

ISSN 2732-6292

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

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

Τεύχος 8, τόμος Ι – 2024

ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.

με θέμα:

«Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση σε έναν κόσμο που αλλάζει»

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the
GREEK SOCIETY OF EDUCATIONAL EVALUATION

No 8, volume I – December 2024

SPECIAL ISSUE

3rd International Conference of the GSEE proceedings:
“Educational Evaluation in a Changing World”

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

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

ΕΔΡΑ: ΑΘΗΝΑ (Ωλένου 30, Κυψέλη, τ.κ. 11362)

e-mail: eletekpaxiol@gmail.com

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Αικατερίνη Κασιμάτη, Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Αντιπρόεδρος: Δημήτριος Ζμπάινος, Αν. Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου

Γενική Γραμματέας: Αναστασία Παπαδοπούλου, Δρ, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Ταμίας: Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ04

Μέλος: Αθανάσιος Βέρδης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Καλλιόπη Φερεσίδη, Δρ, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Αντιπρόεδρος: Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Μέλος: Άννα Ζουγανέλη, Δρ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the GREEK SOCIETY FOR THE EVALUATION IN EDUCATION

ADMINISTRATIVE COUNCIL

President: Aikaterini Kasimati, Professor, Higher Pedagogical School of Technical Education

Vice-President: Dimitrios Zbainos, Assistant Professor, Harokopio University

Secretary General: Anastasia Papadopoulou, PhD, Secondary School Teacher

Treasurer: Konstantinos Apostolopoulos, PhD, Education Advisor

Member: Athanasios Verdis, Assistant Professor, University of Athens

ADVISORY COUNCIL

President: Kalliopi Feresidi, PhD, Secondary School Teacher

Vice-President: Athina Chalkiadaki, PhD, Primary School Teacher

Member: Anna Zouganeli, PhD, Education Advisor

© 2024 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.)

2024 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 means without the written permission of the editor or the Administrative Council of the GAEE. Manuscripts submitted to the Journal in no case are returned.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ | EDITORIAL BOARD

Διευθυντής Μιχάλης Κασσωτάκης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Editor Michael Kassotakis, Honorary Professor, University of Athens
Επιμελήτρια Ειδικού Τεύχους Πρακτικών Καλλιόπη Φερεσίδη, Δρ, Πανεπιστήμιο Αθηνών	Special Issue of Proceedings Kalliopi Feresidi, PhD, 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, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου	Nikolaos Andreadakis, Assoc. Professor, Aegean University
Κωσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης	Konstantinos Apostolopoulos, PhD, Education Advisor
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, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου	Despoina Tsakiri, Professor, University of Peloponnese
Βοηθοί σύνταξης	Assistant editors
Αθανάσιος Βέρδης, Αναπ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Athanasios Verdis, Assist. Professor, University of Athens
Αναστασία Παπαδοπούλου, Δρ., Πανεπιστήμιο Αθηνών	Anastasia Papadopoulou, PhD., University of Athens
Καλλιόπη Φερεσίδη, Δρ, Πανεπιστήμιο Αθηνών	Kalliopi Feresidi, PhD, University of Athens
Σύμβουλοι έκδοσης	Editorial Consulting Board
Βασίλειος Γραμματικόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης	Vasilios Grammatikopoulos, Professor, University of Crete
Μανώλης Κουτούζης, Καθηγητής, Πρύτανης Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου	Manolis Koutouzis, Professor, Rector, Hellenic Open University

Στυλιανός Μερκούρης, Δρ, τ. Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΥΠΕΠΘ	Stylianos Merkouris, Phd., Former Director of Secondary Education of the Ministry of Education
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Papakonstantinou, Honorary Professor, University of Athens
Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	Panagiotis Papakonstantinou, Honorary Professor, University of Ioannina
Γεώργιος Πασιάς, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Pasias, Honorary Professor, University of Athens
Γεώργιος Φλουρίης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών	Georgios Flouris, Honorary Professor, University of Athens
Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.	Athina Chalkiadaki, Phd., Primary School Teacher
Εξωτερικοί Σύμβουλοι	International Consulting Board
Αναστάσιος Μπαρκάτσας, Καθηγητής Πανεπιστημίου της Μελβούρνης	Anastasios Barkatsas, Professor, University of Melbourne
Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής, τ. Πρύτανης Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου	Petros Pasiardis, Professor, f. Rector, Open University of Cyprus

