορφή α) άτυπη, κατά την οποία καταγράφεται συνολικά η εντύπωση του αξιολογητή για τη συμπεριφορά του αξιολογουμένου, ή β) συστηματική και προγραμματισμένη, κατά την οποία χρησιμοποιούνται αναλυτικές κλείδες καταγραφής σε προκαθορισμένη διάρκεια παρατήρησης. Η κλείδα παρατήρησης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελείται από κριτήρια και σημεία εστίασης του ενδιαφέροντος της παρατήρησης και από διαβαθμίσεις για το καθένα από αυτά, καθώς και από ένα πεδίο για σημειώσεις του αξιολογητή. Ως σημαντικό εργαλείο παρατήρησης και αποτίμησης της διδασκαλίας χρησιμοποιούνται και κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων / ρουμπρίκες, οι οποίες συμβάλλουν στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, καθώς λειτουργούν καθοδηγητικά και ανατροφοδοτικά. Τα εργαλεία παρατήρησης, όπως οι κλείδες και οι ρουμπρίκες, επικεντρώνονται στη διαδικασία και στο πλαίσιο των σχέσεων, των ρόλων και των αρχών της διδασκαλίας, αλλά και, κυρίως, συμπληρώνονται με περιγραφικής μορφής συζητήσεις και ανατροφοδοτήσεις, που ολοκληρώνουν τον κύκλο της

αξιολόγησης και προτείνουν περαιτέρω αναγκαίες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (Darling-Hammond 2013:16,30· 2015· Ματσαγγούρας, 2019:194).

Άλλωστε, η παρατήρηση είναι η πλέον σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικά με ένα ερευνητικό πρόβλημα αλλά και η βασικότερη τεχνική αξιολόγησης της διδασκαλίας και της μάθησης στην πράξη. Ως μέθοδος ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας και αξιολόγησης σχετίζεται με την αντίληψη του μαθητή και του εκπαιδευτικού, τη συμπεριφορά τους, τις πράξεις τους και τα δημιουργήματά τους. Ως παρατήρηση ορίζεται *«η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας»* (Βάμβουκας, 2010:195). Άλλωστε, η παρατήρηση και των μαθητών παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη διαγνωστική όσο και στη διαμορφωτική αλλά και στην αθροιστική αξιολόγηση. Για αυτό, υποστηρίζεται ότι το μεγαλύτερο μέρος της αξιολόγησης εντός της τάξης στηρίζεται σε άτυπες παρατηρήσεις, οι οποίες επιτρέπουν τη συλλογή πληροφοριών που είναι απαραίτητες για τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Η παρατήρηση γίνεται βάσει ορισμένων αρχών και χρειάζεται να ακολουθεί ορισμένη πορεία, έτσι ώστε να πετυχαίνει τον συγκεκριμένο σκοπό της και τους επιμέρους στόχους της. Κατά την παρατήρηση καταγράφονται κινήσεις, λόγια, διάλογοι, εκφράσεις προσώπου, παιγνιώδεις δραστηριότητες, στάσεις, μετατοπίσεις και γενικά κάθε τι που μπορεί να σημειωθεί. Η συμπεριφορά που σημειώνεται, εκδηλώνεται σε διάφορους χώρους, με βασικότερο τη σχολική αίθουσα αλλά και τον προαύλειο χώρο, και σε διάφορες χρονικές στιγμές, όπως είναι το διάλειμμα μεταξύ δύο διδακτικών ωρών (Κασσωτάκης, 2013:547).

Η τυχαία παρατήρηση δεν υπόκειται σε ιδιαίτερο κανόνα ή αρχή και γίνεται καθημερινά από το άτομο, όπου κι αν βρίσκεται. Το μεγάλο πλεονέκτημα της ευκαιριακής παρατήρησης είναι η εκδήλωση γνήσιας, πηγαίας και αυθόρμητης συμπεριφοράς (Βάμβουκας, 2010:198-199), γεγονός που έχει ιδιαίτερη σημασία στο σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα το μικροκλίμα της σχολικής τάξης. Η συστηματική και επιστημονική ή μεθοδική παρατήρηση γίνεται σκόπιμα και με προκαθορισμένο σχέδιο, με προκαθορισμένο σκοπό και δίνει μεγαλύτερη σημασία στον ακριβή καθορισμό των συνθηκών παρατήρησης. Το πλεονέκτημα της επιστημονικής συστηματικής παρατήρησης είναι ότι μπορεί να επαναληφθεί τόσο από τον ίδιο, όσο και από άλλο ερευνητή με ταυτόσημη διαδικασία και έτσι η μελέτη του αντικείμενου εκτείνεται σε μεγάλο μέγεθος δείγμα υποκειμένων, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τη διδασκαλία του σε διαφορετικά τμήματα ή και μαθήματα. Στον χώρο του σχολείου, ο παρατηρητής θα χρειαστεί να έχει προετοιμάσει τα υποκείμενα παρατήρησης για την κατάσταση που κάθε φορά μελετά, και να έχει φροντίσει να συμφωνούν. Η παρατήρηση, έτσι, γίνεται περισσότερο συμμετοχική. Άμεση είναι η παρατήρηση, όταν ο παρατηρητής προσέχει ένα αντικείμενο με τη βοήθεια των αισθητηρίων οργάνων, όπως, για παράδειγμα, όταν μετρά τον αριθμό των λαθών σε μία άσκηση ορθογραφίας. Έμμεση παρατήρηση γίνεται, όταν το αντικείμενο μελέτης και παρατήρησης δεν είναι άμεσα προσπελάσιμο με τα αισθητήρια του ανθρώπου, όπως για τη νοημοσύνη παρά μόνο έμμεσα, από τις εκδηλώσεις του.

Η παρατήρηση προϋποθέτει ένα υποκείμενο το οποίο παρατηρεί (ο παρατηρητής), και ένα αντικείμενο που παρατηρείται (το προς παρατήρηση υποκείμενο). Όταν δεν υπάρχει απόσταση μεταξύ του υποκειμένου που

παρατηρεί, και του αντικειμένου που παρατηρείται, τότε μιλάμε για αυτοπαρατήρηση ή ενδοσκόπηση. Σε αυτή την περίπτωση, η έμφαση δίνεται στις πληροφορίες που δίνει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του. Τα ερωτηματολόγια και οι κλίμακες αυτοαξιολόγησης αποτελούν ουσιαστικά μορφή αυτοπαρατήρησης. Η ετεροπαρατήρηση ή επιστημονική παρατήρηση, που κατεξοχήν μας ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία, παρουσιάζει κλιμάκωση από την ευκαιριακή και τυχαία μέχρι την οργανωμένη και συστηματική.

Στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα, όπως θεσπίστηκε με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β΄/10-09-2021), η Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτιμάται με τους άξονες 8 και 9 σχετικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις και σε προγράμματα εθνικού και ευρωπαϊκού τύπου. Σημαντικός δείκτης προς αξιολόγηση, μεταξύ άλλων, είναι η ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας και η υλοποίηση συναφών με αυτήν επιμορφωτικών δράσεων. Αναδύονται, λοιπόν, κάποια σχετικά ερωτήματα:

1. Πόσο οικεία φαίνεται να είναι η πρακτική της ετεροπαρατήρησης στους εκπαιδευτικούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο το εκπαιδευτικό έργο δεν αξιολογείται συστηματικά εδώ και τέσσερις δεκαετίες περίπου;

2. Μήπως τους δημιουργεί φόβο το ενδεχόμενο να παρακολουθήσει κάποιος άλλος τη διδασκαλία τους;

3. Ποιες προοπτικές αναδύονται μέσα από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα;

Τα ερωτήματα αυτά συζητήθηκαν μέσα από μία έρευνα ποιοτικού τύπου, όπως παρουσιάζεται παρακάτω.

Μέθοδος

Η διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων στηρίχτηκε μεθοδολογικά στη χρήση Βινιέτας και στην Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Η βινιέτα είναι εστιασμένη αφήγηση μίας σειράς συμβάντων που θεωρούνται αντιπροσωπευτικά, τυπικά ή παραστατικά μίας δράσης, έχει σύντομη σχετικά έκταση και ακολουθεί τη χρονολογική σειρά με την οποία εξελίχθηκαν τα γεγονότα. Με τη βινιέτα αναδεικνύονται δράσεις και καταστάσεις με αντιπροσωπευτική αξία για την έρευνα και την αξιολόγηση, αναφέρονται σχέσεις σύνδεσης ανάμεσα σε διάσπαρτα επιμέρους στοιχεία και προωθείται ο δημιουργικός αναστοχασμός των προσώπων που συμμετείχαν στα γεγονότα και τα αφηγούνται, καθώς και των προσώπων με τα οποία διαμοιράζονται, στη συνέχεια, το περιεχόμενο της βινιέτας, είτε είναι κριτικοί φίλοι είτε συνάδελφοι εκπαιδευτικοί κ.ά. (Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2007:221-222· Κασσωτάκης, 2018:83). Στη συνέχεια, η ανάλυση περιεχομένου είναι η διαδικασία της ταξινόμησης ή κωδικοποίησης των δεδομένων της έρευνας και αποβλέπει στην υποκατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης με την αντικειμενική ανάλυση και ποιοτικοποίηση (Βάμβουκας, 2010:264). Δεδομένου ότι απουσιάζουν οι ερευνητικές υποθέσεις, στόχος της ανάλυσης είναι η ίδια η αναζήτηση ιδεών και υποθέσεων και, για αυτό, η ανάλυση του υλικού έχει χαρακτήρα περιγραφικό (Βάμβουκας, 2010:269). Ως μονάδα μέτρησης χρησιμοποιείται το θέμα που ενδιαφέρει κάθε φορά ή η λέξη και, ως κατά βάση ποιοτική, η ανάλυση περιεχομένου βασίζεται στην παρουσία ή απουσία ενός χαρακτηριστικού και το

ενδιαφέρον που παρουσιάζει αναφορικά με τον σκοπό της έρευνας (Βάμβουκας, 2010:273).

Συμμετέχοντες

Στη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων συμμετείχαν εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που παρακολουθούσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση» του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κατά τα έτη 2021 και 2022. Το βασικότερο χαρακτηριστικό αυτού του δείγματος είναι ότι υπήρχε ήδη εκδηλωμένο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και αξιολόγησης, εφόσον συμμετείχαν στο ως άνω εκπαιδευτικό πρόγραμμα με εστιασμένο ενδιαφέρον και εποικοδόμηση γνώσεων στα θέματα αυτά.

Εργαλεία

Η βινιέτα προωθήθηκε προς τους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά, καθώς το παραπάνω εκπαιδευτικό πρόγραμμα διεξαγόταν εξ αποστάσεως και, μάλιστα, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από πολλά μέρη της Ελλάδας και της Κύπρου. Στην ηλεκτρονική φόρμα, λοιπόν, που προωθήθηκε για συμπλήρωση, υπήρχε η βινιέτα με χρήση οπτικοποίησης και διατύπωση δύο ερωτημάτων.

Εικόνα 1.

Η βινιέτα που αξιοποιήθηκε για την έρευνα



Η εικόνα που δόθηκε, ήταν μίας αίθουσας διδασκαλίας στην οποία υπήρχε καθρέφτης και «κρυφό δωμάτιο» για λόγους παρατήρησης. Με γνώμονα αυτήν την οπτικοποίηση, οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναστοχαστούν πάνω σε δύο περιπτώσεις και να αφηγηθούν την εμπειρία τους ή και να φανταστούν σχολιάζοντας:

Περίπτωση Α: «Είστε πίσω από τον καθρέφτη. Ποιον και τι θα είχε ενδιαφέρον για εσάς να παρατηρήσετε;»

Περίπτωση Β: «Είστε μπροστά από τον καθρέφτη, σε ώρα διδασκαλίας σας. Πόσο έτοιμοι νιώθετε να παρατηρήσουν άλλοι τη διδασκαλία σας;»

Για τα δύο ερωτήματα που τέθηκαν, υπήρχαν στην ηλεκτρονική φόρμα αντίστοιχα πεδία συμπλήρωσης, στα οποία οι συμμετέχοντες κατέγραφαν την εμπειρία ή και τη γνώμη τους.

Διαδικασία της έρευνας

Η αξιοποίηση της βινιέτας ως ερευνητικού εργαλείου προχώρησε εύκολα και λειτουργικά, αφού, χάρη στη συμπλήρωση της ηλεκτρονικής φόρμας, οι καταγραφές των συμμετεχόντων συνελέγησαν με αυτοματοποιημένο τρόπο. Στη συνέχεια, έγινε επεξεργασία των απαντήσεών τους και αδρομερής ομαδοποίησή τους, όπως η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου μεθοδολογικά επιτρέπει. Παρακάτω παρατίθενται ομαδοποιημένες κάποιες από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων καθεαυτές, γιατί μέσα από την αυτοαναφορικότητα που διασφαλίζουν, αναδεικνύουν τις πραγματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και τον αναστοχασμό τους, καθώς και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά στα οποία επικεντρώνονται, όταν πρόκειται για παρατήρηση διδασκαλίας. Για λόγους οικονομίας χώρου, η διαδικασία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου -ως προς την αναλυτική επεξεργασία και πινακοποίηση δεδομένων- δεν παρατίθεται εδώ αναλυτικά.

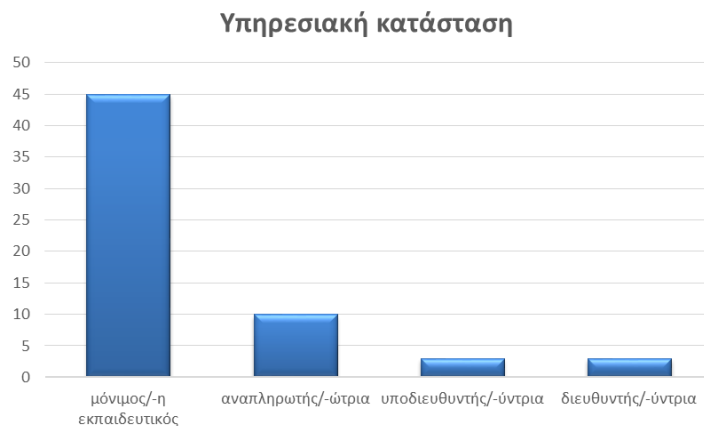
Αποτελέσματα

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που παρακολουθούσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση», με έκδηλο ενδιαφέρον για θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και αξιολόγησης. Οι συμμετέχοντες είναι 55, από τους οποίους οι 45 είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, μεταξύ των οποίων 3 Διευθυντές και 3 Υποδιευθυντές σχολείων, και 10 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται στο Γράφημα 1.

Γράφημα 1.

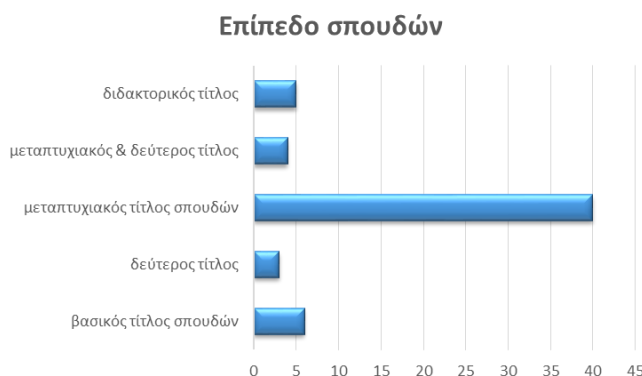
Η υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα



Αξιοσημείωτο δημογραφικό στοιχείο είναι και το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι 40 από τους 55 έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι 5 έχουν διδακτορικό τίτλο, ενώ οι 4 δήλωσαν ότι έχουν μεταπτυχιακό τίτλο και δεύτερο πτυχίο, όπως φαίνεται στο Γράφημα 2.

Γράφημα 2.

Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα



Από τους συμμετέχοντες, οι 3 δηλώνουν ότι έχουν δεύτερο πτυχίο, ενώ οι 6 πως έχουν μόνο τον βασικό τίτλο σπουδών.

Η περίπτωση Α της βινιέτας

Για λόγους οικονομίας χώρου, δεν παρατίθενται στην παρούσα εργασία όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αλλά κάποιες ενδεικτικές. Αυτούσιες οι καταγραφές των συμμετεχόντων στην Περίπτωση Α: «Είστε πίσω από τον καθρέφτη. Ποιον και τι θα είχε ενδιαφέρον για εσάς να παρατηρήσετε;» έχουν ως εξής:

- «Τα μάτια των παιδιών, γιατί μέσα σε αυτά αντανακλάται και αποτυπώνεται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό είναι ίσως το ορθότερο κριτήριο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη των στόχων της.»

- «Αρχικά, θα παρατηρούσα πώς ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει και αξιοποιεί την επιστημονική του γνώση. Θα με ενδιέφερε να δω αν συνδυάζει την τεχνολογία αλλά και κατά πόσο πετυχαίνει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών. Θα ήθελα, ακόμη, να δω αν εφαρμόζεται το στοιχείο της καινοτομίας στη διδασκαλία του. Τέλος, θα παρατηρούσα το κατά πόσο οι μαθητές κατανοούν, γοητεύονται και συμμετέχουν στο μάθημα αλλά και κατά πόσο είναι έτοιμοι να διατυπώσουν απορίες.»

- «Αν ο εκπαιδευτικός διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών και πώς αντιδρούν οι τελευταίοι.»

- «Ενδιαφέρον θα είχε να δω κατά πόσο οι μαθητές ανταποκρίνονται και συμμετέχουν στο μάθημα και αν όχι, αν ο δάσκαλος έκανε κάτι για αυτό.»

- «Εάν είχα τη δυνατότητα να βρίσκομαι πίσω από τον καθρέφτη θα με ενδιέφερε φυσικά να παρατηρήσω τόσο τους μαθητές όσο και τον εκπαιδευτικό συνάδελφο. Πρώτον είναι πολύ χρήσιμο να παίρνεις ιδέες από έναν συνάδελφο σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και τι ανταπόκριση βρίσκουν αυτές στους μαθητές. Είμαι ένθερμος υποστηρικτής της εξωτερικής αξιολόγησης γιατί πάντα ένα τρίτο πρόσωπο εντοπίζει κάποιες φορές αδυναμίες που εμείς οι ίδιοι

αδυνατούμε να αντιληφθούμε. Επίσης, θα μου ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να παρατηρήσω τη συμπεριφορά των μαθητών, δηλαδή κατά πόσο είναι δεκτικοί σε συγκεκριμένες μεθόδους που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και κατά πόσο η απόδοσή τους επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από αυτές. Θα μπορούσα έπειτα να υιοθετήσω κάποιες από αυτές ή αντίστοιχα να αλλάξω τρόπο σκέψης σχετικά με άλλες μη αποδοτικές.»

- «Οπωσδήποτε θα είχε ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς αρχικά τον/την εκπαιδευτικό και, βέβαια, τους μαθητές/τριες. Συγκεκριμένα, για τον/την εκπαιδευτικό: πώς μιλάει, πώς εκφράζεται, αν χρωματίζει τη φωνή του/της, αν κινείται μέσα στην αίθουσα, αν ενδιαφέρεται για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες αν δίνει το λόγο σε όλους/ες, τι είδους ερωτήματα θέτει, ποια διδακτική μέθοδο χρησιμοποιεί, πώς προσαρμόζεται στην εξέλιξη της διδασκαλίας, πώς επιλύει προβλήματα. Για τους/τις μαθητές/τριες: αν παρακολουθούν τη διδασκαλία, αν προσπαθούν να ανταποκριθούν στα ερωτήματα που τίθενται, αν θέτουν οι ίδιοι ερωτήματα, αν εργάζονται ατομικά ή ομαδικά, αν βαριούνται, αν βιάζονται να τελειώσει το μάθημα, αν αδιαφορούν.»

- «Πίσω από τον καθρέφτη, ως αθέατος παρατηρητής, θα είχε ενδιαφέρον για μένα να παρατηρήσω τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό στην τάξη. Θα παρατηρούσα τις αντιδράσεις τους, τις εκφράσεις τους και τη στάση του σώματός τους. Θα συμπεραίνα αν ενδιαφέρονταν για το μάθημα, αν συμμετείχαν ενεργητικά ή παθητικά, αν βαριούνταν, αν δυσκολεύονταν στην κατανόηση της διδασκόμενης ύλης, αν αλληλεπιδρούσαν και σε ποιον βαθμό με τους υπόλοιπους συμμαθητές. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον για μένα να παρατηρούσα και τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα θα παρατηρούσα κατά πόσο στην διδασκαλία του αξιοποιεί την επιστημονική και παιδαγωγική του γνώση, την κατάλληλη για την εκπαίδευση τεχνολογία και πώς αλληλεπιδρά με τους μαθητές του.»

- «Θα παρατηρούσα αρχικά τις εκφράσεις του προσώπου του εκπαιδευτικού, τις κινήσεις του (πιθανά και την ένδυσή του), την εν γένει συμπεριφορά του (αν φαίνεται αυστηρός, συνεργατικός, υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός, αν προσπαθεί να κάνει τους μαθητές συμμετοχούς στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.ά.). Στη συνέχεια, θα παρατηρούσα τους μαθητές: φαίνεται να έχουν ενδιαφέρον για το μάθημα, φαίνονται αδιάφοροι νιώθοντας ανία, συμμετέχουν κάτω από πίεση, συμμετέχουν ενεργητικά με κέφι και ενθουσιασμό, δημιουργούν προβλήματα; Έπειτα, θα προσπαθούσα να εντοπίσω το υποστηρικτικό υλικό που χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία του, δηλαδή την ύπαρξη σημειώσεων στον πίνακα, πιθανές φωτοτυπίες, κάποια βιβλία, κάποιοι χάρτες, αν βρίσκονται σε χρήση κάποια τεχνολογικά μέσα ή οτιδήποτε άλλο.»

- «Θα είχε ενδιαφέρον να παρατηρήσω τον καθηγητή, πώς διαχειρίζεται την τάξη, πώς οργανώνει τη διδασκαλία, ποια μέσα χρησιμοποιεί, αν πετυχαίνει τους επιδιωκόμενους στόχους κτλ.»

- «Τον εκπαιδευτικό που διδάσκει! Μιας και ο εκπαιδευτικός στην εποχή μας δεν αποτελεί γνωστικό πρότυπο, θα με ενδιέφερε να παρατηρήσω ποιες στρατηγικές ακολουθεί προκειμένου να μεταδώσει τη γνώση στους μαθητές του, πώς αναπτύσσει αγωγούς καλής επικοινωνίας μαζί τους και σε τι βαθμό και με ποιους τρόπους ενεργοποιεί και συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές της τάξης.»

- «Μεγάλο ενδιαφέρον για μένα θα είχε να παρατηρήσω τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του. Θα ήθελα να δω την οργάνωση και τη δομή της διδασκαλίας του, το στυλ της παρουσιάσής του, τυχόν διαφοροποίηση της

διδασκαλίας του, τη μεταδοτικότητά του καθώς και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές.»

- «Θα με ενδιέφερε να παρατηρήσω την αντιληπτική ικανότητα του εκπαιδευτικού όσον αφορά τις καταστάσεις που προκύπτουν στην τάξη και τον τρόπο που τις διαχειρίζεται. Επιπλέον, το επίπεδο της επαγγελματικής του διάκρισης και τους τρόπους με τους επιτυγχάνει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή. Τέλος, τη δημιουργικότητά του και τις διάφορες μεθόδους που χρησιμοποιεί προκειμένου να κάνει το μάθημα όσο το δυνατόν πιο ενδιαφέρον και εύληπτο.»

- «Η παρατήρηση της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού έχει σίγουρα ενδιαφέρον, καθώς δίνει την ευκαιρία στον παρατηρητή να καταγράψει στοιχεία, μεθόδους, συναισθήματα και αποτελέσματα κατά την μαθησιακή διαδικασία άλλα και να αναστοχαστεί σχετικά με την ποιότητα του διδακτικού έργου του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και να αναρωτηθεί για την επιτυχία του αντίστοιχου δικού του εντοπίζοντας μέσω σύγκρισης τα δυνατά και αδύνατα σημεία του. Οι παρατηρήσεις θα αφορούσαν την καταγραφή των μεθόδων διδασκαλίας (δασκαλοκεντρική, μετωπική, ομαδοσυνεργατική, διερευνητική), των μέσων και υλικών που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία (πείραμα, διαδραστικός πίνακας, υπολογιστές εννοιολογικός χάρτης), των τρόπων αξιολόγησης πριν, κατά και μετά την διδασκαλία, των αντιδράσεων και της ανταπόκρισης των μαθητών καθ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.»

- «Θα παρατηρούσα τον εκπαιδευτικό και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, θα με ενδιέφερε να δω τον τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να κρατήσει το ενδιαφέρον της τάξης καθώς και τον βαθμό που «αφουγκράζεται» τα ενδιαφέροντα-ανάγκες της ομάδας και προσαρμόζει τη διδασκαλία του σε αυτές...»

- «Θα παρατηρούσα τη ροή της διδασκαλίας, τη συμμετοχή των μαθητών, την ανταπόκρισή τους και το γενικότερο κλίμα συνεργασίας και σεβασμού. Ακόμα θα με ενδιέφερε να παρατηρήσω την ευελιξία χειρισμών του εκπαιδευτικού σε θέματα χρόνου, συμπεριφοράς και μαθησιακών δυσκολιών. Επιπλέον την οργάνωση της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου και θα αναζητούσα την ύπαρξη δημιουργικής πνοής σε αυτή.»

- «Όντας νέα εκπαιδευτικός, θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον για έμενα πίσω από τον καθρέφτη να παρακολουθήσω έναν συνάδερφο (αντίστοιχης ειδικότητας) εν ώρα μαθήματος. Θα ήθελα να τον παρατηρήσω ώστε να εντοπίσω το πώς διαχειρίζεται την τάξη αλλά και να παρακολουθήσω την διδακτική πράξη. Επίσης, μέσα από τον καθρέφτη παράλληλα θα παρατηρούσα τις αντιδράσεις των παιδιών και το πόσο τελικά ανταποκρίνονται θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, θα ήμουν σε θέση να διακρίνω ενδιαφέροντα στοιχεία που θα μπορούσα να εντάξω στην δική μου διδασκαλία και θα ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία για αυτοβελτίωση.»

- «Ως νεοδιόριστη στη Δευτεροβάθμια και έχοντας μικρή διδακτική εμπειρία, θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω τη διδασκαλία κάποιου εμπειρότερου στο γνωστικό μου αντικείμενο (ΠΕ04.05), ο οποίος όμως να εφαρμόζει τη μαθητοκεντρική διδασκαλία σε συνδυασμό με χρήση νέων τεχνολογικών διαδικασιών κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία, μιας και αποτελεί τη δική μου διδακτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διδασκαλίας και στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης και αυτοβελτίωσής μου.»

- «Αρχικά, θα ήταν ενδιαφέρον μια αντίστοιχη «αίθουσα καθρέφτης» να αποτελέσει τμήμα κάθε σχολικής μονάδας, καθώς θα έδινε την ευκαιρία για ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Από τη στιγμή που σε κάθε σχολική μονάδα υπάρχουν συνάδελφοι με ικανή εμπειρία λόγω των χρόνων άσκησης του επαγγέλματος, θα επέλεγα να παρατηρήσω έναν εκπαιδευτικό που πληροί τις προϋποθέσεις αυτές, προκειμένου να παρακολουθήσω: α) τις μεθόδους που χρησιμοποιεί στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, β) τους τρόπους διαχείρισης κρίσεων που εφαρμόζει στα πλαίσια της σχολικής τάξης και γ) τον τρόπο που συνεργάζεται και αλληλεπιδρά με άλλους εκπαιδευτικούς σε περιπτώσεις συνδιδασκαλίας.»

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ποικιλία, όσον αφορά τα στοιχεία που θα ενδιέφεραν τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς προς παρατήρηση μέσα στη σχολική αίθουσα. Πολλοί επικεντρώνονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του και πώς αυτή αποτυπώνεται εκατέρωθεν. Αυτό, μάλιστα, φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, για εφαρμογή καινοτομιών, για αξιοποίηση της τεχνολογίας, καθώς και με την επιστημονική του γνώση. Ο βαθμός και οι τρόποι ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, καθώς και οι παράγοντες θετικής ανταπόκρισής τους σε διάφορες μεθόδους διδασκαλίας, φαίνεται να απασχολεί τους συμμετέχοντες στην έρευνα και σημειώνουν ενδιαφέρον για διάχυση τέτοιων καλών πρακτικών και ανάπτυξη συνεργασιών εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μάλιστα, εστιάζοντας περισσότερο το ενδιαφέρον στον εκπαιδευτικό, οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι θα ήθελαν να παρατηρήσουν τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία που αναπτύσσει με τους μαθητές του, την αξιοποίηση του υποστηρικτικού υλικού στη διδασκαλία του, τις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας και διαφοροποίησής της ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα και ανάγκες των μαθητών του, τη δημιουργικότητά του, το στυλ διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητά του, καθώς και την επαγγελματική ειδημοσύνη και διάκριση με την οποία προχωρά στη λήψη κατάλληλης κάθε φορά απόφασης για τη διδασκαλία, στο πλαίσιο της προσπάθειάς του για αυτοβελτίωση και επαγγελματική εξέλιξη.

Η περίπτωση Β της βινιέτας

Ενδεικτικά και πάλι, αυτούσιες οι καταγραφές των συμμετεχόντων στην Περίπτωση Β: «Είστε μπροστά από τον καθρέφτη, σε ώρα διδασκαλίας σας. Πόσο έτοιμοι νιώθετε να παρατηρήσουν άλλοι τη διδασκαλία σας;» έχουν ως εξής:

- «Νιώθω φόβο, ανασφάλεια, το άγχος του αξιολογούμενου για το αν θα έχω επιπτώσεις στην επαγγελματική και βαθμολογική μου εξέλιξη. Η πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα των κριτηρίων αξιολόγησης, ο βαθμός υποκειμενικότητας, η ειδημοσύνη των αξιολογητών συνθέτουν ένα θολό τοπίο που με κάνει επιφυλακτικό απέναντί τους.»

- «Πιστεύω αρκετά, μια και έχω διδακτική και επιμορφωτική εμπειρία, πάντα όμως με αρκετό (εποικοδομητικό/δημιουργικό) άγχος.»

- «Μετά από 27 χρόνια στη σχολική τάξη αισθάνομαι αρκετά άνετα, όμως πάντα υπάρχει η αμηχανία των λίγων λεπτών στην αρχή.»

- «Με ενδιαφέρει να βελτιώνομαι συνεχώς σαν εκπαιδευτικός, επομένως νοιώθω έτοιμος να παρατηρήσουν και να αξιολογήσουν τον τρόπο διδασκαλίας μου. Έτσι θα μου υποδειχθούν πράγματα τα οποία ίσως παραλείπω ή σημεία στα

οποία υστερώ και συνεπώς θα βοηθήσει ουσιαστικά στην επαγγελματική μου ανάπτυξη.»

- «Νιώθω αρκετά έτοιμος, για να παρακολουθήσει κάποιος παρατηρητής ή κριτικός φίλος τη διδασκαλία μου. Αυτό ήδη έχει συμβεί αρκετές φορές μέχρι τώρα. Βεβαίως, το να σε παρατηρεί κάποιος ίσως δημιουργεί μια άλλη συνθήκη μέσα στην τάξη και η εξέλιξη της διδασκαλίας δεν είναι ίδια, όπως όταν δεν υπάρχει παρατηρητής. Πάντως, ίσως και λόγω εμπειρίας, αισθάνομαι αρκετά σίγουρος. Όμως, από την αρχή της πορείας μου ήθελα να βλέπει κάποιος πώς εξελίσσονται τα πράγματα μέσα στην τάξη, ώστε με τις παρατηρήσεις του να μπορώ να βελτιώνομαι.»

- «Πέραν του αρχικού άγχους που προκαλεί ένα τέτοιο σενάριο, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία ενώπιον ενός «αόρατου» κοινού, είναι μια διαδικασία που θα επιθυμούσα διακαώς να υποστώ. Ως νεοδιορισθείς, μπήκα στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης με ανοιχτό μυαλό, έτοιμος να απορροφήσω οποιαδήποτε πληροφορία έχει ως στόχο εμένα, αλλά και όχι μόνο. Πιστεύω στις εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και επιστημονικές μου γνώσεις και δυνατότητες, ωστόσο τις θεωρώ ως μια στέρεα βάση η οποία μου προσφέρει τα απαραίτητα βασικά και πρωταρχικά εφόδια για την ανέλιξή μου. Με χαρά θα δεχόμουν οποιαδήποτε κριτική, διευκρίνιση ή ερώτηση/απορία όσον αφορά τη διδασκαλία μου, όμως δε θα έμενα εκεί. Ο ίδιος θα προχωρούσα σε επεξηγηματικές ερωτήσεις, αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα που θέτω ο ίδιος στον εαυτό μου, διευκολύνοντας και το έργο των αξιολογητών μου. Μοχθώ διαρκώς για τη βελτίωσή μου σε κάθε τομέα των προαναφερθεισών γνώσεων και δυνατοτήτων μου.»

- «Μετά από κάποια χρόνια στην εκπαίδευση νιώθω έτοιμη να αξιολογηθώ μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας μου. Η παρατήρηση είναι ένας τρόπος κινητοποίησης για αναστοχασμό σχετικά με τις επαγγελματικές μου δεξιότητες, ανακάλυψης των αδύνατων σημείων μου και συγκέντρωσης περισσότερων δεδομένων προκειμένου να γίνει ανατροφοδότηση του διδακτικού μου έργου. Θεωρώ ότι τα αποτελέσματα της παρατήρησης μόνο θετικά μπορεί να είναι τόσο για την εξέλιξή μου όσο και για τους μαθητές μου αναφορικά με τα οφέλη που θα καρπωθούν από τη βελτίωση του έργου μου.»

- «Εργάζομαι στα ΕΠΑΛ αρκετά χρόνια και η συνδιδασκαλία με άλλον συνάδελφο της ίδιας ειδικότητας στα εργαστήρια, είναι καθημερινή πρακτική. Η συνεργασία αυτή διαλύει στην πράξη την αυθαιρεσία της «αυθεντίας» του εκπαιδευτικού. Η εμπειρία μου είναι πολύ θετική. Η παρατήρηση της διδασκαλίας μας τόσο από εμάς τους ίδιους όσο και από άλλον συνάδελφο μπορεί να είναι γόνιμη και εποικοδομητική. Αναδεικνύονται εκτός από τα θετικά στοιχεία και πολλά αρνητικά που μπορούν στην πορεία να διορθωθούν και να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών!»

Με βάση τις παραπάνω ενδεικτικές καταγραφές, διαπιστώνεται ότι, παρά το γεγονός ότι σε κάποιους το ενδεχόμενο να παρατηρήσει κάποιος τη διδασκαλία τους τους γεννά άγχος, αμηχανία ή και φόβο, φαίνεται να αναγνωρίζουν όλοι τη σημασία που έχει αυτή η τεχνική αξιολόγησης για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Συχνά, βέβαια, τα αρνητικά αυτά συναισθήματα εκλείπουν, όταν υπάρχει αρκετή συσσωρευμένη πείρα στον εκπαιδευτικό και προσβλέπει στην παρατήρηση διδασκαλίας ως πηγή αναστοχασμού και ανατροφοδότησης του έργου του.

Συμπεράσματα

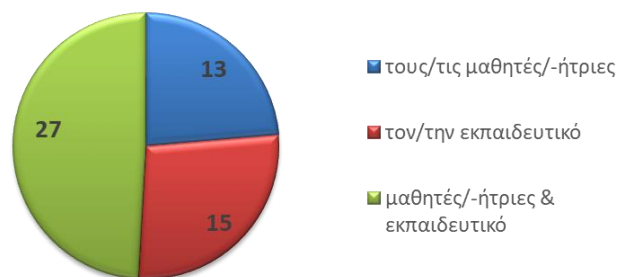
Η παρούσα έρευνα είναι μία προσπάθεια να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη χώρα μας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι έτοιμοι να εμπλακούν σε ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας ως δράση επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως θεσπίστηκε με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β'/10-09-2021), και παρόλο που δεν έχει γίνει συστηματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου τις τελευταίες δεκαετίες. Από την περαιτέρω ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των καταγραφών τους μπορούν να εξαχθούν ακόμα περισσότερα συμπεράσματα και να σχεδιαστούν περαιτέρω έρευνες, μεγαλύτερης κλίμακας για την ελληνική εκπαίδευση.

Το σίγουρο, πάντως, είναι ότι στο πλαίσιο της παραπάνω βινιέτας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατέγραψαν μεγάλο ενδιαφέρον για την αξιολογική τεχνική της παρατήρησης διδασκαλίας. Μάλιστα, οι περισσότεροι επικεντρώθηκαν στην αλληλεπίδραση που έχουν μαθητές και εκπαιδευτικός στην τάξη, καθώς οι 27 από τους 55 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα τους ενδιέφερε να παρατηρήσουν και τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό ταυτόχρονα, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 3. Για 13 από τους συμμετέχοντες θα ήταν ενδιαφέρουσα η παρατήρηση των μαθητών μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος, ενώ οι 15 δηλώνουν ότι θα εστίαζαν την παρατήρησή τους στον εκπαιδευτικό.

Γράφημα 3.

Το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων ως προς το αντικείμενο της παρατήρησης

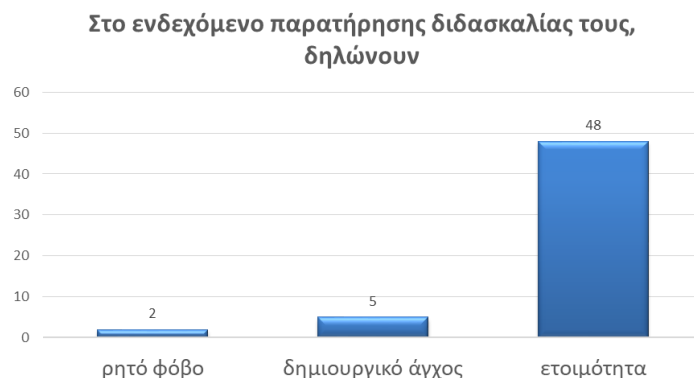
Θα με ενδιέφερε να παρατηρήσω



Επιπλέον, διαπιστώνεται από τις καταγραφές στη βινιέτα ότι η παρατήρηση διδασκαλίας και, κυρίως, η ετεροπαρατήρηση που μπορούν -και έχει θεσπιστεί- να κάνουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε σε συνεργασία με όμορα σχολεία, γίνεται αντιληπτή ως το πιο πρόσφορο μέσο για τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, τις ανατροφοδοτικές συζητήσεις μεταξύ τους, την αυτοβελτίωσή τους και, άρα, τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου προς το παιδαγωγικό όφελος των μαθητών. Μάλιστα, σε αυτό φαίνεται να συμφωνούν τόσο οι έχοντες μεγάλη πείρα εκπαιδευτικοί, όσο και οι νεοδιορισθέντες. Για αυτόν τον λόγο, παρόλο που μπορεί κάποιος να δηλώνουν ρητό φόβο (2 από τους 55 συμμετέχοντες) ή δημιουργικό άγχος (5 από τους 55), η μεγάλη πλειοψηφία (48 από τους 55) δηλώνει ετοιμότητα στο ενδεχόμενο παρατήρησης διδασκαλίας τους, όπως φαίνεται στο Γράφημα 4.

Γράφημα 4.

Πώς νιώθουν οι συμμετέχοντες για το ενδεχόμενο παρατήρησης διδασκαλίας τους

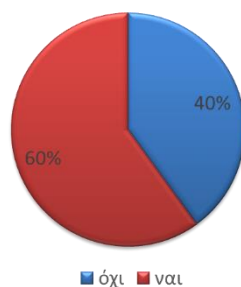


Τέλος, τέθηκε στους συμμετέχοντες ένα συμπληρωματικό ερώτημα, που αφορούσε τη δική τους εμπειρία από παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου τους. Μόνο το 60% των συμμετεχόντων -και, μάλιστα, του συγκεκριμένου δείγματος, με το αυξημένο ενδιαφέρον σε θέματα αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως προαναφέρθηκε- δηλώνει ότι έχει κάνει παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου, κάτι που θα χρειαστεί να γίνει σιγά-σιγά κοινή πρακτική και συνεχής αξιολογική και ανατροφοδοτική λειτουργία κάθε σχολείου.

Γράφημα 5.

Η εμπειρία των συμμετεχόντων σε παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου

Έχετε κάνει παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου σας;



Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό, αλλά και οι προηγούμενες διαπιστώσεις, πιστεύω, τονίζουν την αναγκαιότητα της διάχυσης της αξιολογικής τεχνικής της ετεροπαρατήρησης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική κοινότητα, με όλα τα οφέλη που μπορεί αυτή να επιφέρει τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο και στους μαθητές του και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Συζήτηση

Όπως προαναφέρθηκε, τα παραπάνω ευρήματα θα μπορούσαν να αναλυθούν περαιτέρω και να οδηγήσουν σε μεγαλύτερης κλίμακας έρευνες γύρω από τη στάση και την πρακτική των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολογικής τεχνικής της παρατήρησης διδασκαλίας, αποτελέσματα των οποίων θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τόσο για τη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο

εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο, κυρίως, για την καθημερινή σχολική πρακτική των εκπαιδευτικών της τάξης, οι οποίοι καλούνται να αναστοχάζονται, να συνεργάζονται, να ανατροφοδοτούνται και να βελτιώνουν το εκπαιδευτικό τους έργο, προς το παιδαγωγικό όφελος των μαθητών τους.

Για τον ίδιο σκοπό, σημειώνονται κάποιες ακόμα διαπιστώσεις από την ως άνω αξιοποίηση της βινιέτας. Η παρατήρηση διδασκαλίας, δηλαδή, φαίνεται ότι είναι για τους εκπαιδευτικούς η σημαντικότερη τεχνική αξιολόγησής τους, απαραίτητη για τον αναστοχασμό τους, κρίσιμη για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας τους και, γενικότερα, καθοριστικής σημασίας για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Υπό αυτήν την έννοια, η παρατήρηση διδασκαλίας συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Άλλωστε, αποτελεί στοιχείο Φρόνησης, αφού αναδεικνύει την επαγγελματική διάκριση και ειδημοσύνη του εκπαιδευτικού μέσα στο αυθεντικό επαγγελματικό του περιβάλλον. Βέβαια, προκειμένου να είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεσματική και να ενισχύει τη Φρόνησή του, πρέπει να ασκείται στην παρατήρηση διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικός, ήδη από την αρχική του εκπαίδευση, μέχρι την αφυπηρέτησή του. Με τον τρόπο αυτόν, ο εκπαιδευτικός εξοικειώνεται με τη διαδικασία και αποκομίζει τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη από την παρατήρηση διδασκαλίας, καθώς τη συνδέει με τον επαγγελματικό αναστοχασμό του, με ανατροφοδοτικές συζητήσεις, με συνεργασίες μεταξύ συναδέλφων, με επαγγελματική ανάπτυξη και με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Βέβαια, όλη αυτή η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από δράσεις ετεροπαρατήρησης διδασκαλίας χρειάζεται να πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις της ασφάλειας, της εμπιστοσύνης, της συναίνεσης. Χρειάζεται, δηλαδή, το ελληνικό σχολείο και, γενικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα να διασφαλίσει σε κάθε εκπαιδευτικό αυθεντικές συνθήκες ασφάλειας και θετικού κλίματος, έτσι ώστε να εμπιστεύεται τους ανθρώπους και τις διαδικασίες, να εμπιστεύεται, δηλαδή, ότι θα υλοποιηθεί η παρατήρηση διδασκαλίας με ορθό και εκπαιδευτικά ωφέλιμο τρόπο, και, άρα, ο ίδιος θα συναινέσει πραγματικά στην προσπάθεια αυτή, με σιγουριά ότι θα οδηγήσει σε βελτίωση της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα.

Βιβλιογραφία

- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting Teacher Evaluation Right*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2015). *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: Μια Μεθοδολογική Πρόταση*. Κουτσοβάνου Ε. & Σακελαρίου Μ. (επιμ.) Αθήνα: Παπαζήση.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δεμερτζή, Κ. & Μπαγάκης, Γ. (2007). Ερευνητικά εργαλεία άγνωστα στην ερευνητική ομάδα. Στο: Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (επιμ.). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. (σσ. 221-243) Αθήνα: Λιβάνη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές (αναθεωρημένη έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία, θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. τόμ. Β'. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη και Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Έργου τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. & Φερεσίδη, Κ. (2019). «Επαγγελματική Μάθηση, Ανάπτυξη και Ταυτότητα Εκπαιδευτικών: Επαγγελματισμός και Συλλογική Διαχείριση Επαγγελματικής Αυτονομίας». Στο: Ματσαγγούρας, Η., *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη και Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Έργου τους* (σσ. 104-161). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4189/Β/10-09-2021) «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»
- Φερεσίδη, Κ. (2021). *Η Φρόνηση του Εκπαιδευτικού. Αξιολόγηση και Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φερεσίδη, Κ. (2021). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (IV): τεχνικές και μέσα. Εκπαιδευτικό υλικό του επιμορφωτικού προγράμματος «Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση» του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αθήνα: Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. - Ε.Κ.Π.Α..

Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα και η περιγραφή τους στην ατζέντα του 2030

Κασιμάτη Κατερίνα

Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικές, τεχνολογικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές μεταβολές. Η ανάδειξη νέων οικονομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών επιτάσσει την ανάπτυξη βασικών και νέων δεξιοτήτων ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και την ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες προκλήσεις σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία και κοινωνία. Οι δεξιότητες αυτές συχνά αναφέρονται ως δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όρος που λειτουργεί ως ομπρέλα και περιλαμβάνει τόσο τις βασικές δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη όσο και νέες δεξιότητες οι οποίες απαραίτητες για την ανταπόκριση των εκπαιδευομένων και μελλοντικών πολιτών στις σύγχρονες προκλήσεις. Στην παρούσα εργασία αφού επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε την έννοια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα θα παρουσιάσουμε δύο διαφορετικά μοντέλα κατηγοριοποίησής τους, όπως είναι το μοντέλο KSAVE των Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley Miller-Ricci & Rumble (2012) και το μοντέλο του Πανεπιστημίου του DEUSTO (Sanchez&Ruiz, 2008). Στη συνέχεια θα αναλύσουμε ένα πρόσφατο κείμενο του ΟΟΣΑ, την Πυξίδα Μάθησης 2030(OECD, 2019), προϊόν του προγράμματος του διεθνούς οργανισμού για το «Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων του 2030», με σκοπό να προσδιορίσουμε τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις στάσεις και τις αξίες που θεωρούνται απαραίτητες από τον διεθνή οργανισμό για την ανταπόκριση των εκπαιδευομένων στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομίας και κοινωνίας, αλλά και τις πολιτικές που είναι απαραίτητες για την καλλιέργεια και την ανάπτυξή τους από τους εκπαιδευόμενους με στόχο την επαγγελματική, την προσωπική αλλά και την κοινωνική ευημερία.

Λέξεις-Κλειδιά: δεξιότητες, πυξίδα μάθησης, μοντέλα δεξιοτήτων

Abstract

The 21st century is characterized by rapid social, technological, economic and environmental changes. The emergence of new economic and social characteristics requires the development of basic and new skills as a condition for the development of learners and their adaptation to new challenges in a globalized economy and society. These skills are often referred as 21st century skills, an umbrella term including both the basic skills that are considered necessary for professional and social development as well as new skills that are necessary for the adaptation of trainees and future citizens to modern challenges. In this paper, after attempting to define the concept of 21st century skills, we will present two different models, the KSAVE model (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley Miller-Ricci & Rumble, 2012) and the University of DEUSTO model (Sanchez&Ruiz, 2008). In our study we are analyzing a recent OECD text, the Learning Compass 2030 (OECD, 2019), a product of the international organization's "Future of

Education and Skills 2030" program, in order to identify the knowledge, skills, abilities, attitudes and values that are considered necessary for the adaptation of the trainees to the needs and demands of economy and society. Moreover, we are analyzing the policies that are necessary for the development of the skills that can promote trainees' professional, personal and social well-being.

Keywords: skills, learning compass, skill models

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης, της χρήσης του διαδικτύου, της ρομποτικής, της τεχνητής νοημοσύνης και της πολυπολιτισμικότητας, των ραγδαίων αλλαγών στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον, η απόκτηση και η καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων, αλλά και νέων δεξιοτήτων είναι προϋπόθεση για τη ζωή και την εργασία. Οι δεξιότητες ορίζονται γενικά ως τα ατομικά χαρακτηριστικά που προάγουν την κοινωνικό-οικονομική πρόοδο αλλά και ατομική ευημερία (OECD, 2015).

Ο όρος «δεξιότητες» χρησιμοποιείται συνήθως για την αναγκαία ικανότητα του ατόμου να διεκπεραιώσει ένα έργο ή για να περιγράψει τι γνωρίζει, τι κατανοεί και τι μπορεί να κάνει ένα άτομο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Ωστόσο οι δεξιότητες δεν αφορούν μόνο το πλαίσιο της οικονομίας, αλλά και αυτές που χρειάζονται τα άτομα για μια ολοκληρωμένη, υγιή ζωή και πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία. Για παράδειγμα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2003: σ.3) όρισε τις δεξιότητες ζωής (lifeskills) ως «μια ομάδα ψυχοκοινωνικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων που βοηθούν τους ανθρώπους να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις, να λύνουν προβλήματα, να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να οικοδομούν υγιείς σχέσεις, να συναισθάνονται τους άλλους και να αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται τη ζωή τους με υγιή και παραγωγικό τρόπο». Οι Javrh και Mozina(2018:7) και οι συνεργάτες τους, συντάκτες της έκθεσης του προγράμματος LifeSkillsforEurope, χρησιμοποιούν τον όρο «δυνατότητα/βασική δεξιότητα» ως την ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί αποτελεσματικά τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες σε καταστάσεις περίπλοκες και απρόβλεπτες. «Η δυνατότητα συναποτελείται από γνώσεις, στάση απέναντι στη γνώση, κριτική σκέψη και διαφορετικές δεξιότητες». Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2019:16) οι δεξιότητες ορίζονται ως «η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις αποκτηθείσες γνώσεις με υπεύθυνο τρόπο, προκειμένου να επιτύχει έναν σκοπό».

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι συχνά στη βιβλιογραφία ο όρος δεξιότητες (skills) ταυτίζεται με τον όρο «ικανότητες» (competences). Ο όρος «ικανότητες» είναι πιο ευρύς και εμπερικλείει τον όρο «δεξιότητα» καθώς οι ικανότητες περιλαμβάνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες (Javrh & Mozina, 2018). Οι ικανότητες σύμφωνα με τους συγγραφείς δεν εξαρτώνται από το πλαίσιο απόκτησής τους σε αντίθεση με τις δεξιότητες, οι οποίες αντανακλούν το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα ή τις πολιτικές εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο δεξιότητες καθώς αυτός εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες της.

Έχοντας αποσαφηνίσει τον όρο «δεξιότητες» και τη διάκρισή του από τον όρο «ικανότητες» θα επιχειρήσουμε στις επόμενες ενότητες να διερευνήσουμε

ποιες είναι οι δεξιότητες που καλούνται τα άτομα τη σημερινή εποχή να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν με στόχο την επιτυχή συμμετοχή τους στην εργασία και την προσωπική τους ευημερία και ειδικότερα ποιες είναι οι δεξιότητες που καλείται να καλλιεργήσει στους μαθητές του το σχολείο του 21^{ου} αιώνα ή διαφορετικά ποιες είναι οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και πώς μπορούν να αποκτηθούν. Για να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα, θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε δύο διαφορετικά μοντέλα ανάλυσης αυτών των δεξιοτήτων, το μοντέλο KSAVE για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα καθώς και το μοντέλο εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Deusto. Επιπλέον, θα αναλύσουμε και το μαθησιακό πλαίσιο που ορίζει ο διεθνής οργανισμός του ΟΟΣΑ στο πλαίσιο του προγράμματος για το «Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων του 2030».

Το μοντέλο KSAVE για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα

Έχοντας διερευνήσει και συγκρίνει αναλυτικά προγράμματα και πλαίσια αξιολόγησης διαφορετικών χωρών, αλλά και επίσημα κείμενα διεθνών οργανισμών όσον αφορά τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, η Binkley και οι συνεργάτες της (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley Miller-Ricci & Rumble, 2012) προσδιόρισαν δέκα βασικές δεξιότητες τις οποίες θεωρούν απαραίτητες για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα λαμβάνοντας υπόψη για κάθε δεξιότητα τις διαστάσεις των γνώσεων (Knowledge), των δεξιοτήτων (Skills), των στάσεων (Attitudes), των αξιών (Values) και των ηθικών αρχών (Ethics). Με βάση αυτό το πλαίσιο πρότειναν το μοντέλο KSAVE (ακρωνύμιο των αρχικών γραμμάτων των λέξεων Knowledge, Skills, Attitudes, Values και Ethics) το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με τους Binkley et al. (2012) οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα είναι οι ικανότητες και στάσεις που μπορούν να διδαχθούν και να αποκτηθούν προκειμένου να ενισχύσουν στο άτομο νέους τρόπους σκέψης, μάθησης, εργασίας και διαβίωσης στον σύγχρονο κόσμο. Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και την ικανότητα λήψης αποφάσεων, τη μεταγνωστική ικανότητα, την επικοινωνία, τον γραμματισμό δεδομένων και τον ψηφιακό γραμματισμό, την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη (σε τοπικό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο), δεξιότητες ζωής και καριέρας, δεξιότητες που αναπτύσσουν την προσωπική και κοινωνική ευθύνη. Όπως υποστηρίζουν οι παραπάνω συγγραφείς, ο προσδιορισμός και η αναλυτική περιγραφή των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα διασφαλίζουν τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των μαθητών σε σχέση με αυτές. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις δέκα δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα σύμφωνα με το μοντέλο KSAVE οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις ομάδες: α) τρόποι σκέψης, β) τρόποι εργασίας, γ) εργαλεία εργασίας και δ) ζωή στον κόσμο:

Πίνακας 1. Το μοντέλο KSAVE για τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (Binkley et al., 2012)

A. Τρόποι Σκέψης
1. Δημιουργικότητα και Καινοτομία
2. Κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος, διαχείριση και λήψη απόφασης

3. Μαθαίνοντας να Μαθαίνεις: Μεταγνώση
Β. Τρόποι Εργασίας
4. Επικοινωνία
5. Συνεργασία (ομαδική εργασία)
Γ. Εργαλεία Εργασίας
6. Πληροφορικός εγγραμματισμός (έρευνα σε πηγές, αποδεικτικά στοιχεία κ.λπ.)
7. Τεχνολογικός εγγραμματισμός
Δ. Ζωή στον Κόσμο
8. Πολιτειότητα
9. Ζωή και Σταδιοδρομία
10. Προσωπική και Κοινωνική ευθύνη με πολιτισμική επίγνωση και δεξιότητα

Σύμφωνα με την Binkley και τους συνεργάτες της (2012) η δημιουργικότητα και η καινοτομία αναφέρονται στη δεξιότητα των μαθητών να σκέφτονται και να εργάζονται δημιουργικά, είτε ατομικά είτε ομαδικά και να εφαρμόζουν καινοτομίες. Η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων που αποτελούν τη δεύτερη δεξιότητα του μοντέλου KSAVE αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων διεθνώς και σε αντίθεση με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία έχουν αποτελέσει αντικείμενο μεγάλης κλίμακας αξιολογήσεων όπως είναι το PISA του ΟΟΣΑ.

Ο Πίνακας 2 απεικονίζει τον τρόπο που προσδιορίζει η Binkley και οι συνεργάτες της την τρίτη δεξιότητα του μοντέλου που προτείνουν η οποία αφορά τη μεταγνώση. Οι μεταγνωστικές διαδικασίες ενεργοποιούνται όταν σκεφτόμαστε για τη μάθηση, τις ενέργειες που θα ακολουθήσουμε και τη τρέχουσα γνωστική κατάσταση (Flavell, 1976).

Πίνακας 2. Τρόποι σκέψης: Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, μεταγνώση (Binkley et al., 2012)

Γνώση	• Γνώση και κατανόηση των επιθυμητών μεθόδων μάθησης, των ισχυρών σημείων, αλλά και των αδυναμιών των δεξιοτήτων και των προσόντων • Επίγνωση των ευκαιριών εκπαίδευσης και κατάρτισης και πώς οι διαφορετικές αποφάσεις κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και της κατάρτισης οδηγούν σε διαφορετικές σταδιοδρομίες
--------------	---

Δεξιότητες	- Αποτελεσματική αυτοδιαχείριση μάθησης και σταδιοδρομίας. Έμφαση σε αυτονομία, πειθαρχία, επιμονή, διαχείριση πληροφορίας στη μαθησιακή διαδικασία - Επικέντρωση και κριτικός προβληματισμός στο αντικείμενο και στον σκοπό της μάθησης - Αποτελεσματική επικοινωνία με χρήση κατάλληλων παραγωγικών στοιχείων, υποστηρικτικών της προφορικότητας / δυνατότητα κατανόησης - παραγωγής ποικίλων πολυμεσικών μηνυμάτων (γραπτών ή προφορικών, λεκτικών ή μη)
Συμπεριφορές Αξίες - Ηθικές αρχές	- Αυτοαντίληψη που ενέχει την επιθυμία για περαιτέρω ανάπτυξη - ικανοτήτων – Αυτοπεποίθηση - Θετική στάση απέναντι στη μάθηση – Ανάλυση σχετικών πρωτοβουλιών - Προσαρμοστικότητα και ευελιξία - Επίγνωση και ανασκευή εσφαλμένων αντιλήψεων

Οι ραγδαίες αλλαγές όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι άνθρωποι στη σημερινή εποχή ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης υπαγορεύουν τη βελτίωση των δεξιοτήτων της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Για παράδειγμα, η επικοινωνία στο σύγχρονο περιβάλλον εργασίας πρέπει να είναι γρήγορη, σύντομη και να λαμβάνει υπόψη της τις πολιτισμικές διαφορές. Οι Πίνακες 3 και 4 παρουσιάζουν τον τρόπο που προσδιορίζουν η Binkley και οι συνεργάτες της (2012) τη δεξιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας:

Πίνακας 3. Τρόποι εργασίας: Επικοινωνία (Binkley et al., 2012)

Γνώση	- Ικανότητα στην μητρική γλώσσα : γνώση λεξιλογίου, γραμματικής , τύπων λεκτικής αλληλεπίδρασης - Ικανότητα σε επιπρόσθετη γλώσσα/γλώσσες: γνώση λεξιλογίου, γραμματικής, πολιτιστικών διαφορών
Δεξιότητες	Ικανότητα στη μητρική γλώσσα και στις πρόσθετες γλώσσες/γλώσσα: ικανότητα επικοινωνίας, γραπτού/προφορικού λόγου, σωστή ακρόαση, κατανόηση κειμένων, γραφής κειμένων, διαμόρφωσης επιχειρημάτων

Συμπεριφορές, Αξίες, Ηθικές αρχές	• Ικανότητα στην μητρική γλώσσα :θετική στάση στη μητρική γλώσσα, αυτοπεποίθηση λόγου, αγάπη για τη λογοτεχνία • Ικανότητα σε πρόσθετη γλώσσα/γλώσσες: ευαισθησία στις πολιτιστικές διαφορές
--	---

Πίνακας 4. Τρόποι εργασίας: Συνεργασία και Ομαδική Εργασία(Binkley et al., 2012)

Γνώση	• Αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους • Αποτελεσματική εργασία σε ποικίλες ομάδες • Διαχείριση πρότζεκτ: γνώση σχεδιασμού, διαδικασίας και επίτευξης στόχων
Δεξιότητες	• Αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους • Αποτελεσματική εργασία με ποικίλες ομάδες • Διαχείριση πρότζεκτ: προγραμματισμός • Καθοδήγηση και οδήγηση των άλλων
Συμπεριφορές, Αξίες, Ηθικές αρχές	• Αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους: επαγγελματισμός • Αποτελεσματική εργασία σε διάφορες ομάδες: σεβασμός και αποδοχή πολιτιστικών διαφορών • Διαχείριση πρότζεκτ: επιμονή στους στόχους • Υπευθυνότητα

Η τρίτη κατηγορία δεξιοτήτων αναφέρεται στα εργαλεία της εργασίας, τα οποία περιλαμβάνουν τον πληροφορικό και τον τεχνολογικό εγγραμματισμό. Οι δεξιότητες αυτές σηματοδοτούν την ολοένα αυξανόμενη σημασία των Τ.Π.Ε. Ο πληροφορικός εγγραμματισμός σύμφωνα με το μοντέλο KSAVE αναφέρεται στις γνώσεις, ικανότητες και αξίες, στάσεις και ηθικές αρχές που πρέπει να επιδεικνύουν οι μαθητές όσον αφορά την πρόσβαση, την αξιολόγηση, τη χρήση και διαχείριση πληροφοριών καθώς και την αποτελεσματικής εφαρμογή της τεχνολογίας. Από την άλλη, ο τεχνολογικός εγγραμματισμός αναφέρεται στις γνώσεις, ικανότητες και αξίες, στάσεις και ηθικές αρχές που πρέπει να επιδεικνύουν οι μαθητές όσον αφορά την πρόσβαση, την αξιολόγηση των πληροφοριών και της επικοινωνιακής τεχνολογίας, την ανάλυση των μέσων μαζικής επικοινωνίας, τη δημιουργία προϊόντων μέσων μαζικής επικοινωνίας, τη χρήση και διαχείριση των πληροφοριών και την αποτελεσματική εφαρμογή της τεχνολογίας.

Τέλος, η τέταρτη κατηγορία αφορά την πολιτειότητα, την παγκόσμια και την τοπική, τη σύνδεση της ζωής με τη σταδιοδρομία καθώς και την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα. Η πολιτειότητα ως εκπαιδευτικός στόχος δεν είναι μια νέα έννοια και αποτελεί στοιχείο των αναλυτικών προγραμμάτων κυρίως στο

πεδίο των κοινωνικών σπουδών. Ωστόσο η πολιτειότητα ως δεξιότητα αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σπουδαιότητα και προϋποθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά σε σχέση με τη διδασκαλία και την αξιολόγησή της.

Πίνακας 5. Ζωή στον κόσμο: Πολιτειότητα, παγκόσμια και τοπική (Binkley et al., 2012)

Γνώση	• Γνώση των πολιτικών δικαιωμάτων και του συντάγματος της χώρας καταγωγής, του πεδίου εφαρμογής της διακυβέρνησής της • Κατανόηση των ρόλων και των ευθυνών των ιδρυμάτων που σχετίζονται με τη διαδικασία χάραξης πολιτικής σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο • Γνώση βασικών προσώπων των τοπικών και εθνικών κυβερνήσεων, των πολιτικών κομμάτων και των πολιτικών τους • Κατανόηση εννοιών όπως η δημοκρατία, η ιθαγένεια και των διεθνείς θέσεων που τις εκφράζουν • Γνώση των κύριων γεγονότων, τάσεων και παραγόντων αλλαγής στην εθνική και παγκόσμια ιστορία • Γνώση των κινημάτων των λαών και πολιτισμών στο πέρασμα του χρόνου σε όλο τον κόσμο
Δεξιότητες	• Συμμετοχή σε δραστηριότητες κοινότητας/γειτονιάς καθώς και στη λήψη αποφάσεων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, συμμετοχή στις εκλογές. • Δυνατότητα εκδήλωσης αλληλεγγύης δείχνοντας ενδιαφέρον και βοηθώντας στην επίλυση προβλημάτων που επηρεάζουν την τοπική ή την ευρύτερη κοινότητα. • Ικανότητα αποτελεσματικής διασύνδεσης με ιδρύματα στο δημόσιο τομέα • Ικανότητα εκμετάλλευσης ευκαιριών που δίνονται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο
Συμπεριφορές, Αξίες, Ηθικές αρχές	• Αίσθηση του ανήκειν στον τόπο, τη χώρα και σε ένα μέρος του κόσμου. • Προθυμία συμμετοχής στη λήψη δημοκρατικών αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα. • Διάθεση εθελοντισμού και συμμετοχής στα κοινά, υποστήριξη διαφορετικότητας και κοινωνική συνοχής • Ετοιμότητα για σεβασμό των αξιών και ιδιαιτερότητων των άλλων με τάση για αντίδραση ενάντια στην αντικοινωνική συμπεριφορά

	• Αποδοχή της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ισότητας· αποδοχή της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών • Εκτίμηση και κατανόηση των διαφορών μεταξύ των συστημάτων των αξιών των διαφορετικών θρησκευτικών ή εθνοτικών ομάδων • Κριτική υποδοχή των πληροφοριών των ΜΜΕ
--	---

Η διαχείριση της ζωής και της σταδιοδρομίας είναι μια ακόμη δεξιότητα που θεωρείται απαραίτητη για τη ζωή ενός ατόμου στον κόσμο. Σύμφωνα με την Binkley και τους συνεργάτες της (2012) η ζωή και η σταδιοδρομία αναφέρεται στις γνώσεις, τις ικανότητες και τις αξίες, στάσεις και ηθικές αρχές που πρέπει να έχει το άτομο ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να διαχειρίζεται στόχους και χρόνο, να είναι αυτό-καθοδηγούμενος εκπαιδευόμενος και να διαχειρίζεται project, να εργάζεται ανεξάρτητα, να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με άλλους, να εργάζεται σε διαφορετικές ομάδες, να μπορεί να καθοδηγεί και να ηγείται των άλλων, να παράγει αποτελέσματα και να είναι υπεύθυνος έναντι των άλλων. Τέλος, η *προσωπική και κοινωνική ευθύνη* αναφέρεται στις γνώσεις που πρέπει να διαθέτει το άτομο όσον αφορά τον αποδεκτό κώδικα συμπεριφοράς σε διαφορετικές χώρες, τους τρόπους φροντίδας της καλής υγείας του ατόμου και της οικογένειάς του, την ικανότητα να επικοινωνεί εποικοδομητικά σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις, της διαχείρισης της αποτυχίας καθώς και την ικανότητα διαπραγμάτευσης και της εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τους άλλους.

Οι δεξιότητες σύμφωνα με το μοντέλο εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Deusto (University of Deusto Training Model-UDTM)

Το μοντέλο εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Deusto (Ισπανία) αποτελεί ένα πλαίσιο μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης που βασίζεται στις δεξιότητες (competence-based

learning, CBL). Το εν λόγω μοντέλο αναφέρεται σε μια προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης στον χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης η οποία προσδιορίζει τις γνώσεις και τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύσσουν οι φοιτητές ώστε να αναπτύσσουν την αυτονομία και την ικανότητά τους να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Sanchez&Ruiz, 2008). Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του συγκεκριμένου πανεπιστημίου, μαζί με τις πρωτοβουλίες άλλων ευρωπαϊκών πανεπιστημίων με αντίστοιχες οπτικές για αλλαγή, βοήθησαν στην ανάπτυξη του μοντέλου και στη δημιουργία του *Tuning Project*, ενός προγράμματος υπό την ηγεσία του Πανεπιστημίου του Deusto και του Πανεπιστημίου του Gröningen (Ολλανδία), το οποίο εξαπλώθηκε σε όλη την Ευρώπη, αλλά και σε άλλες ηπείρους προωθώντας τη μάθηση που βασίζεται στις δεξιότητες.

Οι Sanchez&Ruiz (2008) προσδιορίζουν την έννοια της δεξιότητας ως την καλή απόδοση σε διαφορετικά, αυθεντικά πλαίσια που βασίζονται στην ενσωμάτωση και ενεργοποίηση γνώσεων, κανόνων και προτύπων, τεχνικών, διαδικασιών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Στην πρότασή τους, οι δεξιότητες ταξινομούνται σε τρεις κύριες ενότητες:

1. *Εργαλειακές δεξιότητες*: ή δεξιότητες που λειτουργούν ως μέσον για την επίτευξη ενός σκοπού. Απαιτούν συνδυασμό χειρωνακτικών δεξιοτήτων και γνωστικών ικανοτήτων απαραίτητων για επαγγελματική επάρκεια.
2. *Διαπροσωπικές δεξιότητες*: Αυτές οι δεξιότητες συνεπάγονται την ικανότητα αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων, είτε δικά του είτε άλλων, για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας.
3. *Συστημικές δεξιότητες*: Απαιτούν έναν συνδυασμό φαντασίας, ευαισθησίας και ικανότητας, δίνοντας τη δυνατότητα σε κάποιον να δει πώς συνδέονται και σχετίζονται τα μέρη ενός συνόλου. Τέτοιες δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα προγραμματισμού αλλαγών που θα επιφέρουν βελτιώσεις στο σύστημα ως σύνολο και την ικανότητα σχεδιασμού νέων συστημάτων. Αυτές οι δεξιότητες βασίζονται σε εργαλειακές και διαπροσωπικές δεξιότητες που αποκτήθηκαν προηγουμένως.

Η μάθηση που βασίζεται σε δεξιότητες συνίσταται στην ανάπτυξη γενικών ή εγκάρσιων (εργαλείων, διαπροσωπικών και συστημικών) δεξιοτήτων και ειδικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με κάθε επάγγελμα. Ο στόχος είναι να εφοδιαστούν οι εκπαιδευόμενοι με επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις και να τους δοθεί η δυνατότητα να εφαρμόσουν αυτές τις γνώσεις σε ποικίλα σύνθετα πλαίσια. Για τον σκοπό αυτό, η γνώση ενσωματώνεται μαζί με στάσεις και αξίες κατά τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατάλληλη για την προσωπική και επαγγελματική ζωή κάθε εκπαιδευόμενου.

Το πιο χαρακτηριστικό στοιχείο του μοντέλου αυτού είναι η αναγνώριση της ανώτατης εκπαίδευσης ως μάθησης βασισμένη σε δεξιότητες. Η εκπαίδευση θεωρείται ένα μαθησιακό ταξίδι που επικεντρώνεται στις ικανότητες και την υπευθυνότητα του κάθε μαθητή και την ανάπτυξη της αυτονομίας του. Πρόκειται δηλαδή για ένα σύστημα διδασκαλίας και μάθησης επικεντρωμένο στον εκπαιδευόμενο. Η μάθηση που βασίζεται σε δεξιότητες προϋποθέτει τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στη σύγχρονη εποχή.

Η τυπολογία των γενικών δεξιοτήτων στο προτεινόμενο μοντέλο του Πανεπιστημίου του Deusto αφορά στη διάρθρωση της αξιολόγησης των βασικών δεξιοτήτων που μπορεί, επίσης, να χρησιμεύσει και ως οδηγός για την οργάνωση της αξιολόγησης και των ειδικών δεξιοτήτων.