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ 3ου ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 24-25 Μαΐου 2024

Επίτιμος Πρόεδρος

Κασσωτάκης Μιχάλης, Ομότιμος Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πρόεδρος

Ζμπάινος Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Αναπληρωτής Πρόεδρος

Βέρδης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη

Ανδρεαδάκης Νικόλαος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος, Δρ Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Γκότοβος Αθανάσιος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γραμματικόπουλος Βασίλειος, Καθηγητής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας
Καλαθάκη Μαρία, Δρ Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καραγιάννη Ευαγγελία, Διευθύντρια Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας
Κασιμάτη Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Κολυμπάρη Τάνια, Δρ Διδάσκουσα στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουμέντος Ιωάννης, Διευθυντής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δ' Αθήνας
Κουτούζης Μανώλης, Καθηγητής, Πρύτανης Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Κυριακίδης Λεωνίδας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ματσαγγούρας Ηλίας, Ομότιμος Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπ. Αθηνών, Πρόεδρος Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
Μπαρκάτσας Αναστάσιος, Senior Lecturer & Program Director, RMIT Univ. of Melbourne
Μπινιάρη Λευκοθέα, Δρ Προϊσταμένη Τμ. Οικονομ. και Διοικητ. Υποστήριξης Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
Μουζάκης Χαράλαμπος, Δρ. Προϊστάμενος Τμ. Επιστημονικής Υποστήριξης Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
Νίκα Μαρία, Δρ Προϊσταμένη Τμήματος Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης, Ι.Ε.Π.
Παπαδοπούλου Αναστασία, Δρ. Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Παπακωνσταντίνου Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πασιαρδής Πέτρος, Καθηγητής, τ. Πρύτανης Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου
Πασιάς Γεώργιος, Ομότιμος καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Πετροπούλου Ράνια, Ε.ΔΙ.Π. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
Πήλιουρας Παναγιώτης, Δρ Προϊστάμενος Τμ. Εκπ/κης Καινοτομίας και Ενταξιακής Εκπ/σης, Ι.Ε.Π.
Ρετάλης Συμεών, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τραντάς Πέτρος, Επίκουρος καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τσίτας Γιώργος, Δρ Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Φερεσίδη Καλλιόπη, Δρ Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Φωτεινός Δημήτρης, Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φλουρής Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Χαλκιαδάκη Αθηνά, Δρ Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Χαραλάμπους Χαράλαμπος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος

Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος, Δρ Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Αναπληρώτρια Πρόεδρος

Παπαδοπούλου Αναστασία, Δρ Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Μέλη

Βέρδης Αθανάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Εθν. & Καπ. Πανεπιστήμιο Αθηνών
Βούρβουλη Σταυρούλα, Σύμβουλος Β', Τμήμα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης Ι.Ε.Π.
Ζμπάινος Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Ζουγανέλη Άννα, Δρ Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καρναβάς Βασίλειος, Δρ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καραγιάννη Ευαγγελία, Διευθύντρια Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας
Κασιμάτη Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Κουλουμπής Διονύσης, MSc. Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Παπαγεωργίου Θεοδώρα, MSc. Επιστημονική συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Φερεσίδη Καλλιόπη, Δρ Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Χαλκιαδάκη Αθηνά, Δρ Εκπαιδευτικός Π.Ε.

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Γιώργος Γκατζιούρας, Μεταπτυχιακός φοιτητής
Βίκυ Γεωργαντά, Εκπαιδευτικός, Υπ. διδάκτωρ
Σωτηρία Γρηγοροπούλου, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Στέλλα Θεοχάρη, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Νεκταρία Κλέτσα, Εκπαιδευτικός, Υπ. διδάκτωρ
Ελευθερία Κουτσοκώστα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Αφροδίτη Λαμπροπούλου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Αγγελική Λουκίσσα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Βασίλειος Ξανθόπουλος, Μεταπτυχιακός φοιτητής
Άννα Χρυσικού, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
Τεύχος 8 - 2024
ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α.