Πίνακας 5. Οργάνωση των γενικών ή εγκάρσιων δεξιοτήτων (Sanchez&Ruiz, 2008)

Εργαλειακές	Γνωστικές	• Αναλυτική, συστημική, κριτική, ανακλαστική, λογική, αναλογική, πρακτική, ομαδική, δημιουργική και συμβουλευτική σκέψη
	Μεθοδολογικές	• Διαχείριση χρόνου • Επίλυση προβλήματος • Λήψη απόφασης • Μαθησιακός προσανατολισμός • Σχεδιασμός
	Τεχνολογικές	• Η/Υ ως εργαλείο στην εργασία

		Χρήση βάσεων δεδομένων
	Γλωσσικές	- Προφορική επικοινωνία - Γραπτή επικοινωνία - Επάρκεια ξένων γλωσσών
Διαπροσωπικές	Ατομική	- Αυτενέργεια - Πολυμορφία και διαπολιτισμικότητα - Αντίσταση και προσαρμογή στο περιβάλλον - Αίσθημα ήθους
	Κοινωνική	- Διαπροσωπική επικοινωνία - Ομαδική δουλειά - Διαχείριση συγκρούσεων και διαπραγμάτευση
Συστημικές	Οργανωτική	- Αντικειμενική διαχείριση - Διαχείριση έργου - Ποιοτικός προσανατολισμός
	Επιχειρηματικότητα	- Δημιουργικότητα - Επιχειρηματικό πνεύμα - Καινοτομία
	Ηγετική	- Προσανατολισμός επίτευξης - Ηγεσία

Οι εργαλειακές δεξιότητες είναι αυτές που χρησιμεύουν ως μέσο ή εργαλείο για την επίτευξη ενός δεδομένου στόχου. Οι εργαλειακές δεξιότητες μπορούν να υποδιαιρεθούν σε υποκατηγορίες, συμπεριλαμβάνοντας τις γνωστικές, μεθοδολογικές, τεχνολογικές και γλωσσικές δεξιότητες. Μερικές από τις πιο σημαντικές εργαλειακές ικανότητες είναι οι διαφορετικοί τύποι σκέψης. Όσο περισσότερους τρόπους σκέψης αναπτύσσει ένα άτομο, τόσο μεγαλύτερη είναι η πνευματική του ικανότητα. Το μοντέλο UDTM διακρίνει δέκα τύπους σκέψης των οποίων η σημασία εξαρτάται από το είδος των σπουδών που αναλαμβάνει ο εκπαιδευόμενος. Οι δέκα τύποι σκέψης είναι: η αναλυτική, η συστημική, η κριτική, η στοχαστική, η λογική, η αναλογική, η δημιουργική, η πρακτική, η διαβουλευτική και η ομαδική σκέψη. Σύμφωνα με τους Sanchez&Ruiz (2008) κάθε επάγγελμα αναπτύσσει τον δικό του κυρίαρχο τρόπο σκέψης και παράλληλα χρησιμοποιεί και άλλους.

Μια άλλη σημαντική ομάδα εργαλειακών δεξιοτήτων είναι αυτές που ονομάζονται μεθοδολογικές. Κάθε πεδίο σπουδών έχει τις δικές του μεθοδολογίες και διαδικασίες για την προαγωγή της γνώσης. Η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων είναι επίσης δύο βασικά εργαλεία για την οργάνωση και την ανάληψη εργασιών στο σχολείο και στην εργασία. Τέλος, δύο άλλες δεξιότητες που συμπεριλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία είναι ο μαθησιακός προσανατολισμός και ο σχεδιασμός. Ο μαθησιακός προσανατολισμός αναφέρεται στη στρατηγική της μάθησης σύμφωνα με τους στόχους, με βάση την

αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνει κανείς και την επίγνωση της μάθησης καθαυτής. Ο σχεδιασμός αναφέρεται στη δεξιότητα να αποφασίζει το άτομο αποτελεσματικά τους στόχους, τις προτεραιότητες, τις μεθόδους και τρόπους παρακολούθησης του έργου που πρέπει να υλοποιηθεί οργανώνοντας τις εργασίες με βάση χρονοδιαγράμματα και διαθέσιμα μέσα.

Το παιδαγωγικό μοντέλο του Πανεπιστημίου του Deusto προσδιορίζει δύο βασικές τεχνολογικές δεξιότητες: «τους υπολογιστές ως εργαλείο εργασίας» και «τη χρήση της βάσης δεδομένων». Σε έναν κόσμο όπως ο σημερινός όπου η τεχνολογία είναι τόσο σημαντική, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι έμπειροι χρήστες υπολογιστών. Επιπλέον, τουλάχιστον μια βασική γνώση βάσεων δεδομένων κρίνεται όχι μόνο ενδεδειγμένη αλλά απαραίτητη για καλή ακαδημαϊκή πρόοδο σε οποιονδήποτε τομέα σπουδών. Τέλος, υπάρχει μια τέταρτη ομάδα εργαλειακών δεξιοτήτων, οι γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν καλές δεξιότητες προφορικής και γραπτής επικοινωνίας, οι οποίες είναι και οι δύο βασικές ικανότητες για φοιτητές πανεπιστημίου. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να διαθέτουν γλωσσική επάρκεια τουλάχιστον σε μία ξένη γλώσσα.

Οι διαπροσωπικές δεξιότητες είναι δεξιότητες που επιτρέπουν στα άτομα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με άλλα άτομα. Στο συγκεκριμένο μοντέλο οι διαπροσωπικές δεξιότητες υποδιαιρούνται σε δύο τύπους: στις ατομικές και κοινωνικές διαπροσωπικές ικανότητες. Η ομαδική εργασία είναι μια δεξιότητα που έχει ενσωματωθεί από όλα τα πανεπιστήμια ως θεμελιώδης στρατηγική για την προσαρμογή σε οποιαδήποτε ομάδα, ιδιαίτερα στον χώρο εργασίας. Η επαγγελματική εργασία απαιτεί ολοένα και περισσότερο τη συμβολή διαφορετικών ειδικών που αλληλοσυμπληρώνονται και συνεργάζονται στο ίδιο έργο. Έτσι, η συνεισφορά στην ομάδα είναι απαραίτητη στον σημερινό κόσμο.

Οι συστημικές δεξιότητες έχουν ομαδοποιηθεί σε τρεις κατηγορίες: οργάνωση, επιχειρηματικότητα και ηγεσία. Όσον αφορά την οργάνωση υπάρχουν τρεις δεξιότητες: «διαχείριση βάσει στόχων», «διαχείριση έργου» και «προσανατολισμός ποιότητας».

Η δεύτερη κατηγορία είναι η επιχειρηματικότητα και περιλαμβάνει τρεις δεξιότητες: τη δημιουργικότητα, το επιχειρηματικό πνεύμα και την καινοτομία. Η καινοτομία ως προσωπική δεξιότητα νοείται ως η ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται σε προσωπικές, οργανωτικές και κοινωνικές ανάγκες, τροποποιώντας διαδικασίες και αποτελέσματα. Για να αναπτύξει κανείς αυτή τη δεξιότητα, πρέπει να μπορεί να σκέφτεται με διαφορετικό τρόπο, να μπορεί να βλέπει και να σκέφτεται τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, και επομένως να έχει δημιουργική σκέψη.

Τέλος, η τελευταία ενότητα των συστημικών δεξιοτήτων είναι η ηγεσία, η οποία περιλαμβάνει δύο βασικές δεξιότητες: «προσανατολισμό στα επιτεύγματα» και «ηγεσία». Η δεξιότητα της «ηγεσίας» νοείται ως η δεξιότητα να επηρεάζεις τους άλλους ώστε να προσπαθούν για το καλύτερο που μπορούν να προσφέρουν και να συνεισφέρουν.

Οι δεξιότητες στο πλαίσιο του προγράμματος του ΟΟΣΑ «Το μέλλον της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων του 2030»

Μια πιο σύγχρονη προσέγγιση των δεξιοτήτων η οποία εστιάζει στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί η πρόταση του ΟΟΣΑ που περιγράφεται σε πρόσφατο κείμενο με τίτλο «OECD. LearningCompass 2030» [ΟΟΣΑ. Πυξίδα

μάθησης 2030] (OECD, 2019), προϊόν του προγράμματος του διεθνούς οργανισμού «Μέλλον της Εκπαίδευσης και των Δεξιοτήτων του 2030». Σύμφωνα με το κείμενο αυτό, «ακριβώς όπως η πυξίδα προσανατολίζει έναν ταξιδιώτη, έτσι και η Πυξίδα Μάθησης 2030 του ΟΟΣΑ υποδεικνύει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που χρειάζονται οι μαθητές όχι για να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές στο περιβάλλον και στην καθημερινότητά μας, αλλά για να βοηθήσουν στη διαμόρφωση του μέλλοντος που θέλουμε» (OECD, 2019:15). Έτσι, η Πυξίδα Μάθησης του ΟΟΣΑ επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σχετικά με τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θα χρειαστούν οι σημερινοί μαθητές για να ευημερήσουν και να διαμορφώσουν τον κόσμο τους και πώς μπορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να αναπτύξουν αποτελεσματικά αυτές τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες. Σύμφωνα με το κείμενο οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές διακρίνονται σε τρία διαφορετικά είδη: α) τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, β) τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και γ) τις πρακτικές και φυσικές δεξιότητες.

Οι γνωστικές δεξιότητες είναι ένα σύνολο στρατηγικών του νου που επιτρέπουν τη χρήση της γλώσσας, των μαθηματικών, της λογικής και της αποκτηθείσας γνώσης. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τη δεξιότητα του μαθαίνω πώς να μαθαίνω αλλά και την ικανότητα αναγνώρισης των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των αξιών του ατόμου. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σύμφωνα με το κείμενο του ΟΟΣΑ ενισχύουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, ενώ η έλλειψή τους επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων καθώς οι τελευταίες αλληλεπιδρούν με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία, ο σεβασμός προς τους άλλους και η ικανότητα επικοινωνίας, γίνονται απαραίτητες καθώς οι σχολικές αίθουσες και οι χώροι εργασίας γίνονται ολοένα και περισσότερο χαρακτηρίζονται από πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια.

Στο κείμενο του ΟΟΣΑ αναφέρονται επίσης και οι μετασχηματιστικές δεξιότητες οι οποίες αποτελούνται από γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν στους μαθητές ώστε να μετασχηματίσουν την κοινωνία και να διαμορφώσουν το μέλλον για μια καλύτερη ζωή. Η Πυξίδα Μάθησης 2030 του ΟΟΣΑ εντοπίζει τρεις «μετασχηματιστικές ικανότητες»: α) Η δημιουργία νέων αξιών η οποία αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να έχουν το αίσθημα του σκοπού, της περιέργειας, της ευρύτητας της σκέψης για νέες ιδέες, οπτικές και εμπειρίες. Η δημιουργία νέων αξιών προϋποθέτει κριτική σκέψη και δημιουργικότητα στην αναζήτηση διαφορετικών προσεγγίσεων στην επίλυση προβλημάτων και στη συνεργασία με άλλους για αναζήτηση λύσεων σε πολύπλοκα προβλήματα, β) Η συμφιλίωση εντάσεων και διλημμάτων αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να διαθέτουν γνωστική ευελιξία, ενσυναίσθηση, σεβασμό προς τις οπτικές των άλλων, δημιουργικότητα και ικανότητες επίλυσης προβλήματος, διαχείρισης συγκρούσεων, ανθεκτικότητας, ανεκτικότητας και υπευθυνότητας προς τους άλλους και γ) η ανάληψη ευθύνης συνδέεται με την ικανότητα στοχασμού, αυτογνωσίας, αυτορρύθμισης και κριτικής σκέψης.

Ως προς τις πολιτικές απόκτησης των νέων δεξιοτήτων η «μαθησιακή πυξίδα 2030» του ΟΟΣΑ αναφέρεται στην ανάγκη τα προγράμματα σπουδών να είναι δυναμικά και να δίνουν περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα πρέπει να είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να

ανταποκριθούν στον νέο τους ρόλο. Στη μαθησιακή πυξίδα του ΟΟΣΑ τονίζεται επίσης ιδιαίτερα η «ενσυνείδητη δράση των μαθητών» (studentagency). Η ενσυνείδητη δράση των μαθητών ορίζεται ως η πεποίθηση ότι οι μαθητές έχουν τη θέληση και την ικανότητα να επηρεάσουν θετικά τη ζωή τους και τον κόσμο γύρω τους, καθώς και την ικανότητα να θέτουν έναν στόχο, να στοχάζονται και να ενεργούν υπεύθυνα για να επιφέρουν την αλλαγή. Η ενσυνείδητη δράση (studentagency) σχετίζεται με την ανάπτυξη της ταυτότητας και της αίσθησης του ανήκειν. Όταν οι μαθητές αναπτύσσουν δράση, βασίζονται στα κίνητρα, την ελπίδα και την αυτο-αποτελεσματικότητα και προσανατολίζονται προς την ευημερία. Αυτή η διαδικασία τους δίνει τη δυνατότητα να ενεργούν με μια αίσθηση σκοπού, η οποία τους καθοδηγεί να αναπτυχθούν και να ευδοκιμήσουν στην κοινωνία. (OECD, 2019).

Η ενσυνείδητη δράση των μαθητών (studentagency) σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ είναι μαθησιακός στόχος και ταυτόχρονα μαθησιακή διαδικασία. Με τη φοίτησή τους στο σχολείο, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αναζητούν μια αίσθηση σκοπού στη ζωή τους και να πιστεύουν ότι μπορούν να εκπληρώσουν αυτόν τον σκοπό θέτοντας στόχους και αναλαμβάνοντας δράση για την επίτευξη αυτών των στόχων. Τότε είναι που η ενσυνείδητη δράση είναι μαθησιακός στόχος. Από τις θέσεις που διατυπώνονται στην Πυξίδα Μάθησης 2030 είναι φανερό ότι οι μαθητές δεν θεωρούνται πλέον παθητικοί δέκτες οδηγιών και κατευθύνσεων από τους εκπαιδευτικούς, αλλά γίνονται περισσότεροι αυτόνομοι αναπτύσσοντας δεξιότητες όπως είναι η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η λήψη αποφάσεων.

Τέλος, όσον αφορά τις πολιτικές ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών η Πυξίδα Μάθησης 2030 δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Μάλιστα στην εισαγωγή του κειμένου επισημαίνεται ότι το ενδιαφέρον του ΟΟΣΑ μετατοπίζεται και εστιάζεται από τη μάθηση στη διδασκαλία, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ότι αποτελούν το κλειδί για την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών. Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται απαραίτητη η επικαιροποίηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα των ψηφιακών, των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων όπως επίσης και αυτών που αφορούν τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αξιολόγηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να προσδιοριστούν οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα που είναι ανάγκη να αποκτήσουν και να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευόμενοι και πώς μπορούν να αποκτηθούν μέσω της ανάλυσης δύο μοντέλων προσέγγισης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα και της πρότασης του ΟΟΣΑ, όπως αποτυπώνεται στην Πυξίδα Μάθησης 2030. Ως προς τις δεξιότητες που καλούνται να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευόμενοι, κοινή παράμετρος και στα τρία πλαίσια είναι η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, όπως είναι ο γλωσσικός, ο μαθηματικός και ο ψηφιακός εγγραμματισμός. Ιδιαίτερα όσον αφορά τις ψηφιακές δεξιότητες και στα τρία πλαίσια αυτές θεωρούνται θεμελιώδεις δεξιότητες, καθώς συμβάλλουν στην ένταξή του ατόμου στην κοινωνία της γνώσης. Μια άλλη ομάδα δεξιοτήτων στην οποία δίνεται έμφαση είναι οι λεγόμενες κοινωνικές ή συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν τη συνεργασία με τους άλλους, την επίτευξη των στόχων και τη διαχείριση συναισθημάτων. Σε σχέση με τις τελευταίες, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στο

κείμενο του ΟΟΣΑ οι δεξιότητες αυτές αναγνωρίζονται ως δεξιότητες εξίσου σημαντικές και αλληλένδετες με τις γνωστικές και συνδέονται με στόχους που αφορούν τον κοινωνικό μετασχηματισμό, τη βιωσιμότητα, την προστασία του περιβάλλοντος και την αειφορία, την προσωπική και κοινωνική ευημερία. Επίσης, οι μεταβιβάσιμες δεξιότητες, δηλαδή, οι δεξιότητες που μπορούν να μεταφερθούν και προσαρμοστούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα εργασίας και να επιτρέψουν στους ανθρώπους να διατηρήσουν την απασχολησιμότητα, όπως είναι η επιχειρηματικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η ικανότητα ανάλυσης προβλημάτων, επίτευξης λύσεων, επικοινωνίας, συνεργασίας και ηγεσίας είναι δεξιότητες που επισημαίνονται και στα τρία προαναφερθέντα πλαίσια. Κοινές επίσης είναι, ιδιαίτερα στο κείμενο του ΟΟΣΑ και στο μοντέλο του UDTM, οι τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες που αφορούν τη τεχνογνωσία που σχετίζεται με συγκεκριμένες εργαστηριακές δραστηριότητες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης, κυρίως στο μοντέλο KSAVE αλλά και στην Πυξίδα Μάθησης 2030 στην ιδιότητα του πολίτη ως δεξιότητα θεμελιώδης για τη δημιουργία πολιτών που συμμετέχουν και ενδιαφέρονται για τα κοινά.

Ως προς το πώς θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις δεξιότητες αυτές, και στα τρία πλαίσια δίνεται έμφαση στο ζήτημα της εκπαίδευσης και της ενεργητικής εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα τα δύο μοντέλα τονίζουν τη σημασία της διδασκαλίας αλλά και της αξιολόγησης των δεξιοτήτων και της αναλυτικής περιγραφής τους, ενώ η Πυξίδα Μάθησης 2030 του ΟΟΣΑ προτάσσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών. Ως εκ τούτου για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην ατομική και κοινωνική ευημερία και θα συμβάλλουν στην οικοδόμηση του μέλλοντος είναι αναγκαίες οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και ειδικότερα οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). *Defining Twenty First Century Skills*. In P. Griffin et al. (Eds), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. London: Springer.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και τη Επιτροπή των Περιφερειών: Νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας. Βρυξέλλες, 10.6.2016 COM (2016) 381 final. Βρυξέλλες.
- Facione, P.A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. Millbrae: California Academic Press.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Javrh, P. & Mozina, E. (2018). The life skills approach in Europe. An Erasmus+ partners' project for the Life Skills in Europe.

https://eaea.org/wpcontent/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-EuropesummaryEN_FINAL_13042018-1.pdf

- Καρανικόλα Ζ. & Παναγιωτόπουλος, Ν. (2019). Δεξιότητες: Ένα Μονοπάτι προς την Απασχολησιμότητα και την Ευημερία. Στο Ανδρεαδάκης Ν., Καρανικόλα Ζ, Κόνσολας Μ., Παναγιωτόπουλος Γ. (Επιμ.). Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές. Αθήνα: Γρηγόρης.
- OECD (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*. <https://doi.org/10.1787/9789264234178-en>.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD. (2016). *Preliminary reflections and research on knowledge, skills, attitudes and values necessary for 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/PRELIMINARY-REFLECTIONS-AND-RESEARCH-ON-KNOWLEDGE-SKILLS-ATTITUDES-AND-VALUES-NECESSARY-FOR-2030.pdf>
- Sánchez, V. A., & Ruiz, M. P. (Eds.). (2008). *Competence-based learning: A proposal for the assessment of generic competences*. University of Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Competence-Based-Learning_EN.pdf
- Wegerif, R., & Dawes, L. (2004). *Thinking and learning with ICT: Raising achievement in primary classrooms*. London: Routledge Falmer.
- World Health Organization (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>

Η αξιολόγηση της σχέσης της δημιουργικότητας με τα εσωτερικά κίνητρα και τον προσανατολισμό στόχων μαθητών Δημοτικού

Μαρία Δρακάτου, Δημήτριος Ζμπάινος, Δημήτριος Καρατζάνος
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Παρά το γεγονός ότι η σχέση της δημιουργικότητας με τα κίνητρα και τον προσανατολισμό στόχων έχει απασχολήσει τους ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες, η έρευνα στον ελληνικό χώρο φαίνεται να είναι περιορισμένη. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της σχέσης της δημιουργικότητας με τα εσωτερικά κίνητρα και τον προσανατολισμό στόχων των μαθητών των τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τους σκοπούς αυτούς ένα δείγμα 116 μαθητών με μέση ηλικία τα 11,1 έτη κλήθηκε να συμπληρώσει δύο ερωτηματολόγια, ένα που εξετάζει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, ένα που διερευνά τον προσανατολισμό στόχων και το Torrance Test of Creative Thinking για την αξιολόγηση της δημιουργικότητάς τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ως κυριότερους προσανατολισμούς στόχων για την ολοκλήρωση της δημιουργικής δραστηριότητας τον προσανατολισμό έργου προσέγγισης και του εαυτού προσέγγισης. Ακόμη, τα εσωτερικά κίνητρα φαίνεται να σχετίζονται θετικά με ορισμένους προσανατολισμούς στόχων. Παρόλα αυτά, φάνηκε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των γνωστικών δημιουργικών διεργασιών με τους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης και τα κίνητρα.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργικότητα, κίνητρα, προσανατολισμοί στόχων

Εισαγωγή

Δημιουργικότητα

Η δημιουργικότητα ορίζεται ως το φαινόμενο παραγωγής πρωτότυπων, εφαρμόσιμων και αξιόλογων ιδεών (Sternberg, 2006). Εμπλέκει πολλές σύνθετες γνωστικές ικανότητες και διεργασίες, όπως η μνήμη, η αναλυτική και η συνθετική σκέψη (Plucker & Renzulli, 1999) και αποτελεί αναμφίβολα μια από τις πιο χρήσιμες ικανότητες του ανθρώπου σε κάθε σημείο της εξέλιξης του, αλλά και σε κάθε κομμάτι της ζωής, της καθημερινότητας και της εργασίας του. Σήμερα, την εποχή της ποικίλης ενημέρωσης και του έντονου ανταγωνισμού παρουσιάζεται έντονο ενδιαφέρον από επιστήμονες, επιχειρηματίες και εκπαιδευτικούς για τη καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Το μεγάλο αυτό ενδιαφέρον είναι μια ένδειξη για την αυξανόμενη πολυπλοκότητα της σημερινής ζωής, όπου η ικανότητα που να ανταπεξέρχεται κανείς στις προκλήσεις της, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, αποτελεί μεγάλο πλεονέκτημα.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια για την ενίσχυση της σημασίας της δημιουργικότητας και αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό και από τη μεγάλη προσοχή που έχει δώσει τα τελευταία χρόνια στη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Συγκεκριμένα, το 2009 ονομάστηκε «Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας 2009», αποτέλεσμα του οποίου ήταν ένα

Μανιφέστο, το οποίο περιγράφει τρόπους με τους οποίους η Ευρώπη θα μπορούσε να γίνει κινητήρια δύναμη για νέες ιδέες και αλλαγές, καθώς πλέον η δημιουργικότητα και η καινοτομία θεωρούνται καίρια και αναγκαία εργαλεία για τη σταθερή ανάπτυξη (Γενική Διεύθυνση Περιφερειακής Πολιτικής, 2009). Η σημασία της γίνεται, επιπλέον, αντιληπτή και από το εξαετές πρόγραμμα «Δημιουργική Ευρώπη: 2021-2027» που σχεδιάζει το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο με σκοπό να διασφαλίσει, να αναπτύξει και να προωθήσει την ευρωπαϊκή πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και κληρονομιά και να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητα του πολιτιστικού και του δημιουργικού τομέα (Συμβούλιο της ΕΕ, 2018).

Εφόσον λοιπόν η κοινωνία έχει ανάγκη από δημιουργικούς ανθρώπους, είναι απαραίτητο η καλλιέργεια της δημιουργικότητας να αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, κάτι το οποίο φαίνεται να είναι εφικτό (Ιωαννίδου κ.α., 2022). Το συγκεκριμένο επιχείρημα υποστηρίζει και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία μέσα από έρευνα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010) σχετικά με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στα σχολεία, με αφορμή το «Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας 2009», πως, σύμφωνα με μαρτυρίες δασκάλων, η δημιουργικότητα αποτελεί μια ικανότητα που πρέπει να αναπτύσσεται στο σχολείο και μπορεί να βρει πεδίο εφαρμογής σε κάθε τομέα γνώσης και μαθήματος. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε από το δίκτυο European Schoolnet (EUN), που αποτελείται από 31 υπουργεία Παιδείας εντός και εκτός Ευρώπης, με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Γραμματείας για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό. Παρά την παραδοχή ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί προνόμιο για λίγους, οι συνθήκες για την ανάπτυξη και ανάδειξή της δεν είναι πάντα ευνοϊκές στα Ευρωπαϊκά σχολεία.

Κίνητρα

Η πλειοψηφία των ερευνητών θεωρεί τα κίνητρα ως την κινητήρια δύναμη πίσω από κάθε μορφής ανθρώπινη συμπεριφορά (Γεμέλου, 2010). Τα κίνητρα δεν προϋποθέτουν αναγκαστικά εκούσιο και συνειδητό έλεγχο της συμπεριφοράς. Το κίνητρο μπορεί να καθοδηγεί τη συμπεριφορά χωρίς να υπάρχει «σκοπός», δηλαδή ενσυνείδητος στόχος και πρόθεση που οδηγεί σε εξέταση συνθηκών και επιλογές ενεργειών. Συνεπώς, μπορεί να είναι συνειδητά ή ασυνείδητα. Οι άνθρωποι, συχνά, κατευθύνονται από ορμές ή κίνητρα τα οποία δεν γνωρίζουν, αλλά τα αρνούνται ή διαστρεβλώνουν σε συνειδητό επίπεδο (Παρούτσας, 2011).

Συνοπτικά, το αντικείμενο της μελέτης των κινήτρων είναι ο εντοπισμός των αιτιών που οδηγούν στη συγκεκριμένη κάθε φορά συμπεριφορά ή δράση. Τέτοιες αιτίες μπορεί να είναι εσωτερικές ή εξωτερικές δυνάμεις, ανάλογα με τον τόπο στον οποίο εντοπίζονται, μπορεί να είναι συναισθήματα, ορμές, επιθυμίες, ή ακόμη στόχοι και επιδιώξεις, ή ερεθισμοί διαφόρων τύπων (Παρούτσας, 2011).

Τα κίνητρα ως παράγοντες ενεργοποίησης επιδρούν με ποικίλους τρόπους στην επίδοση του ατόμου και αυτό γιατί διαφοροποιούνται ανάλογα με την προέλευση τους, αν δηλαδή είναι εσωτερικά ή εξωτερικά.

Εσωτερικά-Εξωτερικά Κίνητρα

Πολλοί θεωρητικοί παρουσίασαν τις δικές τους θεωρίες για τα εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα. Ο Hull (1943) υποστήριξε την άμεση σχέση των εξωτερικών κινήτρων με την ενίσχυση και διέκρινε δυο βασικά είδη ενίσχυσης, την πρωταρχική ενίσχυση (εσωτερικά κίνητρα) που αφορά οτιδήποτε μειώνει τις

βασικές ανάγκες του οργανισμού, και τη δευτερογενή ενίσχυση (εξωτερικά κίνητρα), που αφορά οτιδήποτε ικανοποιεί τον οργανισμό, χωρίς όμως να υπάρχει άμεση σύνδεση με τις πρωταρχικές ανάγκες του. Σχετικά με την προέλευσή τους, ως εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται κατ' αρχήν οι φυσιολογικές ανάγκες (Παρούτσας, 2011). Επιπλέον, τα εσωτερικά κίνητρα αφορούν και στις υποκειμενικές γνώσεις, ιδέες, στόχους και αξίες που διαθέτει ένα άτομο. Ο Premack (1959) παρατήρησε πως αυτό που αποτελεί ενίσχυση για ένα άτομο δεν αποτελεί ενίσχυση για ένα άλλο. Επίσης, ένα συμβάν που σε μια χρονική στιγμή ενισχύει τις ενέργειες ενός ατόμου, μπορεί κάποια άλλη στιγμή να μην τις ενισχύει. Είναι ενισχυτικό των ενεργειών του ατόμου μπορεί να μην είναι ενισχυτικό σε μια άλλη στιγμή, κάτι που ονόμασε σχετικότητα της ενίσχυσης.

Η κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1977) εξήγησε την έννοια των κινήτρων και τη δύναμη της ενίσχυσης μέσα από τη θεωρία του για τη μίμηση, υποστηρίζοντας ότι ως εξωτερικά κίνητρα λειτουργούν οι συνέπειες της δράσης του ατόμου από την παρατήρηση της πρότυπης συμπεριφοράς. Οι συμπεριφορές εκείνες που φαίνονται ότι είναι ωφέλιμες για τους άλλους, ευνοούνται σε σχέση με εκείνες τις μορφές που έχει παρατηρηθεί ότι επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις, ενώ τα προσωπικά κριτήρια των διαπροσωπικών σχέσεων παρέχουν μια περαιτέρω πηγή παρώθησης (Παρούτσας, 2011).

Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία (Bruner, 1962), η θέληση για μάθηση αποτελεί ενδογενές κίνητρο, που η πηγή και η ανταμοιβή του εμπεριέχονται στην ίδια τη δραστηριότητα που το υποκινεί. Σύμφωνα με τον Bruner τα σπουδαιότερα ενδογενή κίνητρα είναι η περιέργεια, η επιθυμία της καταξίωσης και η αμοιβαιότητα. Παρ' όλα αυτά, ο ίδιος δεν απορρίπτει την ιδέα της ενίσχυσης. Πιστεύει ότι η ενίσχυση ή η εξωτερική αμοιβή, μπορεί να είναι σημαντική για να εισαγάγει και να εδραιώσει ορισμένες μορφές συμπεριφοράς ή για να εξασφαλίσει την επανάληψή τους. Επιμένει όμως ότι το άτομο μαθαίνει μόνον όταν ενεργοποιούνται τα εσωτερικά κίνητρά του (Παρούτσας, 2011).

Σήμερα είναι αποδεκτό ότι οι λόγοι που παρακινούν τους ανθρώπους προς οποιαδήποτε δραστηριότητα ποικίλουν από πολύ εσωτερικοί έως τελείως εξωτερικοί.

Κίνητρο Επίτευξης

Το κίνητρο επίτευξης αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια έναν από τους σημαντικότερους τύπους κινήτρων για την εκπαιδευτική ψυχολογία (Atkinson, 1964; McClelland & Winter, 1969) και αφορά στη γενικευμένη τάση επιδίωξης της επιτυχίας και της επιλογής δραστηριοτήτων προσανατολισμένων σε στόχους. Τα πιθανά αποτελέσματα των παραπάνω που εκλαμβάνονται ως “επιτυχίες” ή “αποτυχίες” (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Η ανάγκη του ατόμου για επίτευξη ορίζεται φαίνεται να αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου το οποίο διαμορφώνεται ήδη από την πρώιμη παιδική ηλικία (Κάντας 1998). Ο McClelland (1961) καταγράφει ως σημαντική παρωθητική δύναμη του κινήτρου επίτευξης την ανάγκη των ατόμων να πραγματώσουν κάποιον συγκεκριμένο στόχο, τον οποίο προϋποτίθεται πως θέτουν μόνα τους, με τη δύναμη αυτή να ενυπάρχει στους ανθρώπους από τη γέννησή τους. (Πασιαρδής, 2004).

Παρόλα αυτά, οι πολύ δύσκολοι στόχοι συνήθως αποφεύγονται, καθώς το κίνητρο προς μια ενέργεια είναι συνάρτηση: α) της πιθανότητας για επίτευξη, β) της αξίας που έχει για το άτομο η σχετική ενέργεια και, γ) του φόβου για την αποτυχία. Κάθε δραστηριότητα, επομένως, που κατευθύνεται προς κάποιο

επίτευγμα είναι το τελικό προϊόν της αλληλεπίδρασης αυτών των δυνάμεων. Έτσι οι πολύ δύσκολοι στόχοι εμπεριέχουν υψηλές πιθανότητες αποτυχίας και αποφεύγονται από τα άτομα που έχουν υψηλή ανάγκη επίτευξης (Κάντας, 1998). Ακόμη, τα άτομα που έχουν αυτή την εσωτερική δύναμη, αποφεύγουν και τα πολύ εύκολα, αυτά δηλαδή που μπορεί να κάνει οποιοσδήποτε. Αποφεύγουν τους εύκολους στόχους, γιατί αυτοί δεν αποτελούν πρόκληση για την ανάγκη που έχουν να επιτελέσουν κάποιο επίτευγμα (Κάντας, 1998). Επιλέγουν, συνεπώς, να επιλύσουν αρκετά δύσκολες και προβληματικές καταστάσεις που εμπερικλείουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας (Πασιαρδής, 2004). Ειδικότερα, η θεωρία του κινήτρου επίτευξης σημαίνει συσχέτιση της ανάγκης για επίτευξη με το διαβλεπόμενο επίπεδο πρόκλησης που έχει κάθε συγκεκριμένο έργο. Σε ανθρώπους, δηλαδή, με υψηλή ανάγκη επίτευξης θα πρέπει να αναθέτονται εργασίες που θα αποτελούν για αυτούς πρόκληση ενώ τα άτομα με χαμηλή ανάγκη επίτευξης, θα πρέπει να αναλαμβάνουν κοινές εργασίες ή να εκπαιδεύονται ώστε να αναπτυχθεί το επίπεδο ανάγκης για επίτευξη (Κάντας, 1998).

Κίνητρα και Δημιουργικότητα

Η Amabile (1983a, 1983b, 1988) παρουσίασε στο θεωρητικό της μοντέλο για τη δημιουργικότητα τον κεντρικό ρόλο των ενδογενών κινήτρων στη δημιουργική διαδικασία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την “intrinsic motivation principle of creativity” (αρχή των εσωτερικών κινήτρων της δημιουργικότητας) (Amabile, 1997) χωρίς τη συμβολή των ενδογενών κινήτρων δεν θα μπορούσε να παραχθεί κανένα γνωστό επίπεδο δημιουργικότητας. (Amabile, 1983b, p. 367).

Το μοντέλο της δημιουργικότητας της Amabile επεκτείνει το είδη υπάρχον μοντέλο των τεσσάρων σταδίων της δημιουργικότητας (Guilford, 1950; Wallas, 1926), το οποίο περιλαμβάνει το στάδιο της προπαρασκευής, το στάδιο της επώασης, το στάδιο της έμπνευσης και το στάδιο της αξιολόγησης. Σε αυτά τα τέσσερα στάδια η Amabile πρόσθεσε τρία ακόμα στοιχεία τα οποία πιστεύει ότι αλληλοεπιδρούν με τη δημιουργική διαδικασία, με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά στάδια (Steele, McIntosh & Higgs, 2017). Τα τρία αυτά στοιχεία είναι:

- Domain-relevant knowledge and skills (Γνώση και δεξιότητες σχετικές με τον τομέα): Σύμφωνα με αυτό, όσο περισσότερη γνώση έχει ένα άτομο σε ένα συγκεκριμένο τομέα και όσο καλύτερα αντιλαμβάνεται τις σχέσεις μεταξύ διάσπαρτων πληροφοριών, τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα έχει να συλλάβει μία δημιουργική ιδέα (Steele, McIntosh & Higgs, 2017).
- Creativity-relevant knowledge and skills (Γνώση και δεξιότητες σχετικές με την δημιουργικότητα): Αυτό το στοιχείο του μοντέλου της Amabile είναι γνωστό ως το «κάτι επιπλέον της δημιουργικής επίδοσης (“something extra of creative performance”) (Amabile, 1983b, p. 364). Είναι το στοιχείο που ξεχωρίζει μια απλά χρήσιμη και κατάλληλη ιδέα από μία πραγματικά δημιουργική, με τη διαφορά να εντοπίζεται στην καινοτομία ή στην πρωτοτυπία της ιδέας (Steele, McIntosh & Higgs, 2017).
- Task motivation (κίνητρο για εργασία): Από τις αρχές της έρευνας της δημιουργικότητας, θεωρούταν ότι η εμπλοκή σε μια εργασία ή δραστηριότητα για χάρη της ίδιας της εργασίας ή δραστηριότητας είναι πολύ βασικό για την έκφραση της δημιουργικότητας. (Crutchfield, 1962; Osborn, 1963; Rogers, 1954). Η Amabile (1983a) για το τελευταίο αυτό στοιχείο όρισε δύο παράγοντες που το συναποτελούν: (1) baseline attitude toward the task (τη

βασική στάση απέναντι στο έργο), και (2) perception of the reasons for undertaking the task (την αναγνώριση των λόγων για την ανάληψη του έργου).

Στη συνέχεια, η Amabile (1996) επανεξέτασε την άποψή της για το κίνητρο εργασίας. Για το σκοπό αυτό τροποποίησε τους ορισμούς της για τα ενδογενή και εξωγενή κίνητρα. Τα ενδογενή κίνητρα ορίστηκαν ως οι θετικές αντιδράσεις ενός ατόμου στις ιδιότητες ενός έργου, ενώ τα εξωγενή κίνητρα ως η οποιαδήποτε πηγή έξω από το ίδιο το έργο. Η επαναξιολόγηση έγινε με σκοπό την εξήγηση των μηχανισμών μέσα από τους οποίους τα ενδογενή και τα εξωγενή κίνητρα συνδέονται και αλληλοεπιδρούν.

Αρχικά, τα εξωγενή κίνητρα θεωρούταν πως αποτελούσαν φραγμό για τη δημιουργικότητα, καθώς όσο αυτά αυξάνονταν, τα ενδογενή κίνητρα μειώνονταν (Calder & Staw, 1975). Ωστόσο στη συνέχεια η Amabile και οι συνεργάτες της παρατήρησαν ότι τα εξωγενή κίνητρα δεν ήταν πάντα αντιστρόφως συνδεδεμένα με τα ενδογενή κίνητρα και, θα μπορούσαν στην πραγματικότητα να λειτουργήσουν συνδυαστικά και να ενισχύσουν το ένα το άλλο (Amabile, et al., 1996; Amabile, et al., 1986).

Ως αποτέλεσμα της παραπάνω παρατήρησης, το 1993, η Amabile πρότεινε τη «θεωρία της κινητήριας συνέργειας» (theory of motivational synergy). Κεντρικό σημείο αυτής της θεωρίας αποτελεί η διαφοροποίηση των εξωγενών κινήτρων σε δύο είδη, informational (πληροφοριακά) και controlling (περιοριστικά, ελεγχόμενα). Τα πληροφοριακά εξωγενή κίνητρα (Informational extrinsic motivation), αντί να υπονομεύουν τα ενδογενή κίνητρα θεωρείται ότι λειτουργούν «συνεργατικά» (“synergistically”) με αυτά, επιβεβαιώνοντας την αίσθηση ικανότητας που έχει ένα άτομο ή διευκολύνοντας τη βαθύτερη εμπλοκή στο έργο (Amabile, 1993). Αντίθετα τα ελεγχόμενα εξωγενή κίνητρα (controlling extrinsic motivation) θεωρείται ότι δεν λειτουργούν «συνεργατικά» με τα ενδογενή κίνητρα, υπονομεύοντας την αίσθηση της αυτονομίας ενός ατόμου και εμποδίζοντας την περαιτέρω ανάμειξή του στο έργο.

Θεωρία και Μοντέλα Προσανατολισμού Στόχων Επίτευξης

Εννοιολογική Προσέγγιση Στόχων

Κάθε άτομο, κατά τη διάρκεια της ζωής του προσπαθεί να εκπληρώσει το προσωπικό του όραμα. Για την επιτυχία αυτή, οφείλει να είναι εφικτό, σαφές και επαρκώς καθορισμένο. Για πολλούς ανθρώπους αυτό το όραμα δεν έχει συγκεκριμενοποιηθεί, παρόλα αυτά οδηγούνται καθημερινά - συνειδητά και μη-στην επίτευξη στόχων. Οι στόχοι πολλές φορές τίθενται από τα ίδια τα άτομα ή το περιβάλλον για διάφορους λόγους, όπως η επιβίωση, η κοινωνική καταξίωση, η τακτοποίηση των υποχρεώσεων.

Οι άνθρωποι λειτουργούν με μία λογική η οποία βασίζεται στην επιδίωξη στόχων. Τα άτομα δίνουν νόημα στη συμπεριφορά επίτευξης μέσα από τους στόχους που υιοθετούν και οι στόχοι αυτοί αντανακλούν τον σκοπό της προσπάθειας τους, καθορίζουν τα πιστεύω, τις στρατηγικές, την εμπλοκή, και τις αντιδράσεις για την επίτευξη των στόχων (Θεοδωράκης, κ.α., 2015). Οι στόχοι επίτευξης αποτελούν συνδυαστική και συστηματική προσέγγιση στη μελέτη της ανθρώπινης παρακίνησης, καθώς αποκαλύπτουν όχι μόνο τις αιτίες της ευχαρίστησης σε περιβάλλον μάθησης αλλά και τα κριτήρια μιας επιτυχημένης επίδοσης (Pintrich, 2000).

Μοντέλα Προσανατολισμού Στόχων Επίτευξης

Στην ανταγωνιστική κοινωνία του σήμερα, βασικό κίνητρο της συμπεριφοράς των ανθρώπων αποτελεί το χαρακτηριστικό της ικανότητας. (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953; Murray, 1938; White, 1959). Τα άτομα αγωνίζονται να έχουν καλές επιδόσεις ή να αποφύγουν την κακή επίδοση σε καταστάσεις όπου αξιολογούνται οι ικανότητές τους, όπως το σχολείο, ο αθλητισμός και η εργασία (Mascret, et al., 2015). Μέχρι σήμερα έχουν αναπτυχθεί διάφορα εννοιολογικά μοντέλα των στόχων επίτευξης, και η εφαρμογή τους στην ζωή έχει δείξει πολλά για το κίνητρο επίτευξης και τις συνέπειες του (Elliot et al., 2011).

Οι στόχοι επίτευξης παρουσιάζουν μια οπτική γωνιά μέσα από την οποία οι άνθρωποι βλέπουν την επιτυχία. Υπάρχουν δύο διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης των στόχων επίτευξης. Ο πρώτος εστιάζεται στην ίδια τη μάθηση και ονομάζεται 'στόχος μάθησης', ενώ ο δεύτερος δίνει έμφαση στη σύγκριση της επίδοσης του ατόμου με την επίδοση των άλλων και ονομάζεται 'στόχος επίδοσης' (Pintrich, 2000).

Η θεωρία του προσανατολισμού στόχων βασίστηκε σε διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με την αντίληψη της ικανότητας και με το κατά πόσο αποτελεί ένα σταθερό και προκαθορισμένο χαρακτηριστικό. Κάποιοι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την ικανότητα σαν κάτι σχετικά αμετάβλητο (π.χ. κάποιος γεννιέται ταλαντούχος), ενώ κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι η ικανότητα αναπτύσσεται με τη σκληρή δουλειά (Θεοδωράκης, κ.α., 2015). Η θεωρία των στόχων επίτευξης ενδιαφέρεται λιγότερο για το τι προσπαθούν να επιτύχουν τα άτομα και αντ' αυτού εστιάζει περισσότερο στη κατανόηση της αιτίας (Urduan & Maehr, 1995).

Σύμφωνα με τον Nicholls (1989), ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την ικανότητα, αντανακλά το πώς βλέπουν την επιτυχία και την αποτυχία και καθορίζει το πώς θα προσπαθήσουν να επιδείξουν ικανότητα (επιτυχία) και να αποφύγουν να επιδείξουν ανικανότητα (αποφυγή αποτυχίας). Συγκεκριμένα, ο παραπάνω διαχωρισμός συνδέεται με τον βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι κρίνουν την ικανότητα τους σε σχέση με τους άλλους ή εστιάζουν στο να γίνουν καλύτεροι μέσα από την προσπάθεια (Θεοδωράκης, κ.α., 2015).

Άνθρωποι που τους απασχολεί έντονα η σύγκριση με τους άλλους χαρακτηρίζονται από έντονο προσανατολισμό στο εγώ/εαυτό. Κυρίαρχος στόχος τους είναι να αποδείξουν ότι είναι ικανότεροι από τους άλλους (στόχος επίδοσης). Για τους ανθρώπους αυτούς, επιτυχία σημαίνει το ξεπέρασμα των άλλων ή μια επίδοση που με αντικειμενικά κριτήρια θεωρείται καλή. Ικανοποιούνται όταν καταφέρνουν να αποδείξουν ότι έχουν υψηλές ικανότητες. Αξιολογούν τις επιδόσεις σαν καλές ή κακές χρησιμοποιώντας αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης, όπως η επίδειξη ανώτερης ικανότητας και οι επιτυχίες. Αν έχουν χαμηλές ικανότητες φοβούνται τα λάθη και τις αποτυχίες. Για να αποδείξουν ότι είναι ικανότεροι από τους άλλους, παρουσιάζουν συμπεριφορές όπως η έντονη προσπάθεια για να ξεπεράσουν τους άλλους, η έντονη προσπάθεια για να πετύχουν μια επίδοση που θεωρείται αντικειμενικά υψηλή, είτε από την άλλη μεριά η μηδενική προσπάθεια για να πετύχουν, ώστε η αποτυχία να αποδοθεί σε έλλειψη προσπάθειας και όχι ικανότητας (Θεοδωράκης, κ.α., 2015).

Αντίθετα, άνθρωποι που τους ενδιαφέρει κυρίως η αυτο-βελτίωση δίνουν μεγάλη έμφαση στο έργο, θεωρώντας επιτυχία την προσωπική βελτίωση, ή τη σωστή εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας. Οι άνθρωποι αυτοί ικανοποιούνται

περισσότερο όταν κατορθώνουν να φέρουν σε πέρας σωστά κάποια δραστηριότητα (στόχοι μάθησης). Πολλές φορές αξιολογούν τις επιδόσεις τους σαν καλές ή κακές υιοθετώντας υποκειμενικά κριτήρια αξιολόγησης, όπως τη βελτίωση που παρουσιάζει κάποιος σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις του. Δεν τους φοβίζουν τα λάθη καθώς τα θεωρούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας για εξέλιξη. Στόχο τους αποτελεί η βελτίωση των ικανοτήτων τους, η σωστή εκτέλεση του καθήκοντος, η απόλαυση της διαδικασίας αυτής καθαυτής. Για να πετύχουν τον στόχο τους, εμφανίζουν συμπεριφορές που διακρίνονται από το ενδιαφέρον, τη σκληρή προσπάθεια, την επιμονή και την επιλογή προκλητικών -για τα μέτρα τους- καθηκόντων (Θεοδωράκης, κ.α., 2015).

Η εμπλοκή στη διαδικασία επίτευξης στόχων εξαρτάται τόσο από παράγοντες προδιάθεσης (προσανατολισμοί στόχων) όσο και από παράγοντες κατάστασης (κλίμα κινήτρων). Ο προσανατολισμός στη μάθηση ή στην επίδοση εξαρτάται από διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και από το περιβάλλον του ατόμου. Το περιβάλλον δημιουργεί ένα υπόβαθρο που επηρεάζει τόσο τον καθορισμό των στόχων επίτευξης που θέτει το άτομο όσο και τον τρόπο με τον οποίο αποτιμά την επίδοσή του. Στην επίδραση του περιβάλλοντος αναφέρεται και το κλίμα κινήτρων το οποίο αποτυπώνει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των εσωτερικών δυνάμεων (Θεοδωράκης, κ.α., 1998).

Το κλίμα κινήτρων αναφέρεται στη δομή των στόχων και στο περιβάλλον που δημιουργείται από τους άλλους και αποτελεί σημαντικό παράγοντα της επίτευξης (Duda & Whitehead, 1998). Η Ames (1992) διέκρινε δυο μορφές κλίματος του προσανατολισμένου στη μάθηση (έργο) και του προσανατολισμένου στην επίδοση (εαυτό). Όταν η επιτυχία ορίζεται και αποτιμάται ως αποτέλεσμα της ατομικής προσπάθειας και βελτίωσης και όταν η ανακάλυψη νέων στρατηγικών μάθησης ενθαρρύνεται, τότε είναι περισσότερο πιθανό να εδραιωθεί ένα κλίμα προσανατολισμένο στην μάθηση. Από την άλλη μεριά, όταν κυριαρχούν οι διαπροσωπικές συγκρίσεις, όταν οι εκτιμήσεις στηρίζονται σε κανονιστικά δεδομένα τότε είναι περισσότερο πιθανό να εδραιωθεί ένα κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην επίδοση (Γεώργαινας & Δαρόγλου, 2008).

Η θεωρία του προσανατολισμού στόχων κυριάρχησε στη βιβλιογραφία για αρκετά χρόνια και έχει αποτελέσει το αντικείμενο πλήθους ερευνών. Έχουν παρουσιαστεί πολλοί διαφορετικοί προσανατολισμοί στόχων αλλά οι κυριότεροι και δημοφιλέστεροι είναι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι επίδοσης (Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988. Αν και οι μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικές ονομασίες για τους δυο αυτούς τύπους στόχων, τα διάφορα πλαίσια έχουν θεωρηθεί εννοιολογικά παρόμοια και έτσι δικαιολογούν τη σύγκλιση με τη μορφή διάκρισης σε α) στόχο επίδοσης, όπου η επικέντρωση είναι στην επίδειξη ικανότητας, τη λήψη καλών βαθμών ή ανταμοιβών και την επιδίωξη να είναι κανείς καλύτερος από τους άλλους μαθητές, έναντι του β) στόχου μάθησης, όπου η εστίαση αφορά στη μάθηση και την κατάκτηση του περιεχομένου (Ames & Archer, 1987; Elliot, 1999; Rawsthorne & Elliot, 1999). Αυτό το μοντέλο συνήθως αναφέρεται ως το *διχοτομημένο μοντέλο των στόχων επίτευξης*.

Στα μέσα του 1990, οι μελετητές Elliot και Harackiewicz (1996) πρότειναν τη διαφοροποίηση στη κατασκευή του διχοτομημένου μοντέλου, με την περαιτέρω διχοτόμηση του στόχου επίδοσης σε στόχο προσέγγισης και στόχο αποφυγής. Το αποτέλεσμα αυτής της διαφοροποίησης ήταν η δημιουργία του

τριχοτομημένου μοντέλου των στόχων επίτευξης, το οποίο αποτελούταν από α) τους στόχους μάθησης (mastery goals) – όπως και στο διχοτομημένο μοντέλο – β) τους στόχους προσέγγισης-επίδοσης (performance - approach goals), όπου το άτομο στοχεύει να έχει καλές επιδόσεις συγκριτικά με τους άλλους και γ) τους στόχους αποφυγής-επίδοσης (performance-avoidance goals), όπου το άτομο επικεντρώνεται στο να μην έχει χειρότερη επίδοση συγκριτικά με τους άλλους (Mascret, Elliot & Cury, 2015).

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Elliot (1999) και ο Pintrich (2000) πρότειναν μια ακόμα διαφοροποίηση στο μοντέλο, έτσι ώστε και οι στόχοι μάθησης διακρίνονται σε στόχους προσέγγισης και αποφυγής. Αυτό οδήγησε στη δημιουργία ενός τέταρτου στόχου, αυτού του στόχου μάθησης-αποφυγής, όπου το άτομο επικεντρώνεται στο φόβο μη επαρκούς κατάκτησης των προς μάθηση στόχων που έχει θέσει για τον εαυτό του. Αυτή η νέα διάκριση οδήγησε στη ολοκλήρωση του του μοντέλου στόχων επίτευξης 2 x 2 (Mascret, Elliot & Cury, 2015).

Τέλος, οι Elliot, Murayama, και Pekrun (2011) επέκτειναν το 2 x 2 μοντέλο των στόχων επίτευξης σε μοντέλο 3 x 2, το οποίο αποτελεί μοντέλο που διαχωρίζει τους στόχους σε κατηγορίες που βασίζονται α) στους άλλους (other-based goals), β) στη δραστηριότητα (task-based) και γ) στην αυτοκριτική (self-based). Οι στόχοι που βασίζονται στη δραστηριότητα επικεντρώνονται στην επίδοση του ατόμου στις απαιτήσεις της δραστηριότητας, οι στόχοι που βασίζονται στη αυτοκριτική επικεντρώνονται στην εκπλήρωση των αυτοκαθοριζόμενων στόχων και οι στόχοι που βασίζονται στους άλλους αποτελούν την επίδοση των ατόμων σε σχέση με τους άλλους. Στη συνέχεια καθένας από αυτούς τους στόχους διχοτομείται επίσης σε στόχους προσέγγισης και αποφυγής (Mascret, et al., 2015).

Στόχοι Επίδοσης και Στόχοι Μάθησης/ Προσέγγιση-Αποφυγή

Οι περισσότεροι μελετητές των στόχων επίτευξης και των εσωτερικών κινήτρων θεωρούν ότι οι στόχοι επίδοσης σχετίζονται αρνητικά με τα ενδογενή κίνητρα των ατόμων, σε αντίθεση με τους στόχους μάθησης που σχετίζονται θετικά (Deci & Ryan, 1990; Heyman & Dweck, 1992; Nicholls, 1989). Αυτό συμβαίνει καθώς οι στόχοι επίδοσης πολλές φορές περιλαμβάνουν τη χρήση απειλών, εμποδίζοντας την εμπλοκή στη δραστηριότητα και προκαλώντας άγχος και πίεση από την αναμενόμενη αξιολόγηση. Οι στόχοι μάθησης από την άλλη θεωρείται ότι προωθούν τα ενδογενή κίνητρα προσφέροντας ευκαιρίες πρόκλησης, παρακινώντας την άμεση εμπλοκή με δραστηριότητες, δημιουργώντας ένα κλίμα ενθουσιασμού και ενισχύοντας την αυτοδιάθεση (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Midgley, 2002; Urdan 1997), οι μαθητές έχουν προσωπικούς προσανατολισμούς στόχων που οδηγούν στην υιοθέτηση συμπεριφορών σχετικών με την επίτευξη των στόχων τους. Ο προσανατολισμός τους προς τους στόχους αυτούς αποτελεί και μέσο με το οποίο οι μαθητές καθορίζουν την ικανότητα τους (Beghetto, 2006).

Μαθητές που σκοπεύουν στην επίδειξη της ικανότητας τους σε άλλους και καθορίζουν την ικανότητα τους συγκρίνοντας την με άλλους θεωρείται ότι ο προσανατολισμός τους τείνει προς τους στόχους επίδοσης-προσέγγισης, ενώ οι μαθητές που βασικός σκοπός τους είναι η αποφυγή της εμφάνισης της αποτυχίας

τους σε άλλους θεωρείται πως ο προσανατολισμός τους τείνει προς τους στόχους επίδοσης-αποφυγής. Αντιθέτως, μαθητές με προσανατολισμό προς τους στόχους μάθησης επικεντρώνονται στην μόρφωση και τη βελτίωση τους και καθορίζουν την ικανότητα τους συγκρίνοντας τη με προηγούμενές τους επιδόσεις (Beghetto, 2006).

Ο Collins και η Amabile (1999) αναφέρουν ότι η δημιουργικότητα των μαθητών συνδέεται με υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος, απόλαυσης και περιέργειας, που είναι αποτέλεσμα συνήθως του προσανατολισμού προς τη μάθηση (mastery orientation). Ακόμη, τα δημιουργικά άτομα τείνουν να επικεντρώνονται στις δραστηριότητες, να παίρνουν έξυπνα ρίσκα και να αντιμετωπίζουν κατά μέτωπο τις προκλήσεις που τους εμφανίζονται, χαρακτηριστικά που μπορούν να συνδεθούν ξανά με τον προσανατολισμό προς τη μάθηση (Beghetto, 2006). Αντιθέτως, ο προσανατολισμός στην επίδοση-αποφυγή έχει συνδεθεί με ένα πλήθος αρνητικών συμπεριφορών, όπως απάτη, αποφυγή βοήθειας εν ώρα ανάγκης, εγκατάλειψη της προσπάθειας, αναβλητικότητα (Urda, et al., 2002, Wolters, 2004). Σχετικά με τον προσανατολισμό προς την επίδοση-προσέγγιση υπάρχουν διάφορα δεδομένα (Beghetto, 2006). Μαθητές με αυτού τον τύπο προσανατολισμού στόχων παρατηρήθηκε ότι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης, αλλά τα ευρήματα από τις έρευνες χαρακτηρίζονται από ασυμβατότητα όσον αφορά την κινητοποίηση των μαθητών και τη χρήση διάφορων στρατηγικών μάθησης. (Harackiewicz, et al., 2002, Wolters, 2004).

Προσανατολισμοί Στόχων Και Δημιουργικότητα

Μπορεί η δημιουργική ικανότητα να θεωρείται απαραίτητο προσόν για να υπάρξει δημιουργική έκφραση αλλά δεν είναι από μόνη της αρκετή. Η έκφραση της δημιουργικής ικανότητας όπως και άλλες μορφές της συμπεριφοράς, φαίνεται να επηρεάζεται από την αυτό-κριτική του ατόμου σχετικά με τις ικανότητες παραγωγής καινοτόμων και χρήσιμων ιδεών, αλλά και από διάφορες άλλες πηγές παρακίνησης. Για να εντοπιστεί λοιπόν το είδος της ενίσχυσης που χρειάζεται για να παρακινηθούν τα άτομα να εκφραστούν δημιουργικά πραγματοποιήθηκαν διάφορες έρευνες.

Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι στόχοι αποφυγής τείνουν να βλάπτουν την προθυμία ενός ατόμου να εκτελέσει δημιουργικές εργασίες (Gong, et al., 2013; Hirst et al., 2009; Janssen & Van Yperen, 2004; Shalley & Koseoglu 2013). Μελέτες για τους στόχους προσέγγισης από την άλλη, έδειξαν αμφίβολα ευρήματα. Σε μερικές μελέτες παρουσιάστηκαν θετικές συσχετίσεις των στόχων μάθησης και των στόχων επίδοσης με την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργικότητα (Gong et al., 2013; Hirst et al., 2009; To, et al., 2011), ενώ άλλες έδειξαν μηδενική ή αρνητική συσχέτιση (Bunderson & Sutcliffe, 2003; Harackiewicz, et al., 2002; Harackiewicz et al., 2000; Janssen & Van Yperen, 2004; Midgley, et al., 2001). Φαίνεται, επομένως, πως η σχέση της δημιουργικότητας με τους προσανατολισμούς στόχων παραμένει ασαφής.

Σκοποί της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Βάσει των παραπάνω, υπάρχουν λίγες έρευνες που έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στα κίνητρα των μαθητών για τη δημιουργικότητα, στον τρόπο ενίσχυσης των κινήτρων αυτών και σε ποιους στόχους εκ των επίτευξης, μάθησης ή επίδοσης χρειάζεται να δίνεται έμφαση από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου

να διευκολύνουν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας εντός της σχολικής τάξης. Η θεωρία προσανατολισμού στόχων ενδέχεται να έχει σημαντικές εφαρμογές στην τάξη και στη διαμόρφωση των κινήτρων των μαθητών. Αν και η γνώση του προσανατολισμού στόχων που ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση και εφαρμογή παρεμβάσεων για την ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών, δεν έχουν γίνει σχετικές έρευνες. Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να διερευνήσει τη σχέση και την επίδραση των προσανατολισμό στόχων επίτευξης και των κινήτρων των μαθητών σχετικά με τη δημιουργικότητά τους.

Με βάση τα παραπάνω οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιοι είναι οι προσανατολισμοί στόχων επίτευξης μαθητών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού μαθητών κατά την εκπόνηση δημιουργικών έργων;
2. Ποια είναι η σχέση μεταξύ των γνωστικών δημιουργικών διεργασιών, των προσανατολισμών στόχων επίτευξης και των εσωτερικών κινήτρων;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας τα δεδομένα συλλέχθηκαν με βολική δειγματοληψία. Το δείγμα το οποίο εξετάστηκε αποτελείτο από παιδιά τάξεων του Δημοτικού που φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική με απαραίτητη προϋπόθεση την ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων τους.

Το δείγμα αποτελείτο από 116 μαθητές από τους οποίους οι 45 ήταν κορίτσια και οι 71 αγόρια, σε ποσοστό 38,8% και 61,2% αντίστοιχα. Οι ηλικίες των ερωτηθέντων παιδιών ήταν 10 έως 12 χρονών και οι τάξεις στις οποίες φοιτούσαν ήταν η Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Συγκεκριμένα, στην Ε' Δημοτικού φοιτούσαν 72 μαθητές (62,1%) και στη ΣΤ' Δημοτικού 44 μαθητές (37,9%).

Εργαλεία

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων που αφορούσε στο σχολείο, το φύλο, την εθνικότητα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του κάθε μαθητή, που συμπληρώθηκε από τους ίδιους του μαθητές. Η δημιουργικότητα των μαθητών αξιολογήθηκε με τη χρήση του TTCT (Torrance's Tests of Creative Thinking). Οι προσανατολισμοί στόχων και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών αξιολογήθηκαν με τη χρήση δύο ερωτηματολογίων, ένα του Elliot (Elliot et al.'s, 2011), που αφορά στους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης των αθλητών, με βάση το μοντέλο 3X2 (the 3X2 Achievement Goal Questionnaire for Sport: 3 X 2 AGQ-S) και ένα το Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (Ryan & Deci, 2000) που εξετάζει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι κατάλληλα για την ηλικία παιδιών τάξεων Δημοτικού και προσφέρονται για την αξιολόγηση ατόμων από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσικά περιβάλλοντα εφόσον δεν επηρεάζονται από το κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών και είναι απαλλαγμένα από οποιοδήποτε στοιχείο διαφήμισης ή προσβλητικού σχολείου. Η χορήγηση τους ήταν ανώνυμη.

Τεστ Δημιουργικής Σκέψης του Torrance (Torrance's Test of Creative Thinking)

Το TTCT (Torrance's Tests of Creative Thinking), δημιουργήθηκε από τον Torrance το 1966 και αποτελείται από δύο κλίμακες το TTCT- Verbal, που αποτελεί τη λεκτική κλίμακα και το TTCT – Figural, που αποτελεί την καλλιτεχνική κλίμακα. Το τεστ δημιουργικής σκέψης του Torrance αξιολογεί τέσσερις γνωστικές δημιουργικές διεργασίες : α) την ευχέρεια (fluency) που αφορά στο πλήθος των σχετικών απαντήσεων, β) την ευελιξία (flexibility) που προσδιορίζεται ως η διαφοροποίηση ή η εναλλαγή στις κατηγορίες των απαντήσεων, γ) την πρωτοτυπία (originality) που σχετίζεται με την σπανιότητα των απαντήσεων και δ) την επεξεργασία (elaboration) που αναφέρεται στον αριθμό των λεπτομερειών, πέρα των απαιτηθέντων, που χρησιμοποιούνται σε μια απάντηση. Στη συγκεκριμένη έρευνα χορηγήθηκε στους μαθητές το τρίτο μέρος της δεύτερης κλίμακας, που αποτελεί την καλλιτεχνική κλίμακα. Η χρονική διάρκεια του τεστ ήταν 30 λεπτά.

Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Στόχων Επίτευξης Achievement Goal Questionnaire for Sport: 3 X 2 (AGQ-S).

Στη συνέχεια, χορηγήθηκαν στους μαθητές δύο ερωτηματολόγια. Όπως προαναφέρθηκε, το πρώτο ερωτηματολόγιο ήταν μία προσαρμογή του ερωτηματολογίου του Elliot (Elliot et al., 2011), που αφορούσε στους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης των αθλητών, με βάση το μοντέλο 3X2 (the 3X2 Achievement Goal Questionnaire for Sport: 3 X 2 AGQ-S). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έξι κατηγορίες στόχων προσέγγισης-αποφυγής, καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει τρεις επιμέρους προτάσεις. Το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στις ανάγκες μαθητών Δημοτικού. Ύστερα, ακολουθήθηκε η τεχνική της αντίστροφης μετάφρασης και προέκυψε ξανά το αρχικό κείμενο στην αγγλική γλώσσα, οπότε διαπιστώθηκε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν κατάλληλο για τη χορήγησή του σε μαθητές. Καθεμία από αυτές τις προτάσεις αξιολογείται με τη βοήθεια 5/βαθμης κλίμακας τύπου Likert (1= «διαφωνώ απόλυτα» έως 5=«συμφωνώ απόλυτα»). Συγκριμένα οι κατηγορίες των προσανατολισμών στόχων επίτευξης περιλαμβάνουν και εξετάζουν:

1. Προσανατολισμός στόχων έργου προσέγγισης [Task-approach goal items]: Σε αυτή την περίπτωση εξετάζεται αν ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο να έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία.

2. Προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής [Task-avoidance goal items]: Σε αυτή την περίπτωση εξετάζεται αν ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο να αποφύγει να μην έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία

3. Προσανατολισμός στόχων εαυτού προσέγγισης [Self-approach goal items]: Σε αυτή την περίπτωση εξετάζεται αν ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία, σε σχέση με προηγούμενες προσωπικές του επιδόσεις.

4. Προσανατολισμός στόχων εαυτού αποφυγής [Self-avoidance goal items]: Σε αυτή την περίπτωση εξετάζεται αν ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο να αποφύγει να μην έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία, σε σχέση με προηγούμενες προσωπικές του επιδόσεις.

5. Προσανατολισμός στόχων άλλου προσέγγισης [Other- approach goal items]: Σε αυτή την περίπτωση εξετάζεται αν ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο να τα πάει καλύτερα από τους υπολοίπους.

6. Προσανατολισμός στόχων άλλου αποφυγής [Other-Performance-avoidance goal items]: Σε αυτή την περίπτωση εξετάζεται αν ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο να αποφύγει μία λιγότερο ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία σε σχέση με τους συμμαθητές του.

Ο δείκτης Cronbach's alpha έδειξε υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής, σημειώνοντας 0,86 για το σύνολο των 18 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Ερωτηματολόγιο Εσωτερικών Κινήτρων (Intrinsic Motivation Inventory (IMI))

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους μαθητές ήταν η μεταφρασμένη στα ελληνικά (Tsigilis and Theodosiou, 2003) έκδοση του Intrinsic Motivation Inventory (IMI) (McAuley et al., 1989), το οποίο αφορούσε τα εσωτερικά κίνητρα για την εκπόνηση των δημιουργικών έργων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι ένα πολυδιάστατο εργαλείο μέτρησης το οποίο αξιολογεί την υποκειμενική εμπειρία των συμμετεχόντων σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα. Περιλαμβάνει επτά υποκλίμακες και για τις ανάγκες της συγκεκριμένη έρευνας χρησιμοποιήθηκε η πρώτη υποκλίμακα που αφορά στο ενδιαφέρον-ευχαρίστηση των συμμετεχόντων σε μία δραστηριότητα. Ο δείκτης Cronbach's alpha έδειξε υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής, σημειώνοντας 0,85 για το σύνολο των 7 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Διαδικασία της έρευνας

Η χορήγηση των εργαλείων και η συλλογή των δεδομένων ήταν ανώνυμη, όπως επίσης δεν θα δημοσιευτούν στοιχεία σχετικά με τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς

Περιγραφή της Χορήγησης των Δοκιμασιών

Αρχικά συλλέχθηκαν τα έντυπα γονικής συγκατάθεσης και ζητήθηκε να δηλώσουν ποιοι μαθητές επιθυμούν να συμμετέχουν. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και βεβαιώθηκαν ότι οι δοκιμασίες δεν αποτελούν αξιολογικό κριτήριο. Επίσης βεβαιώθηκαν ότι μπορούν να αποσύρουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο. Έπειτα τους χορηγήθηκε το φυλλάδιο για να συμπληρώσουν τα δημογραφικά στοιχεία, η δημιουργική δραστηριότητα που περιεγράφηκε αναλυτικά παραπάνω και, τέλος, το ερωτηματολόγιο των προσανατολισμών στόχων και το ερωτηματολόγιο των εσωτερικών κινήτρων. Για την ολοκλήρωση των δοκιμασιών και του ερωτηματολογίου χρειάστηκαν 50 λεπτά.

Αποτελέσματα

Προσανατολισμοί στόχων

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, οι μαθητές ανέφεραν ως κυριότερους προσανατολισμούς στόχων για την ολοκλήρωση της δημιουργικής δραστηριότητας αυτού του έργου προσέγγισης και του εαυτού προσέγγισης, με Μ.Ο.= 4,1 και οι δύο. Σύμφωνα με τους οποίους ο μαθητής είχε ως βασικούς του

στόχους να έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία αλλά και να έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία, σε σχέση με προηγούμενες προσωπικές του επιδόσεις αντίστοιχα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στον προσανατολισμό στόχων έργου προσέγγισης, οι μαθητές με Μ.Ο. πάνω από τη μέση τιμή αποτέλεσαν το 80,5% του δείγματος, ενώ από 4 και πάνω αποτέλεσαν το 73,4% του δείγματος. Στον προσανατολισμό στόχων εαυτού προσέγγισης, οι μαθητές που εμφάνισαν Μ.Ο. πάνω από τη μέση τιμή από 4 και πάνω ανήκαν στο 70,5% του δείγματος. Ο προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής, σύμφωνα με τον οποίο ο μαθητής είχε ως βασικό του στόχο να αποφύγει να μην έχει γενικά μία ικανοποιητική επίδοση και βαθμολογία αναγνωρίστηκε σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές ως βασικός στόχος για την ολοκλήρωση της δημιουργικής δραστηριότητας, με Μ.Ο.=3,3, με το 68,8% των μαθητών να εμφανίζει Μ.Ο. από 3 και κάτω.

Στη συνέχεια, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των προσανατολισμών στόχων των μαθητών διενεργήθηκε μία ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Τα αποτελέσματά της έδειξαν πως ο προσανατολισμός στόχων έργου προσέγγισης ήταν σημαντικά σπουδαιότερος από όλους τους προσανατολισμούς στόχων εκτός από εκείνον του εαυτού προσέγγισης. Παρομοίως, και ο προσανατολισμός στόχων εαυτού προσέγγισης ήταν σημαντικά σπουδαιότερος από όλους εκτός από εκείνον του προσανατολισμού στόχων έργου προσέγγισης. Από την άλλη μεριά, ο προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής ήταν σε σημαντικό βαθμό λιγότερο σπουδαίος από τους δύο προαναφερθέντες προσανατολισμούς στόχων, καθώς και από τον προσανατολισμό στόχων εαυτού αποφυγής.

Οι επιδόσεις των μαθητών στη δοκιμασία της δημιουργικότητας παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα οποία φαίνονται ξεχωριστά για κάθε γνωστική διεργασία της δημιουργικότητας που εξετάζεται, ο Μ.Ο. της πρωτοτυπίας των συμμετεχόντων ήταν 44,6 (Τ.Α. = 17), της ευχέρειας 25,1 (Τ.Α. = 7,1), της ευελιξίας 14 (Τ.Α. = 7,2) και της επεξεργασίας 22,1 (Τ.Α. = 13,5).

Πίνακας 1.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο 3 X 2 AGQ-S για τους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης και στο ερωτηματολόγιο Εσωτερικών Κινήτρων (IMI) (N = 113).

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Προσανατολισμός στόχων έργου προσέγγισης	4,1	0,7
Προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής	3,3	1,1
Προσανατολισμός στόχων εαυτού προσέγγισης	4,1	0,7
Προσανατολισμός στόχων εαυτού αποφυγής	3,8	1
Προσανατολισμός στόχων άλλου προσέγγισης	3,6	1,1
Προσανατολισμός στόχων άλλου αποφυγής	3,6	1
Εσωτερικά Κίνητρα	3,3	0,8

Πίνακας 2.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις γνωστικές διεργασίες της δημιουργικότητας στη δοκιμασία του Τεστ Δημιουργικής Σκέψης του Torrance (TTCT) (N = 113).