Περιεχόμενα

	σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα της Επιμελήτριας του Ειδικού Τεύχους Πρακτικών, Καλλιόπη Φερρεσίδη	12
Κεντρική Ομιλία	
Η Εκπαίδευση στη Εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης: Δυνατότητες, Αδυναμίες και Προβληματισμοί (με έμφαση στην αξιολόγηση) Μιχάλης Κασσωτάκης	14
Συμπόσια	
Συμπόσιο Ι	
Τίτλος: Βελτίωση της ευεξίας των μαθητών και της πρόληψης της βίας μέσω θετικής ψυχολογίας στο σχολείο: Μια βελτιωτική δράση στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας Συντονισμός: Δημήτριος Ζμπάινος, Αικατερίνη Αντωνοπούλου	33
Μέτρηση των Δυνατών Σημείων του Χαρακτήρα μέσω της Σύντομης Κλίμακας του Ερωτηματολογίου Values in Action σε Δείγμα Ελλήνων Μαθητών Δήμητρα Καψιώτη, Δημήτριος Ζμπάινος	34
Μέτρηση της Ευημερίας μέσω της Κλίμακας του Ερωτηματολογίου Perma Profile σε Δείγμα Ελλήνων Μαθητών Γεωργία Φερμανίδου, Δημήτριος Ζμπάινος	45
Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και των βιωμάτων τους στο σχολικό περιβάλλον Παρασκευή Ελευθεράκη, Δημήτριος Ζμπάινος	57

Συμπόσιο II	
Τίτλος: Προς μια βαθύτερη κατανόηση της εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας: Ανάλυση των Βιωμάτων και των Στάσεων Ελλήνων Εκπαιδευτικών	
Συντονισμός: Δημήτριος Ζμπάινος, Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος	70
Γνώσεις, Ρόλοι και Κρίσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών, Αγγελική Πλατανιά-Ρουμελιώτη, Μιχαήλ Ρουμελιώτης	80
Στάσεις, απόψεις και συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εσωτερική αξιολόγηση στο παρόν και στο μέλλον Νεκταρία Κλέτσα, Γεώργιος Ανθιμόπουλος	90
Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών για την εσωτερική αξιολόγηση και οι σχέσεις της με τις στάσεις, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τους αναστοχασμούς τους Μαργαρίτα Καραμανάκη, Φουρκιώτη Ελένη	105
Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις της με τις στάσεις-πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών ως προς την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας Ασπασία Φραγκούλη, Άννα Ζουγανέλη	112
Συμπόσιο III	
Τίτλος: Αξιοποίηση τεχνικών και εργαλείων στο πλαίσιο αυθεντικής μάθησης και αξιολόγησης	
Συντονισμός: Αικατερίνη Κασιμάτη	123
Συμπόσιο IV	
Τίτλος: Αξιοποίηση μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων αξιολόγησης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα	
Συντονισμός: Αικατερίνη Κασιμάτη	124
Αξιοποίηση μεθοδολογικών εργαλείων αξιολόγησης για τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη σύνθετη ερευνητική εργασία (project) Ελένη Μπεκιάρη, Αικατερίνη Κασιμάτη	125

Η αξιολόγηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω των διαξιφισμών (debate) Φωτεινή Τσαλιαγκού, Αικατερίνη Κασιμάτη	141
Συμπόσιο V	
Τίτλος: Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και αντισυστημικότητα Συντονισμός: Τάνια Κολυμπάρη, Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου	153
Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ως πεδίο εντοπισμού και μελέτης αντισυστημικών τάσεων και υλοποιούμενων πολιτικών Τάνια Κολυμπάρη, Άλμπα-Αντιγόνη Παπακωνσταντίνου	154
Συμπόσιο VI	
Τίτλος: Η επίδραση των αξόνων του συλλογικού προγραμματισμού στο σύνολο της σχολικής ζωής του 1ου Ε.Κ. Αγ. Δημητρίου 2023 – 2024 Συντονισμός: Δημήτριος Κοτσιφάκος	163
Το σχέδιο δράσης «Αξιοποίηση περιβαλλόντων ανοιχτού κώδικα και μοντελοποίηση ψηφιακών παρεμβάσεων» του άξονα σχέσεις σχολείου – κοινότητας (διοικητική λειτουργία), στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου, τη σχολική περίοδο 2023-2024 Αλέξανδρος Ζαφείρης	167
Το σχέδιο δράσης «ΕΚπαιδύω τους ...γονείς μου» του άξονα σχέσεις σχολείου – οικογένειας (παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία), στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου, τη σχολική περίοδο 2023-2024 Αντιγόνη Λυμπέρη	180
Μελέτη προδιαγραφών για μια ομαδοσυνεργατική επικαιροποίηση του εσωτερικού κανονισμού του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου του Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024 Δημήτρης Μουζακίτης	192
Μοντελοποίηση της αξιολόγησης καινοτόμων δράσεων για το 1ο Εργαστηριακό Κέντρο του Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024 Γρηγόριος Μπέγκος	201
Συμπόσιο VII	
Τίτλος: Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επί των αξόνων του συλλογικού προγραμματισμού τη σχολική περίοδο 2023 - 2024	