	M.O.	T.A.
Πρωτοτυπία	44,6	17
Ευχέρεια	25,1	7,1
Ευελιξία	14	7,2
Επεξεργασία	22,1	13,5

Σχέσεις Ανάμεσα στις Γνωστικές Δημιουργικές Διεργασίες, τα Κίνητρα και τον Προσανατολισμό Στόχων Επίτευξης

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των έξι προσανατολισμών στόχων επίτευξης, των εσωτερικών κινήτρων και των γνωστικών δημιουργικών διεργασιών υπολογίστηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson's *r*. Τα αποτελέσματα για τις γνωστικές διεργασίες της δημιουργικότητας έδειξαν ότι η ευχέρεια, η ευελιξία και η πρωτοτυπία είχαν στατιστικά σημαντικά θετικές σχέσεις μεταξύ τους, κάτι που δεν συνέβη με τη γνωστική διεργασία της επεξεργασίας. Συγκεκριμένα, η τελευταία φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση με τη ευελιξία, όπως γίνεται αντιληπτό από τον Πίνακα 3.

Πίνακας 3.

Δείκτες Pearson και στατιστική σημαντικότητα της συσχέτισης των γνωστικών δημιουργικών διεργασιών

	1	2	3	4
1.Ευχέρεια	1			
2. Ευελιξία	0,77**	1		
3.Πρωτοτυπία	0,58**	0,46**	1	
4.Επεξεργασία	0,02	-0,31**	0,13	1

Σημείωση: ** $p < 0,1$

Σχετικά με τα εσωτερικά κίνητρα και τον προσανατολισμός στόχων, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 4, φαίνεται ότι ο προσανατολισμός στόχων έργου προσέγγισης παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στόχων έργου αποφυγής ($r=0,34$), με τον προσανατολισμό στόχων έργου αποφυγής ($r=0,53$) και με τον προσανατολισμό στόχων άλλου προσέγγισης ($r=0,42$). Ο προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής είχε στατιστικά σημαντική θετική σχέση και με τον προσανατολισμό στόχων εαυτού προσέγγισης ($r=0,19$), με τον προσανατολισμό στόχων εαυτού αποφυγής ($r=0,46$), με τον προσανατολισμό στόχων άλλου αποφυγής ($r=0,35$). Ακόμη, ο προσανατολισμός στόχων εαυτού προσέγγισης, πέρα από τις παραπάνω συσχετίσεις, είχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στόχων εαυτού αποφυγής ($r=0,50$), τον προσανατολισμό στόχων άλλου προσέγγισης ($r=0,45$), και τον προσανατολισμό στόχων άλλου αποφυγής ($r=0,25$). Επιπλέον, ο προσανατολισμός στόχων εαυτού αποφυγής έχει επιπλέον στατιστικά σημαντική θετική σχέση με τον προσανατολισμού στόχων άλλου προσέγγισης ($r=0,24$) και τον προσανατολισμό στόχων άλλου

αποφυγής ($r=0,49$). Τέλος, ο προσανατολισμός στόχων άλλου προσέγγισης έχει στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση και με τον προσανατολισμό στόχων άλλου αποφυγής ($r=0,49$).

Επιπλέον, κάποιοι από τους προσανατολισμούς στόχων φαίνεται να συσχετίζονται θετικά και σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με τα εσωτερικά κίνητρα. Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός στόχων έργου προσέγγισης ($r=0,38$), ο εαυτού προσέγγισης ($r=0,24$) και ο άλλου αποφυγής ($r=0,21$). Παρόλα αυτά, δεν φάνηκε να υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση των εσωτερικών κινήτρων με τις γνωστικές διεργασίες της δημιουργικότητας. Τέλος, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ούτε μεταξύ των γνωστικών διεργασιών της δημιουργικότητας με τους προσανατολισμούς στόχων.

Πίνακας 4.

Δείκτες Pearson και στατιστική σημαντικότητα της συσχέτισης των έξι προσανατολισμών στόχων επίτευξης και των εσωτερικών κινήτρων.

	1	2	3	4	5	6
1. Προσανατολισμός στόχων έργου προσέγγισης	1					
2. Προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής	0,34**	1				
3. Προσανατολισμός στόχων εαυτού προσέγγισης	0,53**	0,19*	1			
4. Προσανατολισμός στόχων εαυτού αποφυγής	0,30	0,46**	0,50**	1		
5. Προσανατολισμός στόχων άλλου προσέγγισης	0,42**	0,13	0,45**	0,24*	1	
6. Προσανατολισμός στόχων άλλου αποφυγής	0,38**	0,35**	0,25**	0,54**	0,49**	1

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,1$

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την πιθανή σχέση της δημιουργικότητας με τον προσανατολισμό στόχων και τα εσωτερικά κίνητρα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τις ανάγκες της έρευνας συλλέχθηκαν δεδομένα από ένα δείγμα 116 μαθητών Δημοτικού από την ευρύτερη περιοχή των Αθηνών με μέση ηλικία τα 11,1 έτη. Τα δεδομένα αυτά αφορούσαν τις προσωπικές εκτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με τους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης και τα εσωτερικά κίνητρα βάσει των οποίων ολοκλήρωσαν τη δημιουργική δραστηριότητα του Τεστ Δημιουργικής Σκέψης του Torrance (Torrance's Tests of Creative Thinking).

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές ανέφεραν ότι οι προσανατολισμοί στόχων του για την ολοκλήρωση της δημιουργικής δραστηριότητας σχετίζονται σε σημαντικά σημαντικότερο βαθμό με το έργο του

εαυτό τους, κάτι που δείχνει ότι βρήκαν ενδιαφέρουσα τη δοκιμασία της δημιουργικότητας, αλλά επίσης, στόχευαν να έχουν μία ικανοποιητική επίδοση σε σχέση με προηγούμενή τους επίδοση. Ο προσανατολισμός στόχων έργου αποφυγής, σύμφωνα με τον οποίο ο μαθητής έχει ως βασικό στόχο τη γενικότερη αποφυγή μίας μη ικανοποιητικής επίδοσης και βαθμολογίας, αναγνωρίστηκε σε χαμηλότερο βαθμό από τους μαθητές ως βασικός στόχος για την ολοκλήρωση της δημιουργικής δραστηριότητας. Επίσης φάνηκε ότι οι στόχοι για επιδόσεις συγκριτικά με τους συμμαθητές τους ήταν σε χαμηλότερα επίπεδα.

Φαίνεται λοιπόν ότι, καθώς δεν υπήρχε κανένα βαθμολογικό διακύβευμα, οι μαθητές πιθανότατα θεώρησαν τα έργα ενδιαφέρονται η/και διασκεδαστικά και προσπαθήσαν να πετύχουν το καλύτερο αποτέλεσμα θέτοντας υψηλούς στόχους έργου. Επιπλέον, εμφανίστηκαν να έχουν θέσει υψηλούς στόχους επίτευξης εαυτού προσέγγισης, ενώ κατά πάσα πιθανότητα δεν είχαν προηγούμενα δημιουργικά επιτεύγματα για να συγκριθούν. Μάλλον το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι προσπάθησαν να δείξουν «τον καλύτερο εαυτό τους». Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά ενδεχομένως να αντικατοπτρίζει απαντήσεις με γνώμονα το κοινωνικά επιθυμητό (social desirability) ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη μη διαφοροποίηση των τιμών των μεταβλητών σε υψηλότερα επίπεδα.

Από την διερεύνηση της συσχέτισης των προσανατολισμών στόχων επίτευξης με τα εσωτερικά κίνητρα και τις τέσσερις γνωστικές δημιουργικές διεργασίες προέκυψε ότι η δημιουργικότητα δεν φαίνεται να συσχετίζεται ούτε με τα εσωτερικά κίνητρα, αλλά ούτε και με τους προσανατολισμούς στόχων, γεγονός που δε φαίνεται να συμβαδίζει με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Gong et al., 2013; Hirst et al., 2009; To, et al., 2011). Πιθανόν, οι χαμηλοί δείχτες συσχέτισης να οφείλονται στην μη διαφοροποίηση των τιμών των μεταβλητών και στο «αποτέλεσμα οροφής (ceiling effect)» εξαιτίας των υψηλότερων τιμών στις μεταβλητές αυτές.

Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Μέσω της ερευνητικής διαδικασίας και την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτή, εντοπίστηκαν κάποιοι περιορισμοί και αδυναμίες της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς επίσης και προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος.

Βασικό περιορισμό της αποτελεί το μικρό δείγμα, το οποίο αποτέλεσαν μαθητές ενός ιδιωτικού Δημοτικού του νομού Αττικής, καθώς και το γεγονός ότι το δείγμα μεταξύ των δύο τάξεων που συγκρίθηκαν ήταν άνισο, γεγονός που εμποδίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ μαθητών διαφορετικών περιοχών και με διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικά υπόβαθρο. Ως εκ τούτου, θεωρείται σημαντική η διεξαγωγή της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών σε αστικές και μη αστικές περιοχές, καθώς και σε άλλα ιδιωτικά, αλλά και δημόσια σχολεία. Επιπλέον, ένα στοιχείο το οποίο χρήζει προσοχής είναι ότι η παρούσα έρευνα είχε συμμετέχοντες μαθητές Δημοτικού και πολύ περιορισμένο χρόνο για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την πιθανότητα να συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια βιαστικά και επιπόλαια. Βέβαια, το γεγονός ότι κάποια από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κρίθηκαν στατιστικά σημαντικά αναιρεί αυτό το ενδεχόμενο και δείχνει ότι μάλλον τα παιδιά αντιμετώπισαν με σοβαρότητα την όλη ερευνητική διαδικασία.

Μελλοντικό στόχο για την προώθηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει μία συστηματική παρέμβαση σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στοχεύοντας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε σχέση με το πλαίσιο και τη φύση της δημιουργικότητας, αλλά και στην προώθηση της καλλιέργειας της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ανακατευθύνοντας τους στόχους των εκπαιδευτικών σε ένα συνδυασμό στόχων μάθησης και επίδοσης με την προσφορά κατάλληλων ενισχύσεων στους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Amabile T. M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do. *California Management Review*. 40(1):39-58. doi:[10.2307/41165921](https://doi.org/10.2307/41165921)
- Amabile, T. M. (1983a). The social psychology of creativity. New York: Springer-Verlag
- Amabile, T. M. (1983b). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.357>
- Amabile, T. M. (1988). From individual creativity to organizational innovation. In K. Grønhaug & G. Kaufmann (Eds.), *Innovation: A cross-disciplinary perspective* (pp. 139-166). Norwegian University Press.
- Amabile, T. M. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 61-91). Sage Publications, Inc.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "The Social Psychology of Creativity."* Westview Press.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184. <https://doi.org/10.2307/256995>
- Amabile, T. M., Hennessey, B. A., & Grossman, B. S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.1.14>
- Amabile, T.M. (1993) Motivational Synergy: Toward New Conceptualizations of Intrinsic and Extrinsic Motivation in the Workplace. *Human Resource Management Review*, 3, 185-201.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 409-414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.409>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand Reinhold.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Beghetto, R. A. (2006). Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447–457 doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1804_4
- Bruner, J. S. (1962). The conditions of creativity. In H. E. Gruber, G. Terrell, & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking: A symposium held at the University of Colorado* (pp. 1–30). Atherton Press. <https://doi.org/10.1037/13117-001>
- Bunderson, J. S., & Sutcliffe, K. M. (2003). Management team learning orientation and business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 552–560. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.552>
- Calder, B. J., & Staw, B. M. (1975). Self-perception of intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 599–605. <https://doi.org/10.1037/h0077100>
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297–312). Cambridge University Press.
- Crutchfield, R. S. (1962). Conformity and creative thinking. In H. E. Gruber, G. Terrell, & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking: A symposium held at the University of Colorado* (pp. 120–140). Atherton Press. <https://doi.org/10.1037/13117-004>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 237–288). University of Nebraska Press.
- Duda, J. L., & Whitehead, J. (1998). *Measurement of Goal Perspectives in the Physical Domain*. In J. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21–48). Morgantown, WV: Fitness Information Technologies.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 461.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632–648

- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- European Union, European Commission. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gong, Y., Kim, T.-Y., Lee, D.-R., & Zhu, J. (2013). A multilevel model of team goal orientation, information exchange, and creativity. *Academy of Management Journal*, 56(3), 827–851. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.0177>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316–330. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.316>
- Hennessey, B. A. (2004). *Developing creativity in gifted children: The central importance of motivation and classroom climate* (RM04202). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Hennessey, B. A. (2003). The Social Psychology of Creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 253–271. <https://doi.org/10.1080/00313830308601>
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 231–247. <https://doi.org/10.1007/BF00991653>
- Hirst, G., Van Knippenberg, D., & Zhou, J. (2009). A cross-level perspective on employee creativity: Goal orientation, team learning behavior, and individual creativity. *Academy of management journal*, 52(2), 280–293
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. Appleton-Century.
- Humble, S., Dixon, P., & Mpofu, E. (2018). Factor structure of the Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form A in Kiswahili speaking children: Multidimensionality and influences on creative behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.005>
- Janssen, O., & Van Yperen, N. W. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of management journal*, 47(3), 368–384.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Επιμ.). (2006). *The international handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Krumm, G., Lemos, V., & Filippetti, V. A. (2014). Factor structure of the Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form B in Spanish-speaking children: Measurement invariance across gender. *Creativity Research Journal*, 26(1), 72–81. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843908>
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399–427.

- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). *Culture and Achievement Motivation: A Second Look*. In N. Warren (Ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology* (Vol. 2, pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2015). Extending the 3×2 achievement goal model to the sport domain: The 3×2 Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 17, 7-14.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60: 48-58 doi:10.1080/02701367.1989.10607413.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- McClelland, D. C., & Winter, D. G. (1969). *Motivating economic achievement*. New York: The Free Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11144-000>
- Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Miron-Spektor, E., & Beenen, G. (2015). Motivating creativity: The effects of sequential and simultaneous learning and performance achievement goals on product novelty and usefulness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 127, 53-65. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2015.01.001>
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford Univ. Press.
- Nicholls, J. G. (1984). *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. *Psychological Review*, 91, 328-346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking* (3rd ed.). New York, NY: Charles Scribner's Sons.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Plucker, J. A. & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity. In R.J. Sternberg (Ed.). *The Handbook of creativity* (pp. 35-61). New York: Cambridge University Press.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0304_3
- Rogers, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. *Etc.*, 11, 249-260.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Safae Irad, I., Karimi, L., Ramezani, V., Ahmadi, M., Heshmati, R., & Jafar, E. (2010). Psychometric properties of Torrance test (Persian version) of creative thinking (A form). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1429–1433.
- Shalley, C. E., & Koseoglu, G. (2013). Goals and creativity. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), *New developments in goal setting and task performance* (pp. 343–356). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Steele, L. M., McIntosh, T., & Higgs, C. (2017). Intrinsic motivation and creativity: opening up a black box. *Handbook of research on creativity and leadership*, 100-130.
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (Eds.) (1991). *Motivation and Work Behavior* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sternberg, R.J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98
- To, M. L., Fisher, C. D., Ashkanasy, N. M., & Rowe, P. A. (2012). Within-person relationships between mood and creativity. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 599–612. <https://doi.org/10.1037/a0026097>
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking—norms technical manual research edition—verbal tests, forms A and B—figural tests, forms A and B*. Princeton: Personnel Pres. Inc.
- Tsigilis, N., & Theodosiou, A. (2003). Temporal stability of the Intrinsic Motivation Inventory. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 271-280.
- Urdu, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 165–191. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0930>
- Urdu, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213–243. <https://doi.org/10.2307/1170683>
- Urdu, T., Ryan, A. M., Anderman, E. M., & Gheen, M. H. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 55–83). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vallerand, J. R. (1997). Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Σε M.P. Zannas (Επιμ.) *Advances in Experimental Psychology* (σσ. 271-360), New York: Academic Press.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). A new look at the creativity-intelligence distinction. *Journal of Personality*, 33(3), 348–369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1965.tb01391.x>
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. J. Cape: London.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Williams, F. E. (1980). *Creativity assessment packet*. Buffalo, NY: DOK Publishers.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and

- Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Βάμβουκας, Μ. (1982). *Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Ηράκλειο: έκδ. ιδίου.
- Γεμέλου, Δ.Σ. (2010). Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1 (1), 101-116.
- Γεώργαინας, Γ. & Δαρόγλου, Γ. (2008). Η Σχέση Μεταξύ Των Στόχων Επίτευξης Και Του Κλίματος Κινήτρων Σε Έλληνες Αθλητές Χειροσφαίρισης. *Hellenic Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 28(4), 43-54.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, Συμβούλιο της ΕΕ (2018), *Δημιουργική Ευρώπη: Το Συμβούλιο καθορίζει τη θέση του ως προς το πρόγραμμα για το διάστημα 2021-2027*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Περιφερειακής Πολιτικής (2009). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία: Ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας στις περιφέρειες.. Panorama* (29). Βέλγιο: Raphaël Goulet, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΓΔ Περιφερειακής Πολιτικής.
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (1998). *Η ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Θεοδωράκης, Ι., Ζουρμπάνος, Ν., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2015). Η ενίσχυση των κινήτρων. *Ψυχολογική υποστήριξη στον αθλητισμό και την άσκηση για υγεία*. Εκδόσεις Κάλλιπος
- Ιωαννίδου Α., Ζμπάινος Δ., Καρατζάνος Δ., & Σαγιά Χ. (2022). Καλλιέργεια της δημιουργικότητας μαθητών Δημοτικού μέσω στοχευμένων δραστηριοτήτων εντός του Αναλυτικού Προγράμματος. *Preschool and Primary Education*, 10(1), 25–45. <https://doi.org/10.12681/ppej.27436>
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία: Κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντοπόδης Ζαχαρίας (2001). Η σημασία των Κινήτρων στην Εκπαίδευση στο <http://kontopodis.edu.gr/Ready/kinitra.htm>
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). Συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων, *Ψυχολογία κινήτρων* (σ. 81- 105). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπροπούλου, Αικ. & Τζίμας, Γ. (2006). Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, *Πρακτικά του (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.): Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, (σ. 256). Αθήνα
- Παρούτσας, Δ.Κ. (2011). *Η ψυχολογία των κινήτρων*.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας εξ επόψεως δεοντολογίας

Γεώργιος Χρ. Τσίτας

*Διδάκτωρ Ηθικής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης,
Διδάσκων Πανεπιστημίου Λευκωσίας
tsitas.g@unic.ac.cy*

Περίληψη

Η εφαρμογή της Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (Υπουργική απόφαση Αριθμ. 108906/ΓΔ4 /10-09-2021) έχει πτυχές που, μολονότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ορθή και δίκαιη πραγμάτωσή της, είτε παραβλέπονται είτε υποτιμώνται. Η παρούσα εισήγηση έχει σκοπό να φωτίσει τη δεοντολογική διάσταση ενός εγχειρήματος που δεν απαιτεί μόνο τεχνογνωσία, αλλά, ίσως πρωτίστως μάλιστα, ακεραιότητα, ειλικρίνεια και αυτογνωσία τόσο από εκείνους που το σχεδίασαν, όσο και από εκείνους που καλούνται να το διενεργήσουν. Αυτό, δηλαδή, που μας διδάσκει η σχετική βιβλιογραφία, είναι ότι η ορθή μεθοδολογία είναι αναγκαία αλλά όχι ικανή προϋπόθεση εξασφάλισης ορθών αποτελεσμάτων. Για να είναι τα αποτελέσματα ασφαλή, θα πρέπει οι εμπλεκόμενοι αφενός να γνωρίζουν επαρκώς τι συνεπάγεται η εσωτερική αξιολόγηση και αφετέρου να προσέρχονται σε αυτή τη διαδικασία με εμπιστοσύνη για τους σκοπούς εκείνων που την οργάνωσαν, με θέληση για βελτίωση και με υγιή – ειλικρινή εσωτερικά κίνητρα. Οποιαδήποτε εναλλακτική, δηλαδή η εκ του προχείρου διενέργεια της εσωτερικής αξιολόγησης λόγω π.χ. άγνοιας, ανεπάρκειας, δικαιολογημένης ή αδικαιολόγητης αμφισβήτησης του σκοπού για τον οποίο θεσπίστηκε, συνεπάγεται εκούσια ή ακούσια αλλοίωση των αποτελεσμάτων της, και εκθέτει ηθικά εξίσου τόσο εκείνους που την σχεδίασαν, όσο και εκείνους που την διενεργούν στις σχολικές μονάδες, υπενθυμίζοντάς μας την αναγκαιότητα για «ηθική» θωράκισή της.

Λέξεις – κλειδιά: Εσωτερική αξιολόγηση, δεοντολογία, επαγγελματισμός, εσωτερικά κίνητρα.

Abstract

The implementation of the Internal School Evaluation in Greece (based on the legislation of 2021) has aspects that, although they greatly affect its correct and fair realization, are either overlooked or underestimated. This paper aims to shed light on the ethical dimension of a project that requires not only know-how, but, perhaps above all, integrity, honesty and self-awareness of both those who designed it and those who are called upon to carry it out. In other words, what the relevant literature teaches us is that the correct methodology is necessary but not a sufficient condition for ensuring correct results. In order for the results to be safe, stakeholders must, on the one hand, have sufficient knowledge of what internal evaluation entails and, on the other hand, approach this process with confidence for the purposes of those who organized it, with a will to improve and with sound - sincere internal motivations. Any alternative, ie the conduct of the internal

evaluation from scratch due to e.g. ignorance, inadequacy, justified or unjustified questioning of the purpose for which it was enacted, entails intentional or unintentional alteration of its results, and exposes both those who have designed it as well as those who carry it out in schools, reminding us of the need for its "moral" shielding.

Keywords: Internal evaluation, ethics, professionalism, internal motivation.

Εισαγωγή

Η τεχνογνωσία ως εγγύηση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας: το πρόβλημα

Ανατρέχοντας στον ορισμό για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας του Κασσωτάκη (2019:27), όπου περιγράφεται ως μία «συστηματική διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας ποικίλων στοιχείων που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία της καθώς και τα παραγόμενα από αυτήν εκπαιδευτικά αποτελέσματα, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια και σαφή τρόπο εφαρμογής τους», εύκολα διαπιστώνει κανείς την καθοριστική σημασία της τεχνογνωσίας στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων και στη διαμόρφωση ορθής και πλήρους εικόνας για την εκάστοτε σχολική μονάδα, για τις παρεχόμενες υπηρεσίες (ή ίσως ορθότερα για το λειτούργημα που επιτελείται) και ασφαλώς για το ανθρώπινο δυναμικό της.

Την ίδια ώρα, κάθε αναφορά σε ζητήματα ασφαλών συμπερασμάτων και ορθότητας παραπέμπει ευθέως στα κριτήρια που πρέπει να πληρούνται, προκειμένου η αξιολόγηση να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη από τεχνικής απόψεως. Τα κριτήρια αυτά, κοινά στην εγχώρια βιβλιογραφία, δεν είναι άλλα από τη διασφάλιση Εγκυρότητας, Αξιοπιστίας, Αντικειμενικότητας, Πρακτικότητας, Διακριτικότητας και Οικονομίας (Κασσωτάκης, 2013:106-112· Δημητρόπουλος, 2007:338· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015:166-182· Κωνσταντίνου, 2007:110).

Το αίτημα, λοιπόν, για ικανοποίηση των παραπάνω προδιαγραφών οδήγησε στην πλαισίωση – ενίσχυση της υπ’ Αριθμ. 108906/ΓΔ4 /10-09-2021 Υπουργικής απόφασης, με συνοδευτικό υλικό, οδηγούς και εργαλεία του Ι.Ε.Π., αναρτημένα στην επίσημη ιστοσελίδα του [[Οδηγοί και Εργαλεία - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής \(iep.edu.gr\)](http://iep.edu.gr)]. Ενδεικτικά, μεταξύ άλλων, τα ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία του προτείνονται από το ΙΕΠ, προκειμένου εκπαιδευτικοί και σχολικές μονάδες να ανταποκριθούν στην πρόκληση της αξιολόγησής τους, είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη, οι ομάδες εστίασης, η παρατήρηση, η ανάλυση γραπτών τεκμηρίων – ανάλυση περιεχομένου, καθώς και διαδικασίες αναστοχασμού – ανατροφοδότησης (σύγκληση Συλλόγου Διδασκόντων, ανατροφοδότηση από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου κ.ά.).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, η εστίαση του πλαισίου εφαρμογής της Εσωτερικής Αξιολόγησης, τόσο σε ό,τι αφορά το νομικό πλαίσιο, όσο και σε ό,τι αφορά το ΙΕΠ, έχει στόχευση «τεχνοκρατική» με έμφαση στην εφαρμογή του Νόμου, και θεώρηση «επιστημονική», ερειδόμενη στη γνώριμη στους ακαδημαϊκούς (αλλά όχι απαραίτητα και στους σχολικούς) κύκλους μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας. Η μεν πρώτη εγγυάται ότι η πιστή, πλήρης και εξαντλητική ως προς όλα τα άρθρα εφαρμογή του Νόμου θα οδηγήσει σε ορθά αποτελέσματα, ανεξαρτήτως του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων

που καλείται να ασκήσει την εσωτερική της αυτοαξιολόγηση, η δε δεύτερη εξασφαλίζει εγκυρότητα (η αξιολόγηση αξιοποιώντας τα ενδεδειγμένα εργαλεία μεταξύ διαφόρων εναλλακτικών θα καταφέρει να αξιολογήσει όντως αυτό που ισχυρίζεται ότι αξιολογεί, π.χ. τον άξονα «σχέσεις μαθητών/τριών με τους εκπαιδευτικούς τους»), και αξιοπιστία (η αξιολόγηση πιθανότατα θα έδινε παρόμοια αποτελέσματα σε αντίστοιχη μέτρηση), ή ακόμη και πρακτικότητα, (δηλαδή, τη βεβαιότητα ότι η χρήση των εργαλείων θα οδηγήσει σε αποτελέσματα). Κι εδώ, ωστόσο, διατυπώνονται εύλογες επιφυλάξεις. Μολονότι η επιλογή τετραβάθμιας κλίμακας για την αξιολόγηση των δεικτών και της τελικής αποτίμησης της σχολικής μονάδας είναι καθόλα επιστημονικά αποδεκτή (στο Κασσωτάκης, 2019:74-75, από τις πέντε διαβαθμίσεις που προτείνονται, οι δύο είναι τετραβάθμιες, και οι υπόλοιπες τρεις είναι δύο, τριών ή πέντε βαθμίδων), σε ό,τι αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας επικρατεί μεγάλη σύγχυση, που είναι απόρροια της διαφοροποίησης στην περιγραφική ερμηνεία της τετραβαθμιαίας κλίμακας, δηλαδή της διττής σημασίας του εκάστοτε βαθμού. Έτσι, ο βαθμός 1 σημαίνει, σε ό,τι αφορά την εκάστοτε δράση, ότι οι στόχοι που τέθηκαν στον αντίστοιχο άξονα επιτεύχθηκαν «Ελάχιστα», και σε ό,τι αφορά την τελική αποτίμηση «μη επαρκής λειτουργία με αρκετά σημεία προς βελτίωση». Αντίστοιχα, το 2 σημαίνει «Μερικώς» στην επίτευξη των στόχων, και «επαρκής λειτουργία με κάποια σημεία προς βελτίωση» στην τελική αποτίμηση, το 3 σημαίνει «Σε μεγάλο βαθμό» και «καλή λειτουργία, με ελάχιστα σημεία προς βελτίωση», ενώ το 4 «Πλήρως» και «εξαιρετική λειτουργία», παραβλέποντας την πιθανότητα ένα σχολείο κατ' αρχήν να μην αντιμετωπίζει ιδιαίτερο πρόβλημα σε έναν άξονα, κι έτσι μολονότι οι στόχοι των δράσεων επιτεύχθηκαν ελάχιστα, η τελική αποτίμηση να παραμένει στο 3 ή το 4, και το αντίστροφο, οι εξαιρετικές δράσεις σε έναν άξονα, να ολοκληρώθηκαν με μεγάλη επιτυχία ως προς τις διαδικασίες, αλλά να μην επέφεραν στην πράξη αξιόλογα αποτελέσματα. Εάν, μάλιστα, προσθέσουμε στην εξίσωση και το «σφάλμα κριτηρίου», δηλαδή τον υποκειμενισμό του κάθε αξιολογητή ως προς το τι ακριβώς σημαίνει το «καλός», «μέτριος», «άριστος» (Δημητρόπουλος, 2007:339-342· Κασσωτάκης, 2013:118-138· Κωνσταντίνου, 2007:120-123· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015:136-142), και την πιθανή σύγχυση που μπορεί να προκαλέσει η διαζευκτική ανάγνωση της τετραβαθμιαίας κλίμακας, (όπου και το (1) και το (2) μπορεί να θεωρηθεί ότι αντιστοιχούν σε «βαθμό κάτω από τη βάση», μολονότι στην πραγματικότητα το (2) είναι ίσο ή πάνω από αυτήν), καταλαβαίνουμε πόσο καίρια πλήττονται τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους ή ακόμη και την πρακτικότητά τους, όταν καλούνται να συζητήσουν επ' αυτών άνθρωποι που νοσηματοδοτούν διαφορετικά την ισχύουσα κλίμακα.

Ακόμη, όμως, κι αν παραβλέψουμε τον παραπάνω συλλογισμό, παραμένει, ζητούμενο το αν η όλη διαδικασία εγγυάται την πολυπόθητη «αντικειμενικότητα», και το αν στο ισχύον επαγγελματικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών με τις διδακτικές απαιτήσεις και τις τρέχουσες αρμοδιότητές τους, εξασφαλίζεται η ευκαία «οικονομία», με άλλα λόγια η επάρκεια ποιοτικού χρόνου για ουσιαστική εφαρμογή των σχεδίων δράσης και κατοπινής άσκησης της εσωτερικής αξιολόγησης. Αν όχι, τότε η όποια μελλοντική εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η μεταξύ τους «διάκριση» με βάση την εσωτερική τους αξιολόγηση θα είναι αυθαίρετη και αίολη.

Σε ό,τι αφορά το ζήτημα της «οικονομίας», υπάρχει, βέβαια, επιστημονικός αντίλογος, καθότι στο αναρτημένο στο Ι.Ε.Π. υλικό παρατίθενται οδηγίες, τίθενται χρονοδιαγράμματα και συμπεριλαμβάνονται ενδεικτικά οι φόρμες και οι κλίμακες βαθμολόγησης που πρέπει να συμπληρώνονται σε κάθε φάση της αξιολόγησης. Όλα αυτά βέβαια, σε ό,τι αφορά την πρακτική εφαρμογή τους το σχολικό έτος 2021-22, τίθενται υπό την αίρεση α) των καθυστερήσεων που προέκυψαν λόγω της αρχικής άρνησης αρκετών Συλλόγων Διδασκόντων να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση, β) τυχόν πρακτικών προβλημάτων που αντιμετώπισαν σχολικές μονάδες ελλείψει προσωπικού, γ) της μειωμένης ή ανύπαρκτης πρότερης εμπειρίας, γνώσης ή σχετικής επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Διευθυντών και Συντονιστών, και, τέλος, δ) των συνεπακόλουθων επιπτώσεων όλων των παραπάνω.

Πέραν τούτων, πρόδηλη είναι και η μη πρόβλεψη ελεγκτικών μηχανισμών, ενσωματωμένων στην εσωτερική αξιολόγηση, ώστε π.χ. να ελέγχεται η σύγκληση και η πραγματοποίηση Συλλόγων Διδασκόντων κατά τη διάρκεια του έτους με θέμα την πορεία της αξιολόγησης, ή να πιστοποιείται το έγκαιρον και το εύστοχον της ανατροφοδότησης των Σ.Ε.Ε. σχετικά με τα προτεινόμενα σχέδια δράσης, προκειμένου να επαρκεί ο χρόνος για την υλοποίησή τους από μέρους των εκπαιδευτικών.

Η μέθοδος της έρευνας

Όλα τα προαναφερθέντα αποκαλύπτουν πιθανές αστοχίες ή και αδυναμίες στην εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων που είτε είναι αναμενόμενες, θεμιτές και αναπόφευκτες και ως τέτοιες θα πρέπει να καταγράφονται στην εγχώρια και τη διεθνή βιβλιογραφία, είτε αποτελούν «ιδιορρυθμίες» της ελληνικής πραγματικότητας, απόρροια περισσότερο ή λιγότερο σοβαρών παραλείψεων και αβλεψιών σε τεχνικά και όχι μόνο ζητήματα, που εγείρουν σοβαρά ζητήματα ορθοπραξίας και ηθικής νομιμοποίησης της όλης διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της. Στις σελίδες, λοιπόν, που ακολουθούν, θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της παραδοσιακής βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Jesson et al., 2011), ώστε να ελεγχθεί η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων εξ οπότεως ηθικής και να αποκαλυφθεί κατά πόσο το προτεινόμενο πλαίσιο συνάδει με εκείνες τις επιστημονικές και δεοντολογικές προδιαγραφές που θα έπρεπε να ισχύουν, ή παρουσιάζει αυθαίρετες παρεκκλίσεις, ακυρωτικές του σκοπού πραγμάτωσής της.

Το διακύβευμα της ηθικής - δεοντολογικής πραγμάτωσης της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

Έν αρχῇ ἦν η «αρχή»... το ζήτημα είναι: ποια αρχή; Με αυτή την παράφραση επιχειρείται να τονιστεί και να αναζητηθεί κάποια ηθική αρχή ή έστω κάποιο πλαίσιο αρχών, με βάση το οποίο οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να αυτοαξιολογήσουν τη σχολική τους μονάδα και να αυτοαξιολογηθούν ως αναπόσπαστο μέρος αυτής, ειλικρινά και αντικειμενικά, ώστε το όλο εγχείρημα να έχει αξία και περιεχόμενο. Στην προκειμένη περίπτωση υπάρχει μεν νομοθετικό πλαίσιο καθώς και επιστημονικό (αυτό του Ι.Ε.Π.), αλλά το να συμπεράνει κανείς ότι η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών με τα παραπάνω εξασφαλίζει ηθική εφαρμογή του, θα πρέπει να αποδειχτεί. Προστρέχοντας, λοιπόν, κανείς στη βιβλιογραφία (Newman & Brown, 1996:23), διαπιστώνει ότι,

για να είναι η όποια αξιολόγηση ορθή, από ηθικής – δεοντολογικής επόψεως, θα πρέπει να έχει τεθεί σε ισχύ ένα από τα παρακάτω:

α) Ηθικοί Κανόνες, δηλαδή διατυπώσεις συγκεκριμένων «πρέπει» και, συχνότερα, «δεν πρέπει» που αφορούν την αξιολόγηση,

β) Κώδικες Δεοντολογίας, που, όμως, ούτε έχουν συνταχθεί από και για τους εκπαιδευτικούς – αξιολογητές στην Ελλάδα, ούτε τους δεσμεύουν ως επαγγελματικό κλάδο,

γ) Ηθικά Στάνταρντς – Προδιαγραφές, που ομοιάζουν με τους παραπάνω Κώδικες, δίνουν, όμως, έμφαση στην ενδεδειγμένη συμπεριφορά και όχι στις προβλεπόμενες απαγορεύσεις,

δ) Ηθικές Αρχές, που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευρύτητα σε σχέση με τα προηγούμενα και που καθοδηγούν σε διλημματικές καταστάσεις, καλύπτοντας και εκείνες τις περιπτώσεις όπου παρατηρείται έλλειψη εξειδίκευσης ή σύγκρουση στους κανόνες, και, τέλος,

ε) Ηθικές θεωρίες, τις οποίες θα πρέπει να κατανοήσει κανείς ως τον «λόγο» και την επιστήμη πίσω από τις ηθικές αποφάσεις.

Στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το άρθρο που παραπέμπει περισσότερο σε δεοντολογικού τύπου διατύπωση είναι, δίχως άλλο, το άρθρο 10, της Υπουργικής απόφασης Αριθμ. 108906/ΓΔ4 /10-09-2021, και δη η παραγρ. 2, όπου αναφέρεται ότι «*Η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης... είναι υποχρεωτική και συνιστά υπηρεσιακό καθήκον μείζονος σημασίας, λόγω των επιδιωκόμενων με αυτήν σκοπών, για τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τα μέλη του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π., σύμφωνα με τα οριζόμενα στις παρ. 3, 4, 5 του άρθρου 56 του ν. 4823/2021*». Φυσικά, μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι η εν λόγω διατύπωση δεν εντάσσεται ευθέως σε μία από τις προαναφερθείσες διαβαθμίσεις, και αυτό είναι φυσικό από τη στιγμή που το κείμενο είναι νομοθετικό και όχι δεοντολογικό, όμως, είναι εξίσου σαφές ότι δεν μπορεί να ενταχθεί σε κάποιο οργανωμένο πλαίσιο όπως οι Κώδικες και τα Στάνταρντς, ότι δεν παραπέμπει στην επιστήμη των Ηθικών αποφάσεων - Θεωριών και ότι μεταξύ Αρχών και Κανόνων, προσομοιάζει μάλλον στους κανόνες, αφού η φράση «*υποχρεωτική συμμετοχή*» έχει περισσότερο επιτακτικό παρά καθοδηγητικό χαρακτήρα. Εντύπωση, μάλιστα, προκαλεί το γεγονός ότι τα ζητήματα υποχρεωτικής εκτέλεσης εντολών περιγράφονται σαφώς και στον επικαιροποιημένο Δημοσιοϋπαλληλικό Κώδικα, της 24^{ης} Ιουνίου 2014 ([ΚΩΔΙΚΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΚΑΙ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΝΠΔΔ \(especial.gr\)](http://www.especial.gr)), και συγκεκριμένα στο Άρθρο 25 όπου αναφέρεται: §4. *Αν ο υπάλληλος έχει αντίθετη γνώμη για εντελλόμενη ενέργεια, για την οποία είναι αναγκαία η προσυπογραφή ή η θεώρησή του, οφείλει να τη διατυπώσει εγγράφως, για να απαλλαγεί από την ευθύνη. Εάν παραλείπει την προσυπογραφή ή θεώρηση, θεωρείται ότι προσυπέγραψε ή θεώρησε. 6. Ο υπάλληλος δεν έχει το δικαίωμα να αρνηθεί τη σύνταξη, με κάθε μέσο, εγγράφου για θέμα της αρμοδιότητάς του, εφόσον διαταχθεί γι' αυτό από οποιονδήποτε από τους προϊσταμένους του. Αν διαφωνεί με το περιεχόμενο του εγγράφου, εφαρμόζεται η παρ. 4 του παρόντος άρθρου.* Συνεπώς, η επαναφορά του ζητήματος της υποχρεωτικότητας στη νομοθεσία για την εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί «πλεονασμό», γεγονός που καταδεικνύει αδυναμία εφαρμογής του περιεχομένου του δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα και ενίσχυσή του μέσω ενός νέου νομικού πλαισίου, που επιβάλλει, όμως, την τυπική μόνο και όχι την ειλικρινή και ευσυνείδητη πραγματοποίησή της. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα

παραπάνω, φαίνεται πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας «θωρακίζεται» δεοντολογικά μόνο ως προς την υποχρεωτική εφαρμογή της και μάλιστα από την κατώτερη - απλούστερη ηθική διαβάθμιση, αυτή των ηθικών κανόνων. Αυτό σημαίνει ότι οι συντάκτες του νομοθετικού πλαισίου α) είτε θεωρούν δεδομένο πως ό,τι ασκείται υποχρεωτικά ασκείται και ηθικώς ορθά, β) είτε θεωρούν ότι η υποχρεωτικότητα συμπληρώνεται επαρκώς από τις τεχνικές κατευθύνσεις του ΙΕΠ, ώστε να εγγυάται την ηθική πραγμάτωσή της, γ) είτε αδιαφορούν για την ουσία της αξιολόγησης, αρκούμενοι στη «φαινομενική» εφαρμογή της.

Το πρόβλημα, εν τοιαύτη περιπτώσει, είναι ότι, αν και εφόσον η υποχρεωτικότητα και η επιστημονικότητα δεν επαρκούν, για να εξασφαλίσουν την ηθική ποιότητα της αυτοαξιολόγησης, τότε και οι τρεις ισχυρισμοί είναι μαχητοί από πλευράς δεοντολογίας.

Προκύπτει, δηλαδή, μία σειρά καίριων προβληματισμών – ερωτημάτων που ζητούν απάντηση. Κατ' αρχάς, το βασικό ερώτημα που προκύπτει από την «υποχρεωτικότητα» είναι το αν και κατά πόσο έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την τεχνογνωσία να αξιοποιήσουν στην πράξη τα απαραίτητα εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το ερώτημα αυτό, βέβαια, θα πρέπει να απαντηθεί, λαμβάνοντας υπόψη την ομολογουμένως φιλότιμη προσπάθεια εκ μέρους του ΙΕΠ, να προλάβει τυχόν ελλείψεις κατάρτισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών και να ενισχύσει το έργο τους, προτείνοντας διαφορετικές εκδοχές των εργαλείων και εναλλακτικές εφαρμογές προσαρμοσμένες στους εκάστοτε άξονες και τις αντίστοιχες δράσεις. Μόνο που η πρακτική αυτή του ΙΕΠ μπορεί αντί να λύνει το πρόβλημα, να το επιτείνει διττά, καθότι προκύπτουν τα εξής ανεπιθύμητα ενδεχόμενα:

Οι εκπαιδευτικοί, αντιλαμβανόμενοι την επιστημονική τους ένδεια, μπορεί να χρησιμοποιήσουν αυτούσια, χωρίς προσαρμογή τα εργαλεία που δίνονται από το ΙΕΠ, με τον κίνδυνο τα «φασόν» εργαλεία να οδηγήσουν στην «εκτροπή» των «φασόν» αποτελεσμάτων, σαν αυτά που συνέταξε η ΔΟΕ για να αναρτηθούν αυτούσια από τα σχολεία, προκαλώντας την αντίδραση του Υπουργείου Παιδείας ([Αξιολόγηση-Κεραμέως: «Όχι φασόν απαντήσεις από συνδικαλιστές» | Alfavita](#)).

Μπορεί να επιβαρυνθούν δυσανάλογα εκείνα τα μέλη των συλλόγων που είτε έχουν εξειδίκευση την αξιολόγηση είτε μπορούν, λόγω επιπλέον σπουδών και εμπειρίας, να χειριστούν κατάλληλα τα εργαλεία, με προφανείς επιπτώσεις στο διδακτικό τους έργο, στη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και, κυρίως, στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ειδικά εάν τελικά αυτά εξαχθούν ερήμην του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η πιθανή επιβάρυνση μέρους μόνο του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο αποκλεισμός ή η παραγκωνισμός κάποιων άλλων, η προσπάθεια κάποιων τρίτων να αποφύγουν τον φόρτο εργασίας που τους αναλογεί, και η εκ πεποιθήσεως άρνηση συμμετοχής στη διαδικασία (ανεξαρτήτως αιτιολογίας) μερίδας των διδασκόντων ή των διευθυντών, φέρνει στην επιφάνεια πληθώρα εσωτερικών διλημμάτων και ποικίλους προβληματισμούς, που, μολονότι χρωματίζονται ως προς την ηθική τους διάσταση διαφορετικά, ανάλογα με τον επαγγελματισμό, τις πεποιθήσεις, τους φόβους και το ποιόν των εκπαιδευτικών, απαιτούν απάντηση, γιατί αποδεικνύουν ότι, αν η «υποχρεωτικότητα» αποτιμάται ως μείζον ζήτημα, τότε η ειλικρίνεια της αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να αξιολογείται ως μέγιστο.

Έτσι, τουλάχιστον, δηλαδή ως μείζον ζήτημα, αντιμετωπίζεται βιβλιογραφικά, αφού είναι κοινή διαπίστωση η δυσκολία αντικειμενικής και

ειλικρινούς αυτοαξιολόγησης. Χαρακτηριστική η διατύπωση του επιτρόπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης Ruberti, ήδη πίσω στο 1994, ο οποίος εξέφρασε τον κίνδυνο, στο σύγχρονο ανταγωνιστικό πλαίσιο, η αυτοαξιολόγηση να οδηγεί στον αυτοθαυμασμό (Δούκας, 2000:206). Αυτό, φυσικά, ουδόλως σημαίνει ότι η αυτοαξιολόγηση δεν έχει χρησιμότητα στο καθημερινό μαθησιακό – διδακτικό περιβάλλον. Αντιθέτως, φαίνεται πως η αυτοαξιολόγηση είναι κατάλληλη για τη μάθηση, όσον αφορά μικρής κλίμακας αποτιμήσεις, και ότι παράγει απειλή, περιχαράκωση και αυτοδικαίωση αντί για αναστοχασμό, μόνο όταν η κλίμακα αυξάνεται (Johnston, 1989:511). Μόνο που εν προκειμένω παραμένει ασαφές και θολό το όριο μεταξύ «μικρής» και «μεγάλης» κλίμακας, καθότι, ανάλογα με τις συνθήκες, τη σημασία και τις επιπτώσεις μίας αξιολόγησης, ακόμη και η αυτοαξιολόγηση ενός μεμονωμένου μαθητή ή εκπαιδευτικού μπορεί να τον οδηγήσει σε ανάγκη περιχαράκωσης και αυτοδικαίωσης, ειδικά στην περίπτωση που νιώθει ότι απέτυχε. Γι' αυτό, άλλωστε, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που, ως άνθρωποι, επιλέγουμε την ασφαλή άγνοια αντί ενός επώδυνου αναστοχασμού. Σε σχετική δημοσίευση (Dunning et al., 2003), η άγνοια της ανικανότητάς μας χαρακτηρίζεται μακάρια, ενώ προβάλλεται ο ισχυρισμός ότι συχνά, η λανθασμένη εκτίμηση των δυνατοτήτων μας οδηγεί σε κρίσεις για τις επιδόσεις μας που έχουν ελάχιστη σχέση με τα πραγματικά μας επιτεύγματα, γεγονός που, παρά το ακούσιο της πράξης, πλήττει ευθέως την όποια απόπειρα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας.

Μολονότι δυσάρεστα τα παραπάνω επιστημονικά ευρήματα, θα πρέπει να φαντάζονται οικεία στα μάτια της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, που έχουν καθημερινή τριβή με την αξιολόγηση των μαθητών/τριών τους, όπου φαινόμενα μειωμένης αυτογνωσίας ή υπερτίμησης των ικανοτήτων τους θεωρούνται θεμιτά και αναμενόμενα, ακριβώς λόγω της παιδικής ή της εφηβικής τους ηλικίας. Είναι, όμως, οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι να παραδεχτούν αντίστοιχες ελλείψεις στις περί του εαυτού τους κρίσεις; Οι Carter και Dunning (2008) τολμούν έναν αρκετά διαφωτιστικό παραλληλισμό μεταξύ ενηλίκων και παιδιών που θα μπορούσε να αποδειχτεί ιδιαιτέρως ωφέλιμος στη συζήτησή μας. Ισχυρίζονται ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι άνθρωποι για τις ικανότητές τους σχετίζονται μόνο σε μέτριο βαθμό με την πραγματική τους απόδοση, και ότι τείνουν να έχουν υπερβολική αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους, παρέχοντας «ρόδινες» κρίσεις, που δεν είναι ή δεν μπορούν να είναι αληθινές, γεγονός που, εφόσον επιβεβαιωθεί, θα σημαίνει «πληθωρισμό» στα αποτελέσματα της αποτίμησης των σχολικών μονάδων. Δεν μένουν, όμως, εκεί. Επεξηγούν ότι αυτό οφείλεται στο ότι συνήθως λαμβάνουμε ασαφή ανατροφοδότηση (αυτό που κάνουμε ως εκπαιδευτικοί στα παιδιά ή στους γονείς, όταν δεν θέλουμε να τους πούμε την αλήθεια, χωρίς αυτό, κατά τη γνώμη μου, να αποκλείει την ίδια τακτική να ακολουθούν και οι μαθητές ή οι γονείς τους απέναντί μας, όταν εμμέσως εκφράζουν κρίσεις για το πόσο καλοί εκπαιδευτικοί είμαστε) ή παραλειπόμενη ανατροφοδότηση (όπου περιλαμβάνονται όλα αυτά που δεν λέγονται επειδή εννοούνται, αλλά το ότι εννοούνται δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να λέγονται, για να ενισχύονται). Σε κάθε περίπτωση, το πρόβλημα παραμένει. Είτε λόγω ασάφειας είτε λόγω ελλιπούς πληροφόρησης σε ό,τι αφορά τις αδυναμίες και τα δυνατά μας σημεία, οι εκπαιδευτικοί στην αυτοαξιολόγησή μας κινδυνεύουμε να υποπέσουμε, έστω και ακουσίως, σε εσφαλμένες εκτιμήσεις.

Πόσο μάλλον, εάν στο κάδρο των κινήτρων προστεθεί η σκοπιμότητα! Αυτή την παράμετρο, δηλαδή την εκούσια αλλοίωση των αποτελεσμάτων,

προσέθεσε απερίφραστα ο βασικός εκπρόσωπος των διοικητικών μοντέλων αξιολόγησης και μία από τις μεγαλύτερες αυθεντίες του κλάδου διεθνώς, ο Stufflebeam (2001:20), που μίλησε για τον κίνδυνο τροποποίησης των αποτελεσμάτων μίας αξιολόγησης, και μάλιστα σε βαθμό εξαπάτησης, έτσι ώστε αυτά να ικανοποιούν τα κριτήρια που έχουν εξ αρχής τεθεί. Νομίζω, κατανοεί ο καθένας τι μπορεί να σημαίνει στην πράξη το παραπάνω ενδεχόμενο, αλλά θα επανέλθω σε αυτό σε λίγο, αφού επιστήσω την προσοχή σε άλλον έναν παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει την «αυτογνωσία» και την ειλικρίνεια των εμπλεκόμενων: στην αυθαίρετη, εκ του νομικού πλαισίου, ταύτιση της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με την αυτοαξιολόγησή της, ενώ πρόκειται για δύο διακριτές διαδικασίες (Μπαγάκης, 2021) που αν ιδωθούν ως ενιαία ή ταυτόσημα, επιτρέπουν πιθανώς σε πρόσωπα, όπως π.χ. ο Διευθυντής, να ασκούν έμμεσα, και παρακάμπτοντας τον Σύλλογο, την αξιολόγηση που θα φέρει τα επιθυμητά για εκείνα αποτελέσματα.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω, δεν προξενεί εντύπωση ότι δυσκολίες στην εφαρμογή της αξιολόγησης στα σχολεία, και αντικρουόμενα αποτελέσματα, εμφανίζονται σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ (Faubert, 2009), και ότι, ως εκ τούτου, δεν αποτελούμε εξαίρεση. Έτσι, μολονότι, στη βιβλιογραφία καταγράφεται ως βασικό πλεονέκτημα της αξιολόγησης, το επιθυμητό, τουτέστιν η προώθηση της βελτίωσης μέσω της αναστοχαστικής και συνεργατικής διαδικασίας, δεν λείπουν, ως μειονεκτήματα, η έλλειψη χρόνου, η γραφειοκρατία, η καταχρηστική σύνδεση με την απολογισμικότητα και η δυσκολία διαχείρισης των δεδομένων (Brown et al., 2021), δηλαδή ζητήματα για τα οποία φαίνεται, από την έως τώρα συζήτηση, ότι καταβλήθηκε προσπάθεια αντιμετώπισής τους μέσω του ΙΕΠ, αλλά με τρόπο συχνά μη επαρκή, μη πειστικό και μη αποτελεσματικό, επειδή φαίνεται πως δεν συνυπολογίστηκε στον σχεδιασμό ο καθοριστικός για τη διαδικασία ανθρώπινος παράγοντας.

Το ηθικό εκκρεμές και τα εκκρεμή δεοντολογικά ζητήματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας υπό το πρίσμα του «απολογισμού»

Επανέρχομαι στην κομβικής σημασίας τοποθέτηση του Stufflebeam περί πιθανής εσκεμμένης αλλοίωσης των αποτελεσμάτων μίας αξιολόγησης, για να αναδείξω μία σειρά από επιπλέον α) θεωρητικά ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν, όπως το αν στη συγκεκριμένη περίπτωση υπηρετείται το αίτημα για δίκαιη, ορθή και επί ίσοις όροις αξιολόγηση, αν το περιγραφέν μέχρις ώρας πλαίσιο δύναται να χαρακτηριστεί «υγιές», αν επιλύει τυχόν ηθικά διλήμματα, αν αντιμετωπίζει καίρια «το ηθικό εκκρεμές της εσωτερικής αξιολόγησης», δηλαδή το δίλημμα: «είναι» ή «φαίνεται»», εξασφαλίζοντας την εστίαση στο «είναι»· και β) πρακτικής φύσεως ζητήματα, όπως τη διαχείριση του ενδεχομένου πολλά από τα σχολεία να παρουσιάσουν πολύ χαμηλές ή πολύ υψηλές επιδόσεις, το ποιος ή ποιοι και πώς θα λογοδοτήσουν για αυτό, το αν νομιμοποιείται η πολιτεία να εγείρει ζήτημα λογοδοσίας και απόδοσης ευθυνών, το τι θα πρέπει να πράξει ένα σχολείο όπου π.χ. το ερωτηματολόγιο για τις σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών δίνει ακραία αρνητικά αποτελέσματα, δεδομένου του ότι η απλή καταγραφή (όπως θα δούμε παρακάτω) δεν οδηγεί σε βελτίωση, αλλά μάλλον «βλάπτει» την προς τα έξω εικόνα του σχολείου, και, τέλος, το πώς συνδέεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με τα κίνητρα των εμπλεκόμενων, σύνδεση που θα φώτιζε μία σχεδόν αόρατη αιτία της επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στην

εξωτερική τους αξιολόγηση: το ότι οι πιθανοί αξιολογητές – πρώην συνάδελφοί τους φέρουν όχι μόνο τις αρετές αλλά και τις κακοδαιμονίες τους, γιατί «τούτο νυν οστούν εκ των οστέων μου και σαρξ εκ της σαρκός μου...» (Γεν. β' 23).

Επιχειρώντας περαιτέρω αποσαφήνιση του δίπολου ή του εκκρεμούς της αξιολόγησης, δηλαδή της επικράτησης του «φαίνεσθαι» έναντι του «είναι», ή του «θέλω την αξιολόγηση, αρκεί να μου δίνει τα αποτελέσματα που θέλω», παρατίθενται ευθύς αμέσως οι προεκτάσεις μιας τέτοιας προσέγγισης σε καθέναν από τους εμπλεκόμενους στην εσωτερική αξιολόγηση.

Στην περίπτωση του *Υπουργείου* έχουμε κατ' αρχήν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, εξού και η σχετική νομοθέτηση. Το Υπουργείο «θέλει» να γίνει η εσωτερική αξιολόγηση, μόνο που εκ του θεσπισμένου πλαισίου παραμένει ασαφές αν «θέλει» τα αποτελέσματα να είναι ειλικρινή ή αν πρωτίστως «θέλει» να έχει αποτελέσματα. Το νομικό πλαίσιο που τέθηκε σε ισχύ και η επιστημονική καθοδήγηση με εμπλοκή του ΙΕΠ και των Συντονιστών, σε συνδυασμό με την επίλυση τυχόν ενστάσεων ή αντιδράσεων και πάλι με νομικούς όρους, παραπέμπει στον Δυτικό Ηθικό Νομικισμό, που προτάσσει ως μέσο συμμόρφωσης με τους κανόνες και βελτίωσης την τιμωρία και την ποινή, ερχόμενος σε πλήρη αντίθεση με την ελληνική ηθική παράδοση της «ιατρικής» ηθικής, όπου το ηθικό παράπτωμα αντιμετωπίζεται ως ασθένεια που δεν διορθώνεται με απειλές και ποινές αλλά με κατάλληλη θεραπεία (Τσίτας, 2020).

Στην περίπτωση των *Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου*, το «θέλω» παραμένει ασαφές. Κανείς δεν μπορεί να εγγυηθεί για τις σκέψεις και αντιλήψεις όλων ανεξαιρέτως των Σ.Ε.Ε απέναντι στο αν και με ποιους όρους πρέπει να γίνει η εσωτερική αξιολόγηση. Κυρίως, όμως, ουδείς μπορεί να εγγυηθεί για την επιστημονική τους επάρκεια, προκειμένου να ανταποκριθούν στην ορθή και ουσιαστική καθοδήγηση των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους σε ό,τι αφορά ειδικά την εσωτερική αξιολόγηση. Εν τω μεταξύ, θα έπρεπε να έχει δοθεί η δυνατότητα στους Σ.Ε.Ε. για εμπλουτισμό των γνώσεών τους στο συγκεκριμένο πεδίο, ώστε να νιώθουν ότι διαθέτουν την κατάρτιση, για να «σηκώσουν αυτό το βάρος». Η κουλτούρα «αυτοαξιολόγησης» και βελτίωσης μέσα από συνεχή διεύρυνση των γνώσεών τους είναι, άλλωστε, εκ των ων ουκ άνευ για τους Συντονιστές – Συμβούλους που επιθυμούν τη συνεχή βελτίωσή τους, ώστε να ανταποκριθούν επάξια στον ρόλο τους (Κασσωτάκης, 2019:180). Τέλος, το «θέλω» και των Σ.Ε.Ε. υπόκειται στους περιορισμούς του «άνωθεν» σχεδιασμού, που επιτρέπει στους Συντονιστές να ανατροφοδοτούν για τα σχέδια δράσης των σχολικών μονάδων έως τις 25 Ιανουαρίου, παραβλέποντας ότι η φαινομενικά «εμπρόθεσμη» υποβολή παρατηρήσεων, μπορεί στην πράξη να είναι αρκετά δυσλειτουργική για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που, ελλείψει προγενέστερης εμπειρίας, μπορεί να αναμείνουν την ανατροφοδότηση του «ειδικότερου» από αυτούς Συντονιστή, πριν να επιχειρήσουν την εφαρμογή του σχεδίου τους. Στην περίπτωση των Σ.Ε.Ε., λοιπόν, το «θέλω» μπορεί είτε να πραγματωθεί ως έγκυρη και έγκαιρη βοήθεια από τον Συντονιστή που γνωρίζει σε βάθος την αξιολόγηση και εργάζεται αόκνως ανεξαρτήτως προθεσμιών, για να βοηθήσει τις σχολικές μονάδες, ή να ματαιωθεί και ως προς την εγκυρότητα και ως προς το έγκαιρον της υπόθεσης.

Αυτοί, πάντως, που μοιάζουν να βρίσκονται στην πιο δεινή θέση σε ό,τι αφορά την εσωτερική αξιολόγηση, είναι οι *Διευθυντές* των σχολικών μονάδων, αφενός επειδή οποιοδήποτε αρνητικό αποτέλεσμα έχει αντίκτυπο στη διοικητική τους επάρκεια και αφετέρου λόγω του ότι υπάρχει εκ του νόμου δέσμευσή τους,

προκειμένου να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, ακόμη κι αν αντιτίθεται σε αυτό ο Σύλλογος διδασκόντων (108906/ΓΔ4 /10-09-2021, άρθρο 10, §1α&1β.). Υπ' αυτήν την έννοια, ακόμη κι αν επιτευχθούν υψηλές επιδόσεις στον ή τους Δείκτες του σχολείου που αντιστοιχούν στον Άξονα της Ηγεσίας – Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας, αυτό δεν επαρκεί, για να περισώσει την εικόνα του Διευθυντή ή του σχολείου. Θα πρέπει να συνοδεύεται από αντίστοιχα υψηλά αποτελέσματα στους δείκτες των υπόλοιπων αξόνων. Συνεπώς, οι Διευθυντές/ντριες μοιάζουν να μην έχουν καν επιλογή ως προς το αν και κατά πόσο «θέλουν» να γίνει η εσωτερική αξιολόγηση. Οι εκ του θεσμικού τους ρόλου αρμοδιότητές τους επιβάλλουν να «θέλουν» όχι μόνο να γίνει η αξιολόγηση και μάλιστα με την εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων συναδέλφων, αλλά και να αποδώσει τέτοια αποτελέσματα που δεν θα πλήττουν την εικόνα του σχολείου και κατ' επέκταση το δικό τους ηγετικό – διοικητικό προφίλ, αφού αυτά τα δύο είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, τόσο εμπειρικά όσο και βιβλιογραφικά και, μάλιστα, ανεξαρτήτως του διαφοροποιημένου χρωματισμού που λαμβάνουν οι όροι της διοίκησης και της ηγεσίας ή των ιδιαίτερων συνθηκών που διαμορφώνονται σήμερα λόγω της εσωτερικής αξιολόγησης, όπως φαίνεται σε πολλά σημεία του έργου τόσο του Σαΐτη (2008), όσο και του Πασιαρδή (2004). Έχοντας, λοιπόν, κάθε εσωτερικό κίνητρο για θετικά αποτελέσματα, παραμένει ζητούμενο το αν και κατά πόσο είναι έτοιμοι οι Διευθυντές να διαχειριστούν πιθανά αρνητικά αποτελέσματα και να τα αποτυπώσουν χωρίς «διορθωτικές» κινήσεις. Επιπλέον, όμως, προκύπτει και ζήτημα εμπιστοσύνης προς τους υφισταμένους τους. Οι Διευθυντές μπορούν να ελπίζουν μόνο ότι οι εκπαιδευτικοί τους, και περισσότερο εκείνοι που δεν έχουν ειδικές γνώσεις, θα χειριστούν σωστά τα προτεινόμενα εργαλεία αξιολόγησης. Ειδάλλως, θα μπορούν πάντοτε να επικαλεστούν ως αιτία τυχόν αρνητικών αποτελεσμάτων το «εργαλείο» ή τη λανθασμένη χρήση του, και ως εκ τούτου να διατυπώσουν τέτοια συμπεράσματα που το «φαίνεσθαι» να υπερισχύει του «είναι» και να διαμορφώνεται ανάλογα με το συμφέρον των Διευθυντών.

Ίσως προκαλέσει έκπληξη στον αναγνώστη η άποψη ότι οι *Εκπαιδευτικοί* «θέλουν», ως επί το πλείστον τουλάχιστον, να γίνει η εσωτερική αξιολόγηση. Ο Κασσωτάκης (2018:274-279) επιμένει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρνητικοί εκ πεποιθήσεως στην αξιολόγηση τη δική τους ή της σχολικής μονάδας, αλλά εκφράζουν εύλογες ανησυχίες για το πώς και ποιος θα διενεργήσει αυτή την αξιολόγηση, οι οποίες συνδέονται με την αντικειμενικότητα της διαδικασίας, με την καταλληλότητα των αξιολογητών, με αρνητικές εμπειρίες του παρελθόντος, καθώς και με την ασυνέχεια και την ασυνέπεια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αν σε όλα τα παραπάνω συνυπολογιστεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώθηκαν ειδικά για την αξιολόγηση, ότι τους προστέθηκε αιφνιδιαστικά τεράστιος όγκος εργασίας, ότι δεν μπορούν να γνωρίζουν τις επιπτώσεις της από μέρους τους ευσυνείδητης καταγραφής της πραγματικότητας έναντι σχολείων με περιορισμένη και «βολική» αποτύπωση των αποτελεσμάτων τους, ότι παραμένει ασαφές το τι κερδίζουν και τι χάνουν οι ίδιοι και το σχολείο τους, εάν διεκπεραιώσουν εκ τους ασφαλούς, καθώς και τις πρακτικές δυσκολίες που ανέκυψαν, επειδή συχνά οι ομάδες λειτουργούσαν αυτοτελώς, χωρίς να έχουν πλήρη εικόνα για το περιεχόμενο ενασχόλησης των υπόλοιπων αξόνων, ή η εφαρμογή κάποιας δράσης παραπεμπόταν στις καλές με το πρόσχημα ή το δίκαιο επιχείρημα ότι δεν έχει ακόμη γίνει η προβλεπόμενη ανατροφοδότηση από

τον Συντονιστή. Κατόπιν όλων των παραπάνω, είναι σαφές ότι και οι εκπαιδευτικοί έχουν κάθε λόγο να «θέλουν» την αξιολόγηση της σχολικής τους μονάδας, ειδικά εφόσον δίνει τα επιθυμητά για τους ίδιους αποτελέσματα αποτελέσματα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν υπέρ τους στη δική τους μελλοντική αξιολόγηση, γι' αυτό και η πάγια άποψη του «πατριάρχη» της αξιολόγησης στην Ελλάδα, του Μιχάλη Κασσωτάκη, που διαπνέει, μάλιστα, όλο το έργο του για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων (2019), και που έχει επανειλημμένως διατυπωθεί με παρρησία σε διαλέξεις του, περί εθελοντικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιες διαδικασίες, έχει ουσία εξ επόψεως δεοντολογίας, όταν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι αγαθά και δεν υπηρετούν προσωπικές σκοπιμότητες, ανταγωνισμούς και ματαιοδοξίες.

Ακόμη πιο πολύπλοκο ή αδιόρατο παραμένει το «θέλω» των *Γονέων* σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας όπου φοιτούν τα παιδιά τους, ειδικά σε μία χώρα που η «ανεπίσημη γονεϊκή επιλογή» σχολείου είναι για άλλους θεμιτή πρακτική και για άλλους παντελώς άγνωστη έννοια, υπό την έννοια ότι άλλοι αναζητούν καλή φήμη, καλό διευθυντή και εκπαιδευτικούς, καθώς και συνθήκες πειθαρχίας, κατάλληλες κτηριακές εγκαταστάσεις και επαρκή υλικοτεχνική υποδομή, ενώ άλλοι εστιάζουν πρωτίστως στην εγγύτητα με την οικία τους (Αρβανιτά & Παπαϊωάννου, 2015). Δεδομένου, μάλιστα, του «πολιτικού» χρωματισμού που έχει λάβει η αξιολόγηση στην Ελλάδα, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι όλοι οι γονείς στέκονται θετικά απέναντι στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής τους μονάδας, ακόμη κι αν αυτή καταλήξει σε διθυραμβικά για τη λειτουργία του σχολείου αποτελέσματα. Ποιος εκ των γονέων θα «ήθελε» ή θα «άντεχε» τυχόν ανατροπή της εικόνας που έχει για το σχολείο του, ειδικά εάν αυτό το σχολείο το είχε προτιμήσει βάσει της φήμης του; Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι γονείς έχουν κάθε λόγο να «θέλουν» να γίνει η εσωτερική αξιολόγηση, να «θέλουν» να φανεί ότι όντως το σχολείο του παιδιού τους είναι το καλύτερο σχολείο της περιοχής, παρά τα πολλά τρωτά του στοιχεία, γιατί φαντάζει πολύ δελεαστικό το αφήγημα το σχολείο που έχουν επιλέξει, να είναι το καλύτερο μεταξύ των γειτονικών μονάδων. Σε αντίθετη, όμως, περίπτωση, αν τα αποτελέσματα του σχολείου δεν είναι καλά ή είναι χειρότερα από της διπλανής σχολικής μονάδας, τότε έχει εξασφαλιστεί εκ της διαδικασίας η πεποίθηση ότι τα σχολεία διενήργησαν με την ίδια υπευθυνότητα και ειλικρίνεια την αξιολόγησή τους, και ότι, συνεπώς, τα αποτελέσματά τους είναι εξίσου έγκυρα, ώστε ο γονέας να προσβλέψει σε άμεση βελτίωση μέσω των δράσεων που θα αναληφθούν, ή θα μπει στον πειρασμό ενός νέου «θέλω», δηλαδή του «θέλω να αλλάξω σχολείο στο παιδί μου»;

Οποιαδήποτε συζήτηση για τα «θέλω» των *Μαθητών* και των *Μαθητριών* σχετικά με τα τεκταινόμενα στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, μοιάζει αυθαίρετη, καθότι δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και πειστικώς ερευνητικά πριν ή κατά τη διάρκεια εφαρμογής της. Είναι, λοιπόν, εντυπωσιακό το γεγονός ότι τα πρόσωπα που βρίσκονται στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν την ασθενέστερη φωνή στην εσωτερική αξιολόγηση που προορίζεται να υπηρετήσει πρωτίστως τα ίδια. Έτσι, μπορεί κάποιος εύκολα να διατυπώσει πιθανές σκέψεις των μαθητών που κλίνουν υπέρ ή κατά της αυτοαξιολόγησης, όπως π.χ.: «θέλω» να γίνει η εσωτερική αξιολόγηση, εφόσον γίνουν δράσεις χάριν ημών που δεν γίνονταν, ή «θέλω» να ακουστεί η φωνή μου στα αποτελέσματα, ή «θέλω» την αξιολόγηση εφόσον πάρω καλύτερους βαθμούς, ή εφόσον έχει μεγαλύτερη ισχύ ο λόγος των γονέων μου σε όσα συμβαίνουν στο

σχολείο και γιατί όχι στην βαθμολόγησή μου, κ.τ.λ.. Οι μαθητές, ωστόσο, είναι εκείνοι που στην παρούσα φάση υφίστανται τις επιπτώσεις της «πειραματικής» εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, βιώνοντας τελείως διαφορετικές εμπειρίες ανάλογα με το σχολείο φοίτησής τους, τη στάση του Διευθυντή ή των διδασκόντων τους: εμπειρίες που μπορεί να έχουν επιφέρει μεγάλες ή και μηδαμινές αλλαγές στη λειτουργία του σχολείου, και που, παράγοντας συγκεκριμένα αποτελέσματα, θα οδηγήσουν στην τελική κατάταξη του σχολείου από την κατοπινή «εξωτερική» αξιολόγηση, κατατάσσοντας συνάμα και τους ίδιους τους μαθητές, και μάλιστα ερήμην τους, σε ένα σχολείο «μη επαρκές ως προς τη λειτουργία» ή ίσως σε ένα «εξαιρετικό» σχολείο... διάκριση που μέχρι πρότινος δεν είχε επίσημο χαρακτήρα και, άρα, δεν «χαρακτήριζε» άμεσα ή έμμεσα τα ίδια τα παιδιά. Συνεπώς, εν προκειμένω, βρισκόμαστε -για πολλοστή φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα- αντιμέτωποι με μία βασική αρχή του πλαισίου Ηθικών Αρχών για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στην Ελλάδα, την Αρχή της Ανεστραμμένης Πυραμίδας (Τσίτας, 2019:410), αφού *εκείνοι που βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας της αξιολόγησης και υφίστανται το μεγαλύτερο βάρος των αξιολογήσεων, κινδυνεύουν να πληρώνουν το τίμημα των αστοχιών εκείνων που βρίσκονται από πάνω τους στην πυραμίδα και τους αξιολογούν* (π.χ. να υποστούν οι μαθητές τις συνέπειες της ειλικρινούς ή παραπλανητικής αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας από μέρους των εκπαιδευτικών τους, που με τη σειρά τους, όπως έχουμε ήδη περιγράψει, υφίστανται εσωτερική και εξωτερική πίεση για απόδοση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων).

Συνοψίζοντας όσα έχουν έως τώρα αναφερθεί, φαίνεται πως το ισχύον πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ουδεμία εγγύηση παρέχει για την αποτύπωση του «είναι» αντί του «φαίνεσθαι», απομακρύνοντας την πραγματάωσή του από το δέον γενέσθαι. Το εκκρεμές δεν μοιάζει καν να αναζητά ισορροπία μεταξύ των δύο άκρων. Αγκυλώνεται αριστοτεχνικά στην ασφάλεια του φαίνεσθαι εις βάρος του είναι, τουτέστιν εις βάρος της πραγματικής δυνατότητας βελτίωσης της σχολικής κοινότητας συνολικά, γεγονός που μοιάζει να μην απασχολεί κανέναν στην πυραμίδα της αυτοαξιολόγησης, ούτε αυτούς που την νομοθέτησαν ούτε εκείνους που καλούνται να την υπηρετήσουν. Έτσι, η πολυπόθητη «Απολογισμικότητα», δηλαδή η λογοδοσία για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ρέπει προς την «Υπολογισμικότητα», έναν νεολογισμό που εφευρέθηκε εδώ, προκειμένου να περιγράψει: α) τον συνεχή «υπολογισμό» από πλευράς όλων των εμπλεκόμενων του τι χάνουν και του τι κερδίζουν από την αξιολόγηση, ώστε και οι ίδιοι και το σχολείο να βγαίνουν «κερδισμένοι», και β) τη σπουδή με την οποία προσπαθούν όλοι να αποφύγουν το να θεωρηθούν «υπόλογοι», εάν και εφόσον διαπιστώνονται ελλείψεις, αστοχίες ή αδυναμίες, είτε προκρίνοντας την λύση του να είναι υπόλογος οποιοσδήποτε άλλος πλην των ιδίων, είτε εφαρμόζοντας την τακτική του να κρύβονται τα προβλήματα «κάτω από το χαλί», είτε αντιμετωπίζοντας με αρχική αμηχανία και κατοπινή αναπροσαρμογή εκείνους τους δείκτες που παρουσιάζουν εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις και ακραία αρνητικά αποτελέσματα.

Προτείνοντας κανονιστικό πλαίσιο για την ηθική πραγμάτωση της εσωτερικής αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Τι απομένει, λοιπόν, να γίνει, προκειμένου η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας να υπηρετήσει ουσιαστικά τον σκοπό της; Η προφανής

απάντηση είναι να τεθεί ένα κανονιστικό – δεοντολογικό πλαίσιο στο οποίο να δεσμευτούν ως προς τη συμμόρφωσή τους όλοι οι εμπλεκόμενοι. Αυτό το πλαίσιο δεν μπορεί παρά να ερείδεται στη σχετική βιβλιογραφία, γεγονός που σημαίνει ότι εκτός από τους εκπαιδευτικούς, ίσως θα χρειαστεί να αναθεωρήσουν τις «απόψεις» τους και να προβούν σε διορθωτικές κινήσεις όσοι συνέλαβαν και νομοθέτησαν την αυτοαξιολόγηση, καθώς και το έχοντα καθοδηγητικό ρόλο Ι.Ε.Π..

Επιχειρώντας σταχυολόγηση των βασικών προϋποθέσεων – προδιαγραφών που πρέπει να ισχύουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εσωτερική αξιολόγηση ή την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καταλήγουμε στα παρακάτω σημεία που συνιστάται να ικανοποιηθούν στον μέγιστο δυνατό βαθμό, σημειώνοντας ότι όλα όσα περιγράφονται, λειτουργούν ως περαιτέρω εξειδίκευση στο πλαίσιο Ηθικών Αρχών που έχει ήδη προταθεί (Τσίτας, 2019), με βάση τις απόψεις των κατ' εξοχήν ειδικών επί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στον Ελλαδικό χώρο.

Ανατρέχοντας, λοιπόν, στο McNamara et al., (2021), διαπιστώνουμε ότι βασικό προαπαιτούμενο ορθοπραξίας στην εσωτερική αξιολόγηση είναι:

α) η σχετική επιμόρφωση των διευθυντών,
 β) η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και μάλιστα ανεξαρτήτως προγενέστερης επιμόρφωσης, γεγονός που καταδεικνύει ότι είναι σημαντικό να εξειδικεύεται η γνώση πάνω στο συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης. Στο πλαίσιο αυτό, η Φερεσίδη τονίζει τη σημασία της εφαρμογής του πλάνου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, συνδυαστικά με το πλάνο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, με στόχο την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης και βελτίωσης και, ταυτόχρονα, διασφάλισης της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Φερεσίδη, 2021:317-323).

γ) το να προβλέπεται και να παρέχεται επαρκής χρόνος εμπλοκής στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, οδηγία που νομιμοποιεί την εθελοντική ή πιλοτική εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, πριν να επισυμβεί η καθολικά υποχρεωτική εφαρμογή της.

δ) η εκπαίδευση στη SMART (*Specific, Measurable, Attainable, Relevant, Timely*, δηλαδή, Συγκεκριμένη, Μετρήσιμη, Εφικτή, Σχετική, και Έγκαιρη) στόχευση, σχήμα που έχει ως πρόδηλη αφετηρία τα, ξεπερασμένα εν μέρει από τις απαιτήσεις των καιρών και τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, στοχοκεντρικά μοντέλα (Δημητρόπουλος, 2007:53-61), που όσο αναχρονιστικά κι αν φαντάζουν, αποτελούν συνεχή υπενθύμιση της συνάφειας στόχου και αποτελέσματος, και της αναγκαιότητας τα σχολεία να πορεύονται με σχέδιο και όραμα και όχι τυχαιότητα και αυτοσχεδιασμούς.

Συνεχίζοντας, (Charman and Sammons, 2013), προστίθενται τέσσερις ακόμη σημαντικές παράμετροι που αξίζει να πληρούνται:

ε) η αυστηρότητα για βελτίωση, με άλλα λόγια σε συνθήκες εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης, η πιθανότητα ή η δυνατότητα βελτίωσης εξαρτάται από τον βαθμό αυστηρότητας διενέργειας της αξιολόγησης. Σε αντίθετη περίπτωση, εφόσον επικρατήσει η προστατευτική για τον καθένα «επιείκεια», η αξιολόγηση θα οδηγήσει μεν σε αποτελέσματα, μόνο που αυτά τα αποτελέσματα θα «πάσχουν» από τέτοιες ελλείψεις ως προς τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. ως προς την ακρίβεια αποτύπωσης της πραγματικότητας,

την ειλικρινή καταγραφή τυχόν δυσλειτουργιών, τη μεγέθυνση των επιτευγμάτων), που δεν θα μπορούν να υπηρετήσουν τον σκοπό της βελτίωσης,

στ) η *διαμόρφωση από τα ίδια τα σχολεία απλών και ενσωματωμένων στη ρουτίνα τους διαδικασιών*, γεγονός που πληρούται σε μεγάλο βαθμό, όταν δεν υπονομεύεται από την ομοιογένεια που επιβάλλεται είτε συνδικαλιστικά λόγω άρνησης συμμετοχής στις διαδικασίες, είτε μέσω Ι.Ε.Π., λόγω των προτεινόμενων εργαλείων, είτε από υπερφίαλες στοχοθεσίες και μεγαλεπήβολα σχέδια δράσης που αναλαμβάνουν διάφορες σχολικές κοινότητες, ως απόρροια της αδυναμίας κατανόησης του ακριβούς περιεχομένου της έννοιας της εσωτερικής αξιολόγησης,

ζ) ο *συνυπολογισμός των απόψεων των ενδιαφερομένων*, που έχει πολλαπλές αναγνώσεις, καθώς θα μπορούσε να αφορά την κατ' αρχήν καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών στον τρόπο διενέργειας της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και, κατά συνέπεια, τη δημιουργία ενός πλαισίου που τους βρίσκει σύμφωνους και πρόθυμους να συμμετάσχουν, θα μπορούσε, όμως, εξίσου να επισημαίνει την αξία της συλλογικότητας σε όλες τις φάσεις πραγμάτωσης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όπου κανείς από τους εμπλεκόμενους δεν περισσεύει ή δεν αποκλείεται, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που πρέπει να απολαμβάνουν το αγαθό της παιδείας, δηλαδή τους/τις μαθητές/τριες,

η) η *ετήσια αναθεώρηση των συμπερασμάτων που να περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με τον αντίκτυπο της δράσης της στους μαθητές*, καθώς είναι διαπιστωμένο ότι οι ισχυρισμοί και η καταγραφή πρωτοβουλιών δεν βοηθούν, έτσι ώστε η εκάστοτε τελική έκθεση να μην έχει μορφή έκθεσης ιδεών ή όμορφα διατυπωμένων πεπραγμένων, αλλά να εστιάζει στην ουσία, που είναι το αν και το πόσο ωφελημένα βγήκαν τα παιδιά από τις δράσεις που αναλήφθηκαν, ειδάλλως η αυτοαξιολόγηση αποδεικνύεται κενή περιεχομένου.

Τέλος, από το Ofsted - και μάλιστα από προγενέστερες εκδοχές του (2000a και 2000b) που αποδεικνύουν ότι τα συγκεκριμένα ζητήματα απασχολούν εδώ και χρόνια την εκπαιδευτική κοινότητα - αλιεύσαμε μερικές εξίσου καίριες προτάσεις που λειτουργούν συνδυαστικά ή και επιπρόσθετα με τις προηγούμενες:

θ) η *ευφυής λογοδοσία*, δηλαδή η βασιζόμενη στις απόψεις του ίδιου του σχολείου για το πόσο καλά εξυπηρετεί τους μαθητές του και τις προτεραιότητές του για βελτίωση, παράμετρος που αναδεικνύει τη σημασία της αυτονομίας, της ελευθερίας και της εύρυθμης εσωτερικής λειτουργίας της σχολικής κοινότητας,

ι) η *ισχυρή αυτοαξιολόγηση*, δηλαδή όχι η αποσπασματική και εστιασμένη αποκλειστικά στην αυτοαξιολόγηση, αλλά η ενσωματωμένη στην καθημερινή πρακτική του σχολείου, ως συνεχής μηχανισμός αυτοελέγχου των πεπραγμένων μαθητών και εκπαιδευτικών,

ια) η *αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση*, δηλαδή εκείνη που βασίζεται στην υποβολή των πιο σημαντικών ερωτήσεων για τους μαθητές, τη μάθηση, τα επιτεύγματα και την ανάπτυξη, χωρίς να αναλώνεται σε δευτερεύοντα και περιττά ζητήματα,

ιβ) η *χρήση μιας σειράς από ενδεικτικά στοιχεία*, ώστε να διασταυρώνονται και να επαληθεύονται μεταξύ τους τα δεδομένα πάνω στα οποία βασίζεται η αξιολόγηση,

ιγ) η *σύγκριση της απόδοσης του σχολείου και των μαθητών με τα καλύτερα σχολεία*, που προσδίδει μεν ανταγωνιστικό χαρακτήρα στα σχολεία, και απέχει

από την κουλτούρα της ελληνικής σχολικής μονάδας, προκαλώντας συχνά αντιδράσεις, αλλά εισάγει στη διαδικασία εντιμότητα και διαφάνεια, ώστε να είναι σαφές, όταν υπάρχει σύγκριση των σχολείων, με ποιους ακριβώς όρους και για ποιους σκοπούς μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο,

ιδ) η «συμπερίληψη - εμπλοκή» προσωπικού, μαθητών, γονέων και διοίκησης- διεύθυνσης σε όλα τα επίπεδα, γιατί, όπως έχουμε ήδη πει, ουδείς στη σχολική μονάδα αποκλείεται ή εξαιρείται στην αυτοαξιολόγηση,

ιε) το να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των κεντρικών συστημάτων του σχολείου για την αξιολόγηση και την ανάπτυξη των μαθητών και για τη διαχείριση και ανάπτυξη του προσωπικού, δηλαδή να έχει ουσιαστικό και όχι «διακοσμητικό» χαρακτήρα και σαφώς διατυπωμένους τους σκοπούς για τους οποίους πραγματοποιείται, και τέλος,

ιστ) το να οδηγεί σε δράση, και όχι σε ατέρμονες και ανούσιες θεωρητικές συζητήσεις χωρίς πρακτικό αντίκρισμα.

Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο διερευνήθηκε η εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εξ επόψεως δεοντολογίας με κριτήριο τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, και φάνηκε πως το όλο εγχείρημα δομήθηκε στη λογική δημιουργίας ενός πρωτοκόλλου εφαρμογής του που προέβλεπε τα πάντα -ή σχεδόν τα πάντα- εκτός από κάποιο στέρεο, σαφές και κοινώς αποδεκτό δεοντολογικό – κανονιστικό πλαίσιο. Έτσι, το ηθικό μέρος, με κορωνίδα την «ηθική δέσμευση» των εμπλεκομένων, εξομοιώθηκε με το νομικό, παραβλέποντας πως και στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως σε πολλές άλλες εκφάνσεις του ανθρωπίνου πράττειν, ό,τι είναι νόμιμο δεν είναι κατ' ανάγκη ούτε επιστημονικό ούτε ηθικό (Τσίτας, 2019:93-113). Επιπλέον, φάνηκε πως η εστίαση σε τεχνικά ζητήματα (εργαλεία, μεθόδους, χρονοδιαγράμματα) κάλυψε μερικώς μόνο τις επιταγές της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας, αφήνοντας καίρια ζητήματα επιστημονικότητας μετέωρα.

Κυρίως, όμως, η όλη συζήτηση ανέδειξε το μείζον ηθικό ζήτημα της «υπολογισμικότητας» αντί της «απολογισμικότητας», δηλαδή της αλλοίωσης των αποτελεσμάτων με τρόπο που να υπηρετούν το συμφέρον των εκάστοτε εμπλεκομένων, αφήνοντας τεράστιο περιθώριο για ατέρμονες «δίκες προθέσεων», που περιλαμβάνουν όλους τους εμπλεκομένους (από τους νομοθέτες και το Ι.Ε.Π., έως τους Συντονιστές, τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς), αποδίδοντάς τους κίνητρα που μπορεί κάλλιστα να ισχύουν ή να μην ισχύουν, και αφήνοντας σε κάθε περίπτωση βαριά τη σκιά τους όχι μόνο σε όλα τα επιμέρους στάδια, αλλά πρωτίστως στα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας.

Εν κατακλείδι, η εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας παρουσιάζει σημαντικά κενά τόσο σε τεχνικής φύσεως ζητήματα, όσο και σε ζητήματα δεοντολογίας (εσωτερικά κίνητρα, ηθική δέσμευση, εμπιστοσύνη, ορθή διαχείριση των αποτελεσμάτων της), με αποτέλεσμα αφενός να μην πραγματώνεται ορθά σε κάποια σχολεία και αφετέρου να μην υπάρχει μηχανισμός ελέγχου και αποτύπωσης αυτής της πραγματικότητας.

Εξ επόψεως δεοντολογίας, η θεραπεία αυτών των δυσλειτουργιών, μπορεί να επιτευχθεί: α) με την αναθεώρηση της διαδικασίας εκεί που υστερεί επιστημονικά, β) με την επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση, γ) με τη μη εξαναγκαστική, αλλά βασισμένη στην πειθώ, ηθική τους δέσμευση για

ευσυνείδητη και ειλικρινή πραγμάτωσή της, και δ) με την προσθήκη συγκεκριμένων διαδικασιών αξιολόγησης του θεσπισμένου πλαισίου Εσωτερικής Αξιολόγησης – Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας καθ' εαυτό, ώστε να αποτυπωθούν και να διορθωθούν τυχόν αδυναμίες που αφορούν είτε τον σχεδιασμό είτε την εφαρμογή του· αξιολογικές διαδικασίες που, αν υπήρχε η σχετική πρόνοια από τους σχεδιαστές του έργου και είχαν ενσωματωθεί εξ αρχής στο όλο σχήμα (επιτρέποντας στους εμπλεκόμενους να καταθέσουν τις απόψεις για τον βαθμό επιτυχίας τους εγχειρήματος μέσω π.χ. ερωτηματολογίων) θα μετρίαζαν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, επειδή θα αποδείκνυαν την ειλικρινή βούληση του νομοθέτη για δημιουργία ενός πλαισίου με δυνατότητες «αυτοβελτίωσης», και, ως εκ τούτου, αποδεκτό και ανθεκτικό στο χρόνο.

Βιβλιογραφία

- Αρβανιτά, Α., & Παπαϊωάννου, Μ. (2015). Διερευνώντας τα αίτια του ανεπίσημου φαινομένου Γονεϊκής Επιλογής σχολείου (ΓΕΣ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*, σελ. 209-219.
- Brown, M., Gardezi, S., Blanco, L., Simeonova, R., Parvanova, Y., McNamara, G., O'Hara, J., Kechri, Z. (2021). School self-evaluation an international or country specific imperative for school improvement?, *International Journal of Educational Research Open, Volume 2, 100063*, ISSN 2666-3740, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063>.
- Carter, T., & Dunning, D. (2008). Faulty Self-Assessment: Why Evaluating One's Own Competence Is an Intrinsically Difficult Task. *Social and Personality Psychology Compass*. 2. 346 - 360. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00031.x>.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013) *School Self-evaluation for School Improvement: What works and why?* Project Report. CfBT Education Trust, διαθέσιμο στο [ED546801.pdf](https://www.cfbt.org.uk/media/546801/ED546801.pdf). Ανακτήθηκε στις 8/3/2022.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Α' μέρος*, Πέμπτη Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why People Fail to Recognize Their Own Incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 83–87. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01235>
- Faubert, V. (2009). "School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/21881654715>
- Jesson, J. K., Matheson, L., Lacey, F. M. (2011). *Doing Your Literature Review. Traditional and systematic techniques*, Sage Publications Ltd.
- Johnston, P. (1989). Constructive evaluation and the improvement of teaching and learning. *Teachers College Record*, 90(4), 509-528.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Κασσωτάκης, Μ. (2019). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S., & Skerrett, C. (2021). Embedding Self-Evaluation in School Routines. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440211052552>
- Μπαγάκης, Γ. (2021). Αυτοαξιολόγηση Σχολείου - Μη βαφτίζουμε το κρέας ψάρι. Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.gr/arthra/71748/aytoaxiologisi-sholeioy-mi-vaftizoyme-kreas-psari>
- Newman, D., & Brown, R. (1996). *Applied ethics for program evaluation*. London: Sage Publications.
- Ofsted. (2000a). *Inspecting Schools: Handbook for inspection of secondary schools with guidance on self-evaluation*. London.
- Ofsted. (2000b). *Inspecting Schools: Handbook for inspection of nursery and primary schools with guidance on self-evaluation*. London.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation Models, *New Directions for Evaluation*, no 89, spring 2001, pp. 7-92.
- Τσίτας, Γ. (2019). *Ηθική και Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Μία προσπάθεια θέσπισης Ηθικών Αρχών για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα (Διδακτορική Διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φερεσίδη, Κ. (2021). *Η Φρόνηση του Εκπαιδευτικού. Αξιολόγηση και Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Το project ως εκπαιδευτικό εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

**Μπεκιάρη Ελένη¹, Δεληκάρη Παρασκευή² & Κασιμάτη
Αικατερίνη³**

¹MSc Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

² Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

³ Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Η εν λόγω ποιοτική έρευνα διερευνά τη συμβολή της μεθόδου project στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, και αφού προηγηθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση των κεντρικών εννοιών στην εισαγωγή, ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία εστιάζουν στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το project και τη συμβολή του στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές. Τα ερευνητικά ερωτήματα εξετάζονται έτσι μέσω δέκα ημιδομημένων συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς (γυναίκες και άνδρες) σε δύο σχολικά περιβάλλοντα (Πρότυπο και Γενικό Λύκειο), αναδεικνύοντας στα αποτελέσματα τη θετική στάση τους αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών στο πλαίσιο του project. Προκύπτει έτσι ότι οι δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω της μεθόδου αυτής διακρίνονται στις εργαλειακές, διαπροσωπικές και λιγότερο στις συστημικές. Καταλήγοντας, η μελέτη περιλαμβάνει τα συμπεράσματα των ερευνητών σε σχέση με τη συμβολή του project σε μαθητοκεντρικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά: project, δεξιότητες, μαθητές/μαθήτριες, εκπαιδευτικός, αξιολόγηση

Abstract

This qualitative research explores the contribution of the project method to the development of students' skills in the context of educational assessment. More specifically, after a bibliographic review of the central concepts in the Introduction, the following are the research questions that focus on exploring the views of teachers regarding the project and its contribution to the cultivation of students' skills. The research questions are thus examined through ten semi-structured interviews by teachers (women and men) in two school environments (Standard and General High School), highlighting in the Results their positive attitude regarding the development of students' skills within the project. It turns out, that the skills cultivated through this method are divided into instrumental, interpersonal and less systemic. In conclusion, the study includes the conclusions of the researchers in relation to the contribution of the project in student-centered educational environments.

Key-words: project, skills, students, teacher, assessment

1.Εισαγωγή

1.1 Project

Η σύνθετη ερευνητική εργασία (project) είναι καθοριστικής σημασίας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αν λάβει κανείς υπόψη και τις εκπαιδευτικές αλλαγές που συντελούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών.

Σύμφωνα με τους Πετροπούλου, Κασιμάτη και Ρετάλη (2015: 89), το project νοείται ως «κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συνολικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων». Κατά τον τον Frey (1986) το project ορίζεται «ως μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα, αλλά εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων» (Κιοσσέ, 2018: 2). Ταυτόχρονα, όπως παρατίθεται από τον Nguyen, 2011: 140, οι Moss & Van Duzer, υποστηρίζουν ότι συνιστά «μία διδακτική προσέγγιση μέσω της οποίας η μάθηση παρουσιάζεται στους μαθητές μέσα από τη λύση προβλημάτων ή προϊόντων που πρέπει οι ίδιοι να αναπτύξουν». Η μέθοδος project έτσι αποτελεί ένα μοντέλο στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην μάθηση, θέτοντας ερωτήματα και αναζητώντας λύσεις σε προβλήματα που άπτονται της καθημερινής ζωής (Nguyen, 2011: 140-141).

Παράλληλα, σύμφωνα και με τους Dewey, Lewin και Piaget όπως παρατίθεται από την Μπρινιά (2007: 25-26), οι οποίοι διαμόρφωσαν τον όρο βιωματική μάθηση η μέθοδος project συνδέεται με το “learning by doing”, το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν ανακαλύπτουν αυτόνομα τη γνώση. Μάλιστα η βιωματική μάθηση εκφράστηκε από τον Χρυσανθόπουλο ως βιωματική επικοινωνιακή μάθηση στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται και το project (ο.π.).

1.2 Δεξιότητες και project

Ζητούμενο της σημερινής εκπαίδευσης η οποία μεταβάλλεται συνεχώς λόγω των ραγδαίων αλλαγών που λαμβάνουν χώρα, είναι να μπορέσει να ανταποκριθεί κατάλληλα στο πλαίσιο της κοινωνίας της μάθησης. Είναι σημαντικό έτσι να τεθεί ως στόχος όχι η από καθέδρας διδασκαλία που δεν λαμβάνει υπόψη της τα ενδιαφέροντα στο μαθητών, αλλά η διδασκαλία που εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στο μαθητή να ανταποκριθεί τόσο στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και στο ρόλο του ως ενεργού πολίτη στην κοινωνία.

Το αίτημα αυτό τέθηκε και από την Αργυροπούλου (2007: 19-21) η οποία υπογράμμισε τη συζήτηση που έλαβε χώρα στη Σύνοδο της Λισαβόνας γύρω από τις δεξιότητες που είναι σημαντικό να καλλιεργηθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να ανταποκριθούν όχι μόνο εντός του σχολικού πλαισίου, αλλά και ως πολίτες της κοινωνίας. Επισημάνθηκε έτσι η σημαντικότητα της γλωσσομάθειας, αλλά και οι τεχνολογικές και κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικό να καλλιεργηθούν, προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες, αλλά

και σε περιστάσεις που προϋποθέτουν την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία με άλλα άτομα και την ανάπτυξη δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Η αναγκαιότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου έθεσε έτσι ως επιτακτική ανάγκη τόσο τον επαναπροσδιορισμό των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης, όσο και τον επανακαθορισμό του πλαισίου μάθησης και του τρόπου κατάκτησης της γνώσης από πλευράς των μαθητών. Παράλληλα, το πλαίσιο ανάπτυξης και καλλιέργειας των δεξιοτήτων είναι σημαντικό να βασίζεται στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα και στην υποστηρικτική μάθηση, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται και από «αυθεντία» γίνεται «εμψυχωτής» υποστηρίζοντας τη μάθηση του μαθητή, δημιουργώντας νέες προοπτικές και προσλαμβάνουσες προκειμένου να αναπτύξει σημαντικές δεξιότητες που δεν συνάδουν με την παραδοσιακή μάθηση, αλλά προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή του και την προβληματοποίηση της γνώσης (Ollala κ.ά. 2008: 33-34). Συνεπικουρικά σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αφού καταργούνται τα διακριτά μαθήματα και προωθείται η πολυπρισματική προσέγγιση της γνώσης. Προκειμένου λοιπόν να καταστεί εφικτή η καλλιέργεια δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικά τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αυθεντική μάθηση, αναπτύσσοντας την δημιουργικότητά τους με παράλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ οι οποίες δρουν συνεπικουρικά στη μαθησιακή διαδικασία (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015: 20-22).

Ως δεξιότητα, ορίζεται από τους μελετητές « η καλή απόδοση σε ποικίλα και αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, βασισμένα στην ενσωμάτωση και ανάπτυξη της γνώσης των κανόνων και των προτύπων, των τεχνικών, των διαδικασιών, των ικανοτήτων, των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και των αξιών» (Ollala κ.ά., 2008: 29).

Σύμφωνα με τη διάκριση του Πανεπιστημίου του Deusto μάλιστα (Sanchez κ.ά. 2008: 29-30), οι δεξιότητες διακρίνονται σε εργαλειακές, διαπροσωπικές και συστημικές. Πιο συγκεκριμένα οι εργαλειακές είναι αυτές που στοχεύουν σε έναν σκοπό και απαιτούν συνδυαστικά τόσο χειρωνακτικές όσο και γνωστικές ικανότητες, ενώ περιλαμβάνουν την ικανότητα της διαχείρισης των ιδεών και του περιβάλλοντος, τις τεχνικές και φυσικές ικανότητες, αλλά και τη γνωστική κατανόηση και γλωσσική ικανότητα που διαπλέκονται μεταξύ τους. Ακολουθώντας, οι διαπροσωπικές δεξιότητες που συνδέονται με τη δυνατότητα έκφρασης και κατανόησης μιας ποικιλίας συναισθημάτων και αισθημάτων προκειμένου να καταστεί δυνατή η συνεργασία βασισμένη σε κοινούς στόχους, ενώ βασίζονται στην κοινωνική διάδραση. Τέλος, οι συστημικές δεξιότητες περιλαμβάνουν ικανότητες που απαιτούν ένα συνδυασμό φαντασίας και ευαισθησίας δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο να αντιλαμβάνεται τα μέρη ενός συνόλου, οδηγούμενος πολλές φορές και στον σχεδιασμό νέων συστημάτων.

Πιο αναλυτικά, στις εργαλειακές δεξιότητες περιλαμβάνονται σύμφωνα πάλι με τους Sanchez κ.ά. (2008: 60-61) η γνωστική (αναλυτική, συστημική, κριτική, αναστοχαστική, λογική, αναλογική, πρακτική, ομαδική, δημιουργική και συμβουλευτική σκέψη), η μεθοδολογική (διαχείριση χρόνου, επίλυση προβλήματος, λήψη απόφασης), η τεχνολογική (ηλεκτρονικός υπολογιστής ως εργαλείο και χρήση βάσης δεδομένων) και η γλωσσική δεξιότητα (διαχείριση προφορικού και γραπτού λόγου και επάρκεια ξένων γλωσσών). Στις διαπροσωπικές εντάσσονται οι ατομικές (αυτενέργεια, πολυμορφία και

διαπολιτισμικότητα, αντίσταση και προσαρμογή στο περιβάλλον και αίσθημα ήθους) και οι κοινωνικές δεξιότητες (διαπροσωπική επικοινωνία, ομαδική εργασία, διαχείριση συγκρούσεων και διαπραγμάτευση). Τέλος, οι συστημικές περιλαμβάνουν την οργάνωση (αντικειμενική διαχείριση, διαχείριση project και ποιοτικός προσανατολισμός), το επιχειρηματικό πνεύμα (δημιουργικότητα, επιχειρηματικό πνεύμα και καινοτομία) και την ηγεσία (προσανατολισμός επίτευξης και ηγετική ικανότητα).

Οι Binkley κ.ά. (2012: 17-66) από την άλλη, ακολουθούν μία άλλη διάκριση όπου οι δεξιότητες κατηγοριοποιούνται με βάση τους τρόπους σκέψης, τους τρόπους εργασίας, τα εργαλεία εργασίας και τον τρόπο διαβίωσης στον κόσμο. Στους τρόπους σκέψης εντάσσονται δεξιότητες όπως η δημιουργικότητα και η καινοτομία, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλήματος συνδυαστικά με τη λήψη απόφασης και η μεταγνώση (μαθαίνω πώς να μαθαίνω). Στους τρόπους εργασίας περιλαμβάνονται ως δεξιότητες η επικοινωνία και η συνεργασία μέσω της ομαδικής εργασίας, όπου προωθείται η διάδραση και η κοινωνική αλληλεπίδραση. Στα εργαλεία εργασίας περιλαμβάνονται ο πληροφοριακός γραμματισμός και ο γραμματισμός των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) με σημαντική τη συμβολή της πληροφορικής. Τέλος, στις δεξιότητες με βάση τον τρόπο διαβίωσης στον κόσμο, εντάσσεται η πολιτότητα τοπική και παγκόσμια, η ζωή συνδυαστικά με την καριέρα και η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα μέσω της πολιτισμικής αφύπνισης και ικανότητας.

Όσον αφορά το μοντέλο των Binkley (2012) και την ομαδοποίηση των δεξιοτήτων με βάση τα εργαλεία εργασίας, ο Fatimah (2010: 15-16), επισημαίνει ότι με τη συμβολή των ΤΠΕ μπορούν να αποκτήσουν πληθώρα δεξιοτήτων και οι εκπαιδευτικοί, όπως παιδαγωγικές (θεωρίες μάθησης, σχεδιασμός διδασκαλίας, οργάνωση μαθήματος, ενθάρρυνση και κίνητρα μάθησης, προώθηση ομαδικής διάδρασης και στοχασμού, μοντέλα αξιολόγησης), περιεχομένου (αντικείμενο γνώσης, μαθησιακοί στόχοι, δραστηριότητες αξιολόγησης, διδακτικές προτάσεις, σύνδεση γνώσης-περιβάλλοντος, προγενέστερη-νέα γνώση), σχεδιασμού (αρχές σχεδίασης, οργάνωση, μαθησιακό υλικό, ανατροφοδότηση μαθητών), τεχνολογικές (ΤΠΕ, τεχνολογικά εργαλεία, πληροφορικός γραμματισμός, λογισμικά), διδακτικές και διαχείρισης (διάκριση ρόλων εκπαιδευτικού και μαθητή, κανόνες, διαχείριση ομάδων, εκπαιδευτικός-μέντορας) και κοινωνικές-επικοινωνιακές (σεβασμός, αξίες, ερωταπαντήσεις, επικοινωνιακές μέθοδοι, καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων, υποστηρικτικός ρόλος εκπαιδευτικού).

Στο μοντέλο των Binkley (2012) μάλιστα αναδεικνύεται και η σύνδεση δεξιοτήτων και σύνθετης ερευνητικής εργασίας (project), αφού το project εντάσσεται στην ομάδα δεξιοτήτων σχετικών με τους τρόπους εργασίας. Μάλιστα, η Bell (2010: 43), επισημαίνει ότι μέσω του project, τα μέλη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αναπτύσσοντας πληθώρα κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ ο Hallerman (2011) υπογραμμίζει ότι οι δεξιότητες αποτελούν το δεύτερο βασικό συστατικό που προωθείται μέσω του project, αφού αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση (Habok και Nagy, 2016: 4), οι οποίες συνδέονται και με την μετέπειτα επαγγελματική ζωή των μαθητών (Guo κ.ά. 2020:1). Ταυτόχρονα, οι Ayas και Zeniuk (2001: 63) αναδεικνύουν μέσα από τη διάδραση με το project και την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη δημιουργική

σκέψη και τη διαδικασία του στοχασμού, όπου οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

1.3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι Charoenchai κ.ά. (2015) υπογραμμίζουν σε συνάφεια με την αυθεντική μάθηση την αυθεντική αξιολόγηση η οποία λαμβάνει χώρα σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προκειμένου να καλλιεργηθούν πολλαπλές δεξιότητες στους μαθητές. Παρόλα αυτά μέσα από την έρευνά τους υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν αυθεντική αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είτε λόγω έλλειψης επιμόρφωσης ή της ανάγκης τους για συνεχή έλεγχο της γνώσης. Τη μη χρήση εναλλακτικής αξιολόγησης στην πράξη αναδεικνύουν και οι Ηλιοπούλου & Ρουσουλιώτη (2019) οι οποίες τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας την προτιμούν μόνο θεωρητικά. Οι Keinamen κ.ά. (2018) υποστηρίζουν την ανάγκη μετασχηματισμού της μάθησης σε αυθεντικά περιβάλλοντα, όπου οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν τόσο δεξιότητες, όσο και στρατηγικές γνώσης.

Με το project έχουν ασχοληθεί πολλοί μελετητές μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιήσει εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά του στοιχείου. Έτσι, οι Bagheri κ.ά. (2013), υποστηρίζουν τη δόμηση της νέας γνώσης μέσω του project (κονστрукτιβισμός), αλλά και τη συμβολή των ΤΠΕ ως υποστηρικτικού εργαλείου, που συνιστά πρόκληση για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι Habok και Nagy (2016) επισημαίνουν τη σύνδεση του project με τον κοινωνικό κονστрукτιβισμό (Vygotsky), στο πλαίσιο του οποίου και μέσω της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (ΖΕΑ) οι μαθητές αποκτούν μεταγνωστικές και συνεργατικές δεξιότητες ανταποκρινόμενοι και στη δημιουργικότητα, έννοια-πρόκληση για τη σημερινή εκπαίδευση. Αναδεικνύουν μάλιστα τη διαθεματικότητα ως πολύτιμο εργαλείο στο πλαίσιο της σύνθετης ερευνητικής εργασίας, που οδηγεί στην ουσιαστική γνώση (μη διακριτά γνωστικά αντικείμενα στη διδασκαλία). Επιπλέον, οι Ayas και Zeniuk (2001), αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της μεθόδου, επισημαίνοντας κυρίως την οργάνωση των μαθητών σε ομάδες, ενώ οι Scarbrough κ.ά. (2001), τονίζουν την έννοια του αναστοχασμού, μέσω της οποίας οι μαθητές αναπτύσσουν την αυτογνωσία τους.

Όσον αφορά στα στάδια εφαρμογής του project σύμφωνα με τους Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλη (2015) είναι πέντε. Το πρώτο αφορά στον προβληματισμό (decide), όπου ο εκπαιδευτικός προτείνει θέματα εργασίας και ταυτόχρονα ζητά από τους εκπαιδευόμενους να διατυπώσουν και δικές τους ιδέες. Το επόμενο στάδιο σχετίζεται με το σχεδιασμό του project (design), όπου καθορίζονται ο σκοπός και οι στόχοι του. Έπεται ως στάδιο η υλοποίηση (do), όπου οι ομάδες αναζητούν, ταξινομούν, επεξεργάζονται και αναλύουν το υλικό τους. Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση των εργασιών των μαθητών (present) και το project κλείνει με την αξιολόγηση (evaluate) η οποία είναι είτε ποσοτική, είτε ποιοτική και περιλαμβάνει τόσο την αυτοαξιολόγηση, όσο και την ετεροαξιολόγηση.