Συντονισμός: Δημήτριος Κοτσιφάκος	213
Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Δ' Αθήνας Δημήτριος Κοτσιφάκος	216
Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση του 2ου Ε.Κ. Δ' Αθήνας Αικατερίνη Παρασκευοπούλου	232
Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση του 3ου Εργαστηριακού Κέντρου Ανατολικής Αττικής (Ραφήνας) Αριστείδης Παλιούρας	246
Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση του 5ου Ε.Κ. Αθήνας – Ν. Φιλαδέλφειας Βλάσης Κουτσούκος	259
Αξιολόγηση Εργαστηριακών Κέντρων: Γενική και το παράδειγμα του 3ου ΕΚ Πειραιά Παναγιώτης Μακρυγιάννης	266
Συμπόσιο VIII	
Τίτλος: Η ποιοτικοποίηση της αξιολόγησης μαθητή, εργαλεία και αποτελέσματά της Συντονισμός: Καλλιόπη Φερεσίδη, Δημήτριος Φωτεινός	283
«Η Αξιολόγηση του μαθητή... αλλιώς»: η Αυθεντική Αξιολόγηση ως μετάβαση από την Αξιολόγηση της Μάθησης στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση και ως Μάθηση Χρυσοθέα Τσιτσάνου	284
Εφαρμογή Ποιοτικών Εργαλείων Αξιολόγησης στο μάθημα των Γαλλικών και Μεταξιολόγηση Δήμητρα Αγγέλη, Ευαγγελία Σίτα Ντούντα	298
Ποιοτική Αξιολόγηση μαθητών/-ητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Χρυσούλα Μηνασίδου	310
Μία πρόταση εφαρμογής του Φακέλου Υλικού Μαθητή (Portfolio) στο μάθημα της Ιστορίας Γ' Γυμνασίου Ειρήνη Καραμπέτσου	319
Η έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση μέσα από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Λουκία Παπαθεοδώρου	331

Συμπόσιο IX	
Τίτλος: Οι νέες τάσεις στην αξιολόγηση και τον επαγγελματικό αναστοχασμό στην εκπαίδευση	
Συντονισμός: Καλλιόπη Φερεσίδη, Δημήτριος Φωτεινός	340
Κριτήρια Αξιολόγησης της Ποιοτικής Διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων	
Μαγδαληνή-Διονυσία Μούρτου	341
Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	
Θεανώ Κουτσουπίδου	352
Η δημιουργία του Ατομικού Φακέλου του Εκπαιδευτικού (Portfolio) βάσει στόχου	
Κυριακή Δεληγιώργη	362
Αναστοχασμός και αξιολόγηση από το ημερολόγιο μιας εκπαιδευτικού	
Ελένη Πετειναράκη	378

Εισαγωγικό Σημείωμα της Επιμελήτριας του Ειδικού Τεύχους Πρακτικών

Το 8^ο τεύχος του περιοδικού «ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ» περιλαμβάνει τους τρεις τόμους των πρακτικών του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, που πραγματοποιήθηκε από τις 24 έως και τις 25 Μαΐου 2024 στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και είχε το γενικό θέμα «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σε έναν κόσμο που αλλάζει».

Η δημοσίευση των πρακτικών γίνεται μόνο ηλεκτρονικά και περιλαμβάνει όλες τις εισηγήσεις οι οποίες εστάλησαν στη Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού μέχρι τις ημερομηνίες που είχαν καθοριστεί για την υποβολή τους και κρίθηκαν έγκυρες προς δημοσίευση από την Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου.

Η ύλη του ειδικού τεύχους πρακτικών έχει ως εξής:

Στον τόμο Ι περιλαμβάνεται η κεντρική ομιλία του Επίτιμου Προέδρου και Ιδρυτή της Ε.Ε.Ε.Α. κ. Μιχάλη Κασσωτάκη και τα συμπόσια που πραγματοποιήθηκαν.

Στον τόμο ΙΙ περιλαμβάνονται οι εισηγήσεις που ανακοινώθηκαν στις παράλληλες συνεδρίες του Συνεδρίου και αφορούν τις θεματικές ενότητες «Αξιολόγηση και Μαθητής», «Αξιολόγηση και Συμπερίληψη», «Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών, καινοτόμων προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων» και «Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά ψηφιακά περιβάλλοντα».

Στον τόμο ΙΙΙ περιλαμβάνονται οι εισηγήσεις που αφορούν τις θεματικές ενότητες «Αξιολόγηση και Εκπαιδευτικοί», «Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών», «Αξιολόγηση και Στελέχη Εκπαίδευσης», «Αξιολόγηση Σχολείου και υποστηρικτικών φορέων» και «Αξιολόγηση, Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική».

Η ταξινόμηση των δημοσιευόμενων εισηγήσεων ακολουθεί αλφαβητική σειρά, βάσει του επωνύμου του πρώτου/της πρώτης συγγραφέα ή του συντονιστή/της συντονίστριας, αν πρόκειται για Συμπόσιο.

Τα κείμενα διατηρήθηκαν, όπως παρελήφθησαν προς δημοσίευση, και έγιναν μόνο μικρές διορθώσεις στη μορφοποίηση, όπου χρειάστηκε. Καμία παρέμβαση δεν έγινε στο νόημα των κειμένων.

Η δημοσίευση των κειμένων δεν σημαίνει απαραίτητως αποδοχή από την Ε.Ε.Ε.Α. των απόψεων που εκφράζουν.

Δεκέμβριος 2024
Δρ Φερεσίδη Καλλιόπη

Κεντρική Ομιλία

Η Εκπαίδευση στη Εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης: Δυνατότητες, Αδυναμίες και Προβληματισμοί (με έμφαση στην αξιολόγηση)

Μιχάλης Κασσωτάκης

*Ομότιμος Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
τ. Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτικής
Έρευνας
Περίληψη*

Στην παρούσα ανακοίνωση εξετάζονται οι σημαντικότερες πιθανές επιδράσεις που αναμένεται να έχουν στον τομέα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε αυτόν της αξιολόγησης των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης κατά το προσεχές μέλλον. Μετά την εννοιολογική διασάφηση του εν λόγω όρου και την αναφορά στις μορφές της τεχνητής νοημοσύνης και στα μέσα που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς, γίνεται προσπάθεια καταγραφής, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, των παραπάνω επιδράσεων, οι οποίες διακρίνονται σε θετικές και αρνητικές. Στις πρώτες κατατάσσονται η ενίσχυση της δυνατότητας εξατομίκευσης της διδασκαλίας, η αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των διδασκομένων, η προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα αυτής των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η καλύτερη διαχείριση του χρόνου των διδασκόντων και η διεύρυνση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν ο φόβος για πιθανή ανεργία των εκπαιδευτικών, η διάδοση λανθασμένων πληροφοριών, προλήψεων και κοινωνικών στερεοτύπων, η επικράτηση παιδείας ήσσονος προσπάθειας, η αύξηση φαινομένων λογοκλοπής και άλλα παρόμοια. Η εισήγηση τελειώνει με τη διατύπωση προτάσεων για τη λήψη μέτρων που θα ενισχύσουν τις θετικές πτυχές των εφαρμογών της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση και θα περιορίσουν τις αρνητικές.

Education in the Era of Artificial Intelligence: Possibilities, Weaknesses, and Concerns (with emphasis on evaluation)

Abstract

This study examines the most important possible effects that the applications of artificial intelligence are expected to exercise in the field of education and especially in the evaluation of the educational work and its factors in the near future. After the conceptual clarification of the term Artificial Intelligence and the reference to its forms as well as to the means that offers to the teachers, an attempt is made to record the aforementioned effects which are distinguished into positive and negative. The first includes the strengthening of the possibility of personalizing teaching process the more effective evaluation of students, the promotion of inclusive education and especially

that of people with special needs, better management of teachers' time and the expansion of distance education etc. The second category includes the fear of possible teacher unemployment, the spread of incorrect information or prejudices and social stereotypes, the prevalence of low-effort education, the increase in plagiarism and the like. The study ends by formulating some proposals in order to take measures that will enhance the positive aspects of the applications of Artificial Intelligence and limit the negative ones.

Εισαγωγή

Η ενασχόληση του ανθρώπου με την κατασκευή «έξυπνων» μηχανών δεν είναι νέα. Οι ρίζες της είναι παλαιές, αν και οι σχετικές προσπάθειες εντάθηκαν και συστηματοποιήθηκαν το 2ο μισό του 20ου αιώνα και κορυφώθηκαν τις πρώτες δεκαετίες της 3ης χιλιετίας με την κατασκευή μηχανών που διαθέτουν τεχνητή νοημοσύνη (T.N.).

Σταθμοί στην εξελικτική πορεία της δημιουργίας τέτοιου είδους μηχανών θεωρούνται: α) το πείραμα του Turing (1950), ο οποίος έθεσε πρώτος το ερώτημα: αν μπορούν να κατασκευαστούν μηχανές που σκέπτονται, β) η διάσκεψη που πραγματοποιήθηκε το 1956 στο Dormunth, με πρωταγωνιστή τον Martin McCarthy -που θεωρείται πατέρας της έρευνας στον τομέα αυτόν- ο οποίος επινόησε τη γλώσσα προγραμματισμού LIP και πρότεινε τον όρο Τεχνητή Νοημοσύνη (Artificial Intelligence-A.I.) και γ) η ήττα του Kasparov, παγκόσμιου πρωταθλητή στο σκάκι, από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, Deep blue, το 1997, η οποία ενίσχυσε την πεποίθηση ότι είναι δυνατή η κατασκευή μηχανών ικανών να εκτελούν λογικές διεργασίες πιο αποτελεσματικά από τον ανθρώπινο εγκέφαλο. Σημαντικά συνέβαλε στην πρόοδο που συντελέστηκε στον τομέα αυτόν η δημιουργία του διαδικτύου.

Στις μέρες μας, το ζήτημα της T.N. και, ειδικότερα, των επιδράσεων της σε όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου βρίσκεται στο κέντρο της παγκόσμιας επικαιρότητας. Οι εξελίξεις στον τομέα αυτόν και οι επιδράσεις τους στο παγκόσμιο γίγνεσθαι θεωρούνται τόσο σημαντικές, ώστε δίκαια χαρακτηρίστηκαν ως ορόσημο μετάβασης της ανθρωπότητας από την Γ' στη Δ' Βιομηχανική Επανάσταση.

Ανάμεσα στους τομείς των δραστηριοτήτων του ανθρώπου που υφίστανται τις συνέπειες της εν λόγω μετάβασης περιλαμβάνεται και η εκπαίδευση. Τις κυριότερες από αυτές, οι οποίες αναμένεται να ενταθούν την επόμενη 10ετία, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά στο παρόν άρθρο. Η παρουσίασή τους δεν περιορίζεται στην απλή περιγραφή τους. Συνδυάζεται με την κριτική τους ανάλυση, η οποία επιδιώκει να αναδείξει τον αντίκτυπο που αυτές θα έχουν σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας έμφαση στην αξιολόγησή της που αποτελεί το αντικείμενο της επιστημονικής μας ειδίκευσης.

Η Έννοια της Τεχνητής Νοημοσύνης

Πριν από την παρουσίαση των επιδράσεων της T.N. στην εκπαίδευση κρίναμε αναγκαία τη διασάφηση του συγκεκριμένου όρου, επειδή αναφέρεται σε

έναν τομέα με τον οποίο το ευρύ κοινό αλλά και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι ακόμη επαρκώς εξοικειωμένοι/οι (Barr & Feigenbaum, 1981· Rich and Knight, 1991· Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2021). Επιπρόσθετα, ελήφθησαν υπόψη συνεντεύξεις του Κων/νου Δασκαλάκη που υπάρχουν στο you tube, καθώς και τα σχετικά με την Τ.Ν. λήμματα της Βικιπαιδείας. Η παρατήρηση αυτή ισχύει και για τις λοιπές αναφορές σε τεχνολογικά ζητήματα σχετικά με την Τ.Ν..

Ο όρος «τεχνητή νοημοσύνη» δεν έχει για όλους όσοι ασχολούνται με αυτήν, την ίδια ακριβώς έννοια. Αυτό οφείλεται τόσο στον καινοφανή χαρακτήρα της χρήσης του, όσο και στο ότι, ως αντικείμενο έρευνας, εμπίπτει στο πεδίο διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, όπως είναι η Πληροφορική, η Μηχανική, η Ρομποτική, η Φιλοσοφία, η Γλωσσολογία, οι Νευροεπιστήμες και άλλοι. Καθένας από αυτούς την προσεγγίζει από διαφορετική οπτική γωνία. Παρά τις διαφοροποιήσεις αυτές φαίνεται να υπάρχει σύγκλιση στην αποδοχή της ακόλουθης εννοιολογικής προσέγγισης του παραπάνω όρου, η οποία υιοθετείται και στο παρόν άρθρο: Τεχνητή νοημοσύνη ονομάζεται η ικανότητα μηχανικών κατασκευών εφοδιασμένων με προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών, τα οποία τους παρέχουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους, να μιμούνται την ανθρώπινη συμπεριφορά και να μαθαίνουν από τις ενέργειες αυτού που τις χειρίζεται αλλά και από τις δικές τους αντιδράσεις. Το επίτευγμα αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιας ικανότητας δημιουργικότητας και λογικής σκέψης. Ο ορισμός αυτός ισχύει, κατά τη γνώμη μας για τις μορφές της γενικής νοημοσύνης και της υπερνοημοσύνης (βλ. επόμενη ενότητα). Υπό την έννοια αυτή, η τεχνητή νοημοσύνη περιλαμβάνει την ανάπτυξη δράσεων σχετικών με τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών και την εξαγωγή και εφαρμογή συμπερασμάτων, ενέργειες οι οποίες δεν κατευθύνονται πλήρως από τον χρήστη, όπως συμβαίνει με τις παλαιότερες μηχανές αναζήτησης πληροφοριών (π.χ. με την google). Το χαρακτηριστικό αυτό διαφοροποιεί την Τ.Ν. από προηγούμενα υπολογιστικά συστήματα, δημιουργεί, όμως, και προβλήματα στα οποία θα αναφερθούμε σε επόμενες ενότητες. Με άλλα λόγια, η τεχνητή νοημοσύνη δεν βρίσκει μόνο πληροφορίες από πλήθος πηγών, όπως ισχύει για άλλες ψηφιακές τεχνολογικές εφαρμογές. Αντλεί πληροφορίες από πληθώρα πηγών, τις οποίες επεξεργάζεται και καταλήγει σε συγκεκριμένες διαπιστώσεις. Δρα, δηλαδή, σε κάποιο βαθμό αυτόνομα σε σχέση με τον χρήστη (Shneiderman, 2020· Βλαχάβας κ. ά., 2020· Παπαδάκη, 2020· Γεωργούλη, 2015).

Μορφές Τεχνητής Νοημοσύνης

Στη σχετική με τις μορφές της Τ.Ν. βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορες κατηγορίες της. Από αυτές εγκυρότερη θεωρούμε τη διάκρισή της σε τρεις τύπους: α) τη στενή νοημοσύνη, β) τη γενική νοημοσύνη και γ) την υπερνοημοσύνη (Αυγερινός, ά.έ.). Η πρώτη, γνωστή και ως αδύναμη νοημοσύνη (ANI) (ANI= Artificial Narrow Intelligence, AGI= Artificial General Intelligence, ASI Artificial Super Intelligence), αντιστοιχεί στο είδος της τεχνητής νοημοσύνης που χρησιμοποιείται σήμερα. Υπηρετεί συγκεκριμένες επιδιώξεις και δεν έχει ευρύτερες δυνατότητες. Δεν μπορεί, δηλαδή, να μιμηθεί διαφορετικές μορφές της ανθρώπινης

συμπεριφοράς. Στην ουσία δεν πρόκειται για νοημοσύνη με την έννοια που την ορίσαμε προηγουμένως, αλλά για τυποποιημένους αυτοματισμούς που εκτελούν επαναλαμβανόμενες μηχανικές ενέργειες χωρίς αλλαγές.

Η γενική τεχνητή νοημοσύνη (AGI) μπορεί να εκτελεί οποιοδήποτε πνευματικό έργο του ανθρώπου. Μπορεί να μαθαίνει από την εμπειρία την οποία αποκτά, μπορεί να προβλέπει πρότυπα και να προεκτείνει τη γνώση σε ευρύ φάσμα εφαρμογών και σε καταστάσεις που δεν αντιμετωπίζονται με βάση τα παλαιότερα δεδομένα ή από τους υπάρχοντες αλγόριθμους. Το Summit Supercomputer π.χ.- ένας από τους λίγους υπερυπολογιστές που έχει AGI- δύναται να εκτελέσει 200 τετράκις εκατομμύρια υπολογισμούς σε ένα δευτερόλεπτο. Για την εκτέλεσή τους ο άνθρωπος θα χρειαζόταν ένα δισεκατομμύριο χρόνια. Η τεχνητή υπερνοημοσύνη (ASI) περιλαμβάνει θεωρητικά αυτογνωστικά συστήματα υπολογιστών και έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί προσομοιώσεις όλων των χαρακτηριστικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δραστηριότητας. Τα συστήματα ASI είναι θεωρητικά πλήρως αυτογνωστικά. Εκτός από την απλή μίμηση και κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, την αντιλαμβάνονται και σε ένα θεμελιώδες επίπεδο και μπορούν ακόμη και να το υπερβαίνουν, διαμορφώνοντας ένα «δυστοπικό, επιστημονικό μέλλον στο οποίο οι άνθρωποι γίνονται όλο και πιο απαρχαιωμένοι» (SAP).

Τεχνολογική εξέλιξη και εκπαίδευση

Η αναζήτηση από τον άνθρωπο μέσων που θα διευκόλυναν την εργασία του και θα βελτίωναν την ποιότητα της ζωής του είναι τόσο παλαιά όσο και η εμφάνιση του ιδίου επί της γης. Αποτέλεσμά της είναι η προοδευτική επινόηση και κατασκευή εργαλείων και μηχανημάτων, τα οποία σταδιακά γίνονταν όλο και πιο σύνθετα. Άρχισαν από τα λίθινα κατασκευάσματα και έφτασαν στο αποκορύφωμά τους στις μέρες μας, το οποίο αντιπροσωπεύουν οι θεαματικές εφαρμογές της Τ.Ν. στις ανθρώπινες δραστηριότητες.

Η σταδιακή αυτή πρόοδος επιτυγχανόταν αρχικά με τη μετάδοση της εμπειρίας των παλαιότερων γενεών στις νεότερες μέσω της προφορικής παράδοσης και της μίμησης της εργασίας των παλαιότερων από τους νεότερους. Με το πέρασμα του χρόνου, η μεταβίβαση της γνώσης από γενιά σε γενιά συστηματοποιήθηκε. Άρχισε να γίνεται μέσω της διδασκαλίας που προσφερόταν από ειδικά ιδρύματα, τα οποία, επίσης, γνώρισαν με το πέρασμα των αιώνων αλλεπάλληλες αναμορφώσεις. Στο πλαίσιο των αναμορφώσεων αυτών αξιοποιήθηκαν για εκπαιδευτικούς σκοπούς και ορισμένα τεχνολογικά δημιουργήματα του ανθρώπου.

Παρόλα αυτά, υποστηρίζεται ότι η τεχνολογική πρόοδος που επιτεύχθηκε, κατά τις τελευταίες ιδιαίτερα δεκαετίες, δεν έχει πλήρως αξιοποιηθεί από τα συστήματα εκπαίδευσης. Αυτό ισχύει κυρίως για τις δυνατότητες τις οποίες προσφέρει η Τ.Ν.. Η εν λόγω αναντιστοιχία οφείλεται τόσο στην ταχύτητα των τεχνολογικών εξελίξεων