Παράλληλα, οι Mettas & Constantinou (2007) φανερώνουν τη σχέση του project με την επίλυση προβλήματος (problem solving: Dewey, 1990), η οποία διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και εστιάζει στη μάθηση μέσα από εκφάνσεις της πραγματικής ζωής. Οι Graaff & Kolmos (2003), υπογραμμίζουν ότι το project συνδέεται ουσιαστικά με το problem solving, αφού οι μαθητές έρχονται

αντιμέτωποι με πραγματικά προβλήματα τα οποία επιδρούν στη δημιουργικότητά τους (Anazifa & Djukri, 2017), ενώ και οι δύο έννοιες συνδέονται με το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που δίνει έμφαση στον ίδιο τον μαθητή. Παράλληλα, η από κοινού επίλυση προβλημάτων μέσα από τα έξι στάδια της Tan («εκκίνηση, υπάρχουσες ικανότητες των μαθητών, αυτοδιεθυνόμενη και συνεργατική μάθηση, συστηματική έρευνα, από κοινού επίλυση προβλήματος») ωφελεί σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές (Φρυδάκη, 2009). Το problem solving προσφέρει έτσι ποικιλία γνώσεων (Snyder, 2008) αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα του ατόμου (Guilford, 1968) ενώ, όπως και το project, μπορεί να αξιοποιεί τη συνδρομή των Νέων Τεχνολογιών στην πραγμάτωσή του (Middleton, 2005).

Ακολουθως, το project συνδέεται με το brainstorming (καταιγισμός ιδεών) με το οποίο έχουν ασχοληθεί επίσης πολλοί μελετητές, όπως ο Osborn (1938) ο οποίος υπήρξε εισηγητής της τεχνικής αυτής. Επιπλέον, ο Kotb (2016), επισημαίνει ότι ο καταιγισμός ιδεών μπορεί να ενταχθεί δημιουργικά στο πλαίσιο της κονστρουκτιβιστικής και υποστηρικτικής μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη συζήτηση και την ενεργό συμμετοχή. Ακολουθως, οι Al Samarraie & Hurmuzan (2018), υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρία είδη ιδεοθύελλας (παραδοσιακό, το ουσιαστικό/ εικονικό και το ηλεκτρονικό brainstorming) που διαπλέκονται μεταξύ τους, συμβάλλοντας το καθένα διαφορετικά στη μάθηση.

Ταυτόχρονα, η σύνδεση project και δημιουργικότητας είναι εξίσου φανερή, αφού μέσω αυτής, αλλά και με τη συμβολή της επίλυσης προβλημάτων και της ιδεοθύελλας αναπτύσσεται, η δημιουργικότητα των μαθητών και οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης κατά Gardner (1983), οι οποίοι είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να καλλιεργούνται στην ολότητά τους (Φλουρής & Μαυρόπουλος, 2012). Παράλληλα, η δημιουργικότητα των μαθητών αναπτύσσεται περισσότερο εντός της ομάδας, όπου ευνοείται και η αλληλεπίδραση των μαθητών μέσω του project.

Συνδυαστικά λοιπόν με τα παραπάνω, το project στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης αναδεικνύεται ως η καλύτερη μέθοδος προκειμένου να καλλιεργηθεί ποικιλία δεξιοτήτων στους μαθητές (Guo κ.ά. 2020). Πιο αναλυτικά, η Bell (2010) υπογραμμίζει ότι μέσω του project οι μαθητές γίνονται πιο αυτόνομοι στο σχεδιασμό και την οργάνωση της μάθησής τους αποκτώντας συνεργατικές δεξιότητες και κίνητρα για μάθηση, ενώ παράλληλα υπογραμμίζει και την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων με τη συνδρομή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Οι Musa κ.ά. (2012) υπογραμμίζουν επιπροσθέτως ότι μέσω αυτού οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες οι οποίες βασίζονται στην αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας, στη διαχείριση της ερευνητικής εργασίας εν γένει και στην απόκτηση επικοινωνιακών, διαπροσωπικών στρατηγικών. Παράλληλα, οι Blumenfeld κ.ά. (1991) υποστηρίζουν ότι μέσω του project διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών, αφού μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να εξασκούνται στην επίλυση του εκάστοτε πρόβληματος.

Ακολουθως, αρκετοί μελετητές συνδέουν το project με το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά, οι Σπανός και Μιχάλης (2012) αναλύουν σημαντικές συνιστώσες του, όπως την ένταξή του στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, την αξιολόγησή του, αλλά και προτεινόμενους σχεδιασμούς διδασκαλίας μέσα από εφαρμογές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα, οι Κουτσογιάννης και Αλεξίου (2012)

στοχεύουν στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη σεναρίων επικεντρωμένων στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από την οποία προωθούνται σημαντικές δεξιότητες στους μαθητές, ενώ οι Κουτσογιάννης, Παυλίδου & Χαλυσιάνη (2011) στοχεύουν στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας με τη συνδρομή των Νέων Τεχνολογιών και την ανάπτυξη νέων γραμματισμών στη διδασκαλία. Παράλληλα, οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2015) αναφέρονται, χωρίς ιδιαίτερη έμφαση, στη σημασία του project στη διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ προκειμένου να καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός των μαθητών. Το project επίσης αναδεικνύεται ως σημαντική μέθοδος στη διδασκαλία της Γλώσσας οδηγώντας στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων, αφού οι μαθητές αλληλεπιδρώντας με πραγματικά προβλήματα αποκτούν επίγνωση της γλωσσικής χρήσης, μαθαίνουν να διαχειρίζονται το λόγο και αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες (Nguyen, 2011).

1.4 Στόχος έρευνας

Συμπερασματικά όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τα πορίσματα ερευνών που προηγούνται χρονικά, ενώ αναλύονται από τους μελετητές σημαντικές όψεις του υπό μελέτη θέματος όπως αυτές του project, της σύνδεσης του με τον κονστрукτιβισμό, την επίλυση προβλήματος, την ιδεοθύελλα, τη δημιουργικότητα και τη συμβολή του στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, εντοπίζεται ωστόσο έλλειψη στοιχείων ως προς τη συμβολή του project στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνολικά. Θα μελετηθεί λοιπόν εδώ και θα αποτυπωθεί ερευνητικά η σύνδεση του project με την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων και θα ληφθούν υπόψη προηγούμενες έρευνες που εστιάζουν στις ερευνητικές έννοιες.

2. Μεθοδολογία

2.1 Δείγμα

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι συνολικά δεκαεπτά και έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τη συμβολή του project στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εργαλείου ανάπτυξης δεξιοτήτων στους μαθητές. Σε πρώτο επίπεδο οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το επίπεδο των σπουδών τους, αλλά και τη διδακτική τους εμπειρία, από τα οποία προκύπτουν (πίνακας 1) ότι οι εκπαιδευτικοί του Πρότυπου σχολείου έχουν από έναν μέχρι δύο μεταπτυχιακούς τίτλους, ενώ δύο από αυτούς και Διδακτορικό. Από την άλλη, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του Γενικού Λυκείου διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο (εκτός από έναν), ενώ κανένας δε διαθέτει διδακτορικό τίτλο. Έντονη διαφορά ανάμεσα στα δύο σχολεία παρουσιάζεται και στη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί του Πρότυπου Λυκείου έχουν εμπειρία που κυμαίνεται γύρω στα 15 χρόνια (εκτός από έναν εκπαιδευτικό με εμπειρία 3 ετών), ενώ οι εκπαιδευτικοί του Γενικού Λυκείου έχουν διδακτική εμπειρία πάνω από 30 χρόνια (εκτός από έναν εκπαιδευτικό με εμπειρία 15 ετών). Το επίπεδο σπουδών έτσι, αλλά και η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών λαμβάνονται υπόψη στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων.

Πίνακας 1: Επίπεδο σπουδών και διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών Γενικού και Πειραματικού Λυκείου

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Επίπεδο σπουδών											
	2 ^ο πτυχίο						√				√
	1ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης		√	√	√	√		√	√	√	
	2ο Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	√					√				
	Διδακτορικό Δίπλωμα			√	√	√					
Διδακτική εμπειρία											
	1-10 έτη προϋπηρεσίας										
	11-20 έτη προϋπηρεσίας	√	√	√		√	√				
	>21 έτη προϋπηρεσίας				√			√	√	√	√

2.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

2.2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο το σχέδιο δράσης (project) μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, εστιάζει στο να καταδειχθεί η σύνθετη ερευνητική εργασία ή αλλιώς project (κεντρικό φαινόμενο) ως δυναμικό εργαλείο απόκτησης δεξιοτήτων συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και στην αναβάθμιση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας συνολικά.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα θέτει τους εξής στόχους:

1. Να αξιοποιηθεί η σύνθετη ερευνητική εργασία στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας ως μέσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

2. Να επικυρωθεί η σύνθετη ερευνητική εργασία ως σημαντική μέθοδος για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα και Είδος έρευνας

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων συνδέεται με το σκοπό της έρευνας και στοχεύει στο να περιοριστεί το ερευνητικό πεδίο σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα προκειμένου να αποτιμηθεί και να αξιολογηθεί η σύνθετη ερευνητική εργασία σε πραγματικό χρόνο. Έτσι λοιπόν τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του project κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση project;

Το είδος της έρευνας που επιλέγεται για την εξέταση του κεντρικού θέματος πραγμάτευσης είναι η ποιοτική έρευνα, η οποία ενδείκνυται ως είδος από τους Ίσαρη και Πουρκό (2015: 61) στην εκπαιδευτική έρευνα, συμβάλλοντας μάλιστα στην πολυπρισματική αντιμετώπιση ενός θέματος μέσα από τη συλλογή πληθώρας ερευνητικών δεδομένων.

3. Ανάλυση-Αποτελέσματα

Όσον αφορά στα αποτελέσματα, τόσο η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του project κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και οι απόψεις αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση project είναι θετικές. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις δεξιότητες που καλλιεργούν οι μαθητές μέσω της μεθόδου του project. Θα μπορούσε να ειπωθεί έτσι ότι οι δεξιότητες που αναδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν στην πλειονότητά τους το μοντέλο του Πανεπιστημίου του Deusto (Sanchez κ.ά., 2008: 60-61), σύμφωνα με το οποίο οι δεξιότητες διακρίνονται σε εργαλειακές, διαπροσωπικές και συστημικές.

3.1 Εργαλειακές δεξιότητες

Όσον αφορά στις εργαλειακές δεξιότητες, αυτές περιλαμβάνουν τις γνωστικές, τις μεθοδολογικές, τις τεχνολογικές και τις γλωσσικές.

- Γνωστικές δεξιότητες

Στις γνωστικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί 1 και 8 υπογραμμίζουν τη δεξιότητα του μαθαίνω πώς να μαθαίνω, η οποία αναδεικνύεται και στο μοντέλο των Binkley κ. ά. (Griffin κ.ά., 2012: 42). Συνδυαστικά με τη δεξιότητα αυτή υπογραμμίζουν και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης που καθιστά τους μαθητές κριτικούς γνώστες ενός ή περισσοτέρων αντικειμένου (κριτικός εγγραμματισμός) και όχι άκριτους αποδέκτες της γνώσης (εκπαιδευτικοί 4, 5, 9 και 10), ενώ ταυτόχρονα με την κριτική σκέψη αναδεικνύεται και η δημιουργική με εστίαση στην έννοια της διαθεματικότητας που φέρνει τους μαθητές σε επαφή με πολλαπλά γνωστικά αντικείμενα. Όπως διαφαίνεται έτσι από τα παραπάνω και τον Πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν τη σύνδεση project και γνωστικής καλλιέργειας των μαθητών.

Πίνακας 2: Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω του project

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project											
	Είδη δεξιοτήτων										
	Εργαλειακές δεξιότητες-Γνωστικές										
	Μαθαίνω πώς να μαθαίνω	√								√	
	Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης					√	√	√			√
	Δημιουργική σκέψη							√			

- Μεθοδολογικές δεξιότητες

Στις μεθοδολογικές δεξιότητες (πίνακας 3), οι εκπαιδευτικοί 3, 7 και 10 επισημαίνουν πρωτίστως την ώθηση των μαθητών στην έρευνα και τη χρήση μεθοδολογίας. Ο ρόλος των μαθητών μεταβάλλεται έτσι από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και καθίσταται ερευνητής που προβληματίζεται, θέτει ερωτήματα, συλλέγει πληροφορίες και ανακαλύπτει λύσεις στο πρόβλημα με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος κάθε φορά (Blumenfeld κ.α. 1991: 371).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί 1 και 5 αναδεικνύουν και τη δεξιότητα της επίλυσης προβλήματος η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το project. Κατά τους Mettas & Constantinou (2007: 80-82) άλλωστε, το problem solving συνδέεται άμεσα με το project, αφού οι μαθητές έρχονται σε επαφή με καθημερινά προβλήματα τα οποία προσπαθούν να τα επιλύσουν, δρώντας σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Ταυτόχρονα, οι Graaff & Kolmos (2003: 659), τονίζουν ότι ο συνδυασμός project και problem solving διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, κάνοντάς τους να δρουν με περισσότερο ενδιαφέρον σε προκλήσεις που τους παρουσιάζονται, ενώ οι Anazifa και Djukri (2017: 354), υποστηρίζουν ότι τόσο το project όσο και η επίλυση προβλημάτων καλλιεργούν και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.

Μία ακόμη δεξιότητα που επισημαίνεται ότι καλλιεργείται στο πλαίσιο του project σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς 4 και 7 είναι η παρατήρηση εικόνας, όπου οι μαθητές ικανοποιούνται όταν παρουσιάζουν το παραγόμενο αποτέλεσμα τους ή όταν παρατηρούν αυτό των συμμαθητών τους. Η παρατήρηση της εικόνας συνδυαστικά μάλιστα με τις ΤΠΕ μπορεί να φέρει ανώτερα μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές, αναπτύσσοντας πολύπλοκους γνωστικούς μηχανισμούς (Guo κ. ά., 2020: 6).

Πίνακας 3: Ανάπτυξη μεθοδολογικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω του project

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project											
	Είδη δεξιοτήτων										
	Εργαλειακές δεξιότητες-Μεθοδολογικές										
	Ώθηση των μαθητών στην έρευνα			√		√			√		
	Χρήση μεθοδολογίας			√		√			√		
	Καλλιέργεια αφαιρετικής ικανότητας								√		
	Ιεράρχηση γνώσης	√							√		
	Δεξιότητα επίλυσης προβλήματος	√						√			
	Παρατήρηση						√		√		

- Τεχνολογικές δεξιότητες

Από τις τεχνολογικές δεξιότητες (πίνακας 4) ξεχωρίζουν κυρίως οι ψηφιακές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς 2, 3, 6 και 9. Ο εκπαιδευτικός 2 αναδεικνύει έτσι τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός 3 αναφέρεται στη δημιουργία ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων και ράβδων από τους μαθητές στο πλαίσιο του project, ενώ ο εκπαιδευτικός 9 επισημαίνει πώς η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη μάθηση. Το πιο σημαντικό όμως, είναι σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό 6 τα θετικά συναισθήματα που προκύπτουν, όταν οι μαθητές καταστούν ικανοί να χειρίζονται τα ψηφιακά εργαλεία. Υπογραμμίζεται έτσι η σύνδεση project και τεχνολογικών δεξιοτήτων, όπου οι ΤΠΕ συνιστώντας απαραίτητο επικουρικό μέσο για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας (Αναστασίαδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2015: 58) οδηγεί στους μαθητές όχι μόνο στην καλύτερη κατανόηση της γνώσης, αλλά και σε ανώτερες διεργασίες κάνοντάς τους με αυτό τον τρόπο να ξεπερνούν τις παιδαγωγικές προκλήσεις (Bagheri κ.ά. 2013, 25-26).

Πίνακας 4: Ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω του project

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project											
	Είδη δεξιοτήτων										
	Εργαλειακές δεξιότητες-Τεχνολογικές										
	Σημαντικότητα των Νέων Τεχνολογιών		√								
	Υποστηρικτικός ρόλος της τεχνολογίας στη μάθηση										√
	Απόκτηση θετικών συναισθημάτων στους μαθητές μέσα από τον χειρισμό ψηφιακών εργαλείων										√

- Γλωσσικές δεξιότητες

Μία πολύ σημαντική κατηγορία δεξιοτήτων που προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση του project στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι και οι γλωσσικές (πίνακας 5), οι οποίες αφορούν τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο. Στον γραπτό λόγο (εκ. 1, 2, 5 και 9), οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επικεντρωμένες στη σύνθεση και την παραγωγή γραπτού κειμένου, είτε αυτόνομα, είτε συνεργατικά. Περισσότερη όμως έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου στο πλαίσιο του project, όπου οι μαθητές έχοντας ανταποκριθεί ομαδοσυνεργατικά στη διερεύνηση ενός θέματος, αναπτύσσουν δεξιότητες μέσα από την παρουσίαση του υλικού τους.

Πέρα όμως από την καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου, οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν και άλλες σημαντικές συνιστώσες που συνδέονται με τις γλωσσικές δεξιότητες, όπως τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming) που πραγματοποιείται στο πρώτο στάδιο του project, όπου ο εκπαιδευτικός

ανταλλάσσει ιδέες με τους μαθητές προκειμένου να προσεγγίσουν το θέμα και να προβληματιστούν πάνω σ' αυτό. Η σύνδεση brainstorming και project άλλωστε έχει καταδειχθεί από αρκετούς μελετητές, όπως οι Bonnardel και Didier (2020: 3-4), οι οποίοι επισημαίνουν ότι τα project έχουν περισσότερα θετικά αποτελέσματα, όταν συνδυάζονται σε ένα πρώτο στάδιο με τον καταιγισμό ιδεών. Παράλληλα, τόσο το brainstorming, όσο και το project (Ismuradani, Nuryatin & Doyin, 2019: 56) συνδέονται με την καλλιέργεια του γραπτού, και του προφορικού λόγου, παρέχοντας τη δυνατότητα στους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν το γλωσσικό τους αισθητήριο.

Παράλληλα, μέσω του project επιτυγχάνεται και η ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, στοιχεία εξίσου σημαντικά για την προσέγγιση ενός θέματος από τους μαθητές, αφού οι ίδιοι μπορούν αρχικά να κατανοήσουν το κείμενο και στη συνέχεια να προβούν στη διερεύνηση του και στη διατύπωση υποθέσεων. Αξιοσημείωτο είναι επίσης, ότι οι μαθητές μέσω του project αντιλαμβάνονται τη δόμηση ενός κειμένου (εκ. 8), τη μορφοσυντακτική του δομή (εκ. 7) καθώς και την κριτική του επεξεργασία (εκ. 5 και 8), ενώ μαθαίνουν τον τρόπο σύνταξης βιβλιογραφικών αναφορών.

Εξίσου σημαντικό στοιχείο που συνδέεται με τις γλωσσικές δεξιότητες και την γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών είναι και η πολυτροπικότητα των κειμένων. Μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα δηλαδή, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κείμενα συνδυασμένα με εικόνες που αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη και τους απομακρύνουν από την μονοτροπικότητα (Κουτσογιάννης, 2011: 36).

Πίνακας 5: Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω του project

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project											
	Είδη δεξιοτήτων										
	Εργαλειακές δεξιότητες- Γλωσσικές δεξιότητες										
	Ανάπτυξη γλωσσικής καλλιέργειας μαθητών	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Συμβολή στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μαθητών	✓	✓					✓			✓
	Συμβολή στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των μαθητών	✓		✓		✓	✓	✓			✓
	Χρήση τεχνική της ιδεοθύελλας								✓		
	Ανάγνωση και κατανόηση κειμένων		✓	✓	✓		✓	✓	✓		
	Δόμηση κειμένου από τους μαθητές									✓	
	Κριτική επεξεργασία κειμένου από τους μαθητών							✓		✓	

Επαφή με πολυτροπικά κείμενα				✓						
------------------------------	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

Οι εργαλειακές δεξιότητες έτσι που αποτελούνται από τις γνωστικές, τις μεθοδολογικές, τις τεχνολογικές και τις γλωσσικές που αναλύθηκαν παραπάνω, απαιτούν ένα συνδυασμό δεξιοτήτων διαχείρισης, διανοητικών ικανοτήτων και γλωσσικού χειρισμού προκειμένου να καλλιεργηθούν σε σημαντικό βαθμό (Sanchez κ.ά. 2008: 29).

3.2 Διαπροσωπικές δεξιότητες

Όσον αφορά στις διαπροσωπικές δεξιότητες αυτές διακρίνονται σε ατομικές και κοινωνικές. Ωστόσο, ενώ στις ατομικές αναφέρεται μόνο ένας εκπαιδευτικός (αυτοπειθαρχία μαθητών: εκ.8) οι υπόλοιποι εστιάζουν στις κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες αφορούν στην αλληλεπίδραση των μαθητών σε ομάδες (κοινωνική διάδραση), στην επίλυση συγκρούσεων (εκ.1) και στις διαπραγματεύσεις που οδηγούνται οι μαθητές μεταξύ τους προκειμένου να επιλύσουν ένα ζήτημα (εκ.1).

Πίνακας 6 : Ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω του project

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project											
	Είδη δεξιοτήτων										
	Διαπροσωπικές δεξιότητες-Ατομικές-Κοινωνικές										
	Ατομικές δεξιότητες									✓	
	Κοινωνικές δεξιότητες	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	
	Αλληλεπίδραση μαθητών	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	
	Επίλυση συγκρούσεων	✓									
	Διαπραγματεύσεις	✓									

Από τα παραπάνω λοιπόν και από τον πίνακα 5 καταδεικνύεται ότι μέσω του project καλλιεργούνται τόσο ατομικές, όσο και κοινωνικές δεξιότητες. Εντούτοις η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πιο σημαντική, αφού η συνεργασία μεταξύ των ατόμων αποτελεί την πιο σημαντική δεξιότητα του εικοστού πρώτου αιώνα (Lobaczowski κ.ά., 2021: 1). Στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων δηλαδή οι μαθητές καλούνται πολλές φορές να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της ομάδας προκειμένου να προσεγγίσουν ένα ζήτημα αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Η εμπλοκή τους επίσης σε συνεργατικό πλαίσιο εντός της σχολικής κοινότητας τους προετοιμάζει και για την ενήλικη ζωή τους στο πλαίσιο της κοινωνίας. Αναδεικνύεται έτσι η σημαντικότητα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού που εισηγήθηκε ο Vygotsky (1978) στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές αλληλεπιδρούν

μεταξύ τους και αναπτύσσουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες (Habok & Nagy, 2016: 3). Οι κοινωνικές δεξιότητες έτσι είναι σημαντικό να αποτελούν προτεραιότητα των εκπαιδευτικών θέτοντας στο κέντρο της μάθησης τον ίδιο το μαθητή ο οποίος είναι σημαντικό να λειτουργεί με βάση το συνεργατικό μοντέλο μάθησης, βασιζόμενο στις αρχές του διαλόγου της ενεργητικής ακρόασης και της αποδοχής του διαφορετικού.

3.3 Συστημικές δεξιότητες

Τέλος, ακολουθούν με βάση το μοντέλο του Deusto οι συστημικές δεξιότητες (πίνακας 6) στις οποίες δε δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση από τους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, όσον αφορά αυτού του τύπου τις δεξιότητες, εστιάζουν τόσο στην οργάνωση με την έννοια της ιεράρχησης της γνώσης (εκ.6), όσο στο επιχειρησιακό πνεύμα με τις πρωτοβουλίες που παίρνουν οι μαθητές (εκ.5) και στην παρουσίαση του παραγόμενου αποτελέσματος που ακολουθεί στο τέλος (εκ.1). Η πρωτοβουλία μάλιστα αναδεικνύεται ως σημαντικό στοιχείο από τους μελετητές τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο στο πλαίσιο του project (Habok & Nagy, 2016: 3). Όσον αφορά στην ηγεσία, αυτή συνδέεται από τους εκπαιδευτικούς με την αυτοπειθαρχία (εκ. 5) στοιχείο με το οποίο έρχονται οι μαθητές σε επαφή στο πλαίσιο του project.

Πίνακας 7: Ανάπτυξη συστημικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω του project

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project											
	Είδη δεξιοτήτων										
	Συστημικές δεξιότητες										
	Ιεράρχησης της γνώσης				√						
	Επιχειρησιακό πνεύμα μαθητών (πρωτοβουλίες)							√			
	Παρουσίαση του παραγόμενου αποτελέσματος που ακολουθεί στο τέλος	√									
	Αυτοπειθαρχία μαθητών							√			

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τη στάση που μπορεί να έχουν αναφορικά με τη χρήση της μεθόδου εν γένει στο σχολείο, αναγνωρίζουν τις δεξιότητες που καλλιεργούνται στους μαθητές μέσω του project.

4.Συζήτηση

4.1 Καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσω του project

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες που αποκομίζουν οι μαθητές από τη χρήση του project είναι θετικές, ενώ η κατηγοριοποίησή τους συνάδει περισσότερο με το μοντέλο του Deusto που περιλαμβάνει τις εργαλειακές δεξιότητες (γνωστικές, μεθοδολογικές, τεχνολογικές και γλωσσικές), τις διαπροσωπικές (ατομικές και κοινωνικές) και τις συστημικές (οργάνωση, επιχειρησιακό πνεύμα και ηγεσία).

Όσον αφορά στις εργαλειακές γνωστικές δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι μέσω του project οι μαθητές καλλιεργούν τη δεξιότητα του μαθαίνω πώς να μαθαίνω (Griffin κ.α., 2012), την κριτική σκέψη, αλλά και τη δημιουργικότητά τους (Anazifa και Djukri, 2017). Αναφορικά με τις εργαλειακές μεθοδολογικές δεξιότητες οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην εμπλοκή των μαθητών στην έρευνα (Blumenfeld κ.α. 1991), στη χρήση μεθοδολογίας, στην καλλιέργεια αφαιρετικής ικανότητας, στην ιεράρχηση γνώσης, στη δεξιότητα επίλυσης προβλήματος (Mettas & Constantinou 2007) και στην παρατήρηση. Στις εργαλειακές τεχνολογικές δεξιότητες οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τον επικουρικό ρόλο των Νέων Τεχνολογιών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α., 2020) στη μάθηση και την απόκτηση θετικών συναισθημάτων από πλευράς των μαθητών μέσα από τον χειρισμό ψηφιακών εργαλείων.

Στις γλωσσικές δεξιότητες που καλλιεργούνται στους μαθητές στο project που υλοποιείται κυρίως στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας εντάσσονται η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών, η χρήση τεχνικών όπως αυτή της ιδεοθύελλας (Bonnardel & Didier, 2020) και η επαφή των μαθητών με τεχνικές ανάγνωσης και κατανόησης, δόμησης, κριτικής επεξεργασίας και πολυτροπικότητας κειμένων (Guo κ. α., 2020· Κουτσογιάννης, 2012).

Αναφορικά με τις διαπροσωπικές δεξιότητες οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν κυρίως σε κοινωνικό επίπεδο με τις κοινωνικές δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω του project, αφού οι μαθητές καλούνται να αλληλεπιδράσουν σε ιδέες, (Lobczowski κ.α., 2021· Vygotsky, 1978· Habok & Nagy, 2016), ενώ υπογραμμίζονται και δεξιότητες όπως αυτές της επίλυσης συγκρούσεων και της διαπραγμάτευσης.

Τέλος, στις συστημικές δεξιότητες και στην οργάνωση, εντάσσεται η ιεράρχηση της γνώσης, στο επιχειρησιακό πνεύμα, οι πρωτοβουλίες των μαθητών (Habok & Nagy, 2016) και η παρουσίαση του παραγόμενου αποτελέσματος τους, ενώ στην ηγεσία η αυτοπειθαρχία.

4.2 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού ή προσκόλληση σε οικείες παιδαγωγικές ρουτίνες;

Τα δεδομένα που προέκυψαν μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, ανάδειξαν τη σημαντικότητα της μεθόδου project στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού μέσω αυτής οι μαθητές αντλούν πολλαπλά οφέλη. Παρόλα αυτά, προκειμένου να υπάρξει αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικό να μεταβληθεί πρωτίστως ο ρόλος των εκπαιδευτικών (να εισαχθεί στις στοχεύσεις τους η αλλαγή του ρόλου). Χρησιμοποιώντας μεθόδους όπως αυτή του project είναι αναγκαίο να πειστούν να αναζητήσουν τρόπους προκειμένου να αυτοβελτιωθούν και να απομακρυνθούν από την αναπαράσταση, μοντέλο του εκπαιδευτικού- αυθεντία. Προκειμένου να επιτευχθεί όμως αυτό είναι σημαντικό, αφενός να συνειδητοποιήσουν τα παιδαγωγικά οφέλη που αυτή η αλλαγή διδακτικού μοντέλου θα φέρει και να πειστούν να υιοθετήσουν καλές πρακτικές,

απομακρυνόμενοι από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, και να μετατρέψουν έτσι τη διδασκαλία σε μαθησιακή διαδικασία για τους ίδιους. Μέσα από τις παραπάνω επιλογές και διαδικασίες μπορούν να αντλήσουν σημαντικές προοπτικές και κίνητρα που θα τους οδηγήσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Frydaki & Mamoura, 2008: 1498). Η διδασκαλία άλλωστε δεν είναι μονοδιάστατη και μονοφωνική, αλλά αποτελεί μία σύνθετη διεργασία που διαπλέκει διαφορετικές συνιστώσες και φωνές (Φρυδάκη, 2009: 458-460). Είναι σημαντικό λοιπόν να συμβαδίζει και να διενεργείται σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία το project θα μπορούσε να παίξει καταλυτικό ρόλο, είτε ως μέθοδος διδασκαλίας, είτε ως μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωσταντίνου, 2017: 259), παρασύροντας και τους μαθητές σε μεθοδευμένες μορφές δράσης, διερεύνηση γνώσεων και στην εμπλοκή τους στη διαχείριση καταστάσεων της πραγματικότητας, άρα αναγνωρίζοντάς τους έναν πιο ενεργό και δημοκρατικό ρόλο στη μαθησιακή αλληλεπίδραση!

Βιβλιογραφία

- Al Samarraie, H. & Hurmuzan, S. (2018). A review of brainstorming techniques in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 78-91. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.002>
- Anazifa, R. D. & Djukri, D. (2017). Project-based learning and problem-based learning: are they effective to improve student's thinking skills? *IPJ*, 6 (2), 346-355. Doi: 10.15294/jpii.v6i2.11100
- Ayas, K. & Zeniuk, N. (2001). Project-based learning: Building communities of reflective practitioners. *Management learning*, 32 (1), 61-76. Doi: <https://doi.org/10.1177/1350507601321005>
- Bagheri, M., Ali, W. W. Z., Abdulah, M. C. B. & Daud, S. M. (2013). Effects of project-based learning strategy on self-directed learning skills of educational technology students. *Contemporary Educational Technology*, 4 (1), 15-29. Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: skills for the future. *The Clearing House*, 83, 39-43. Doi: 10.1080/00098650903505415
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M & Palinscar, A. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3&4) 369-398.
- Bonnardel, N. & Didier, J. (2020). Brainstorming variants to favor creative design. *Applied Ergonomics*, 83, 1-8. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2019.102987>
- Charoenchai, C., Phuseeorn, S. & Phengsawat, W. (2015). Teachers' development model to authentic assessment by empowerment evaluation approach. *Education Research and Reviews*, 10(17), 2524-2530. Διαθέσιμο στο: <https://files.eric.ed.gov/>
- Graaff, E. & Kolmos, A. (2003). Characteristics of problem-based learning. *Int. J. Engng Ed* 19(5), 657-662.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (2012). Assessment and teaching of 21st century skills. *Springer Science + Business Media*. Doi: 10.1007/978-94-007-2324-5
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego, California: Robert R Knapp.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S. & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures.

- International Journal of Educational Research*, 102, 1-13. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Habok, A. & Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning. *SpringerPlus* 5(83), 1-14. Doi: 10.1186/s40064-016-1725-4
- Ismuwardani, Z., Nuryatin, A. & Doyin, M. (2019). Implementation of project based learning model to increased creativity and self-reliance of students on poetry writing skills. *Journal of Primary Education*, 8 (1), 51-58. Doi: <https://doi.org/10.15294/ipe.v8i1.25229>
- Keinamen, M., Ursin, J. & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 30-36. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.007>
- Lobczowski, N. G., Lyons, K., Greene, J. A & McLaughlin, J. E. (2021). Socioemotional regulation strategies in a project-based learning environment. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 1-17. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101968>
- Mettas, A. C. & Constantinou, C. C. (2007). The technology fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. *Int J Technol Des Educ*, 18, 79-100. Doi: 10.1007/s10798-006-9011-3
- Middleton, H. (2005). Creative thinking, values and design and technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 15, 61-71.
- Musa, F., Mufti, N., Latiff, R. A & Mohamed, M. A. (2011). Project-based learning (PjBL): inculcating soft skills in 21st century workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 565-573. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.09.315
- Ngygen, T. V. L. (2011). Project-based learning in teaching English as a foreign language. *VNU Journal of Sciences, Foreign Languages*, 27, 140-146.
- Sanchez, A. V. & Ruiz, M. P., Olalla, A. G., Mora, G. M., Paredes, J. A. M., Otero, J. M., Ildefonso, I. M. S. & Eizaguirre, J. S. (2008). *Competence-based learning: A proposal for the assessment of generic competencies*. University of Deusto.
- Scarbrough, H., Bresnen, M., Edelman, L.F., Laurent, S., Newell, S. & Swan, J. (2004). The processes of project-based learning an exploratory study. *Management Learning*, 35 (4), 491-506. Doi: 10.1177/1350507604048275
- Snyder, L. G. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 2, 90-99.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ε., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιακή, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιάτουρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ. & Χοντολίδου, Ε. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 36, 55-66.
- Αργυροπούλου, Χ., Κούτουλα, Α. Κ., Πολύζος, Γ., Βαρέση, Ε., Γατσίου, Μ., Γεωργιάδου, Α., Γκότσης, Κ., Κατσιμπάρδης, Μ., Κίτσιρα-Soderquist, Μ., Νικηφοράκη, Μ. & Πατούνα, Α. (2007). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας/ project*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Ρουσουλιώτη, Θ. (2019). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την εναλλακτική αξιολόγηση στη διδασκαλία της γλώσσας: πορίσματα έρευνας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 1(1), 415-434.

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: www.kallipos.gr
- Κιοσσέ, Ε. (2018). *Η εφαρμογή των ερευνητικών εργασιών-project σε πολυπολιτισμικές τάξεις Λυκείου από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές και Βιωματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης», Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Μ. (2012). *Μελέτη για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ. & Χαλσιάνη, Ι. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa_bthmia.pdfhttp://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/anaptuxe_senarion_-_glossa_deuterobathmia_ekpaideuse..pdf
- Μπρίνια, Β. (2007). *Η εισαγωγή της μεθόδου project (βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία) στη διδασκαλία των οικονομικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr>
- Σπανός, Γ. Ι. & Μιχάλης, Α. Ν. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διδακτική μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Φλουρής, Γ. & Μαυρόπουλος, Α. (2012). *Διδακτική Εφαρμογή της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης για μια ποιοτική διδασκαλία-μάθηση*. Στο Α. Τριλιανό κ.ά. (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου, Α Τόμος, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2012, 356-368.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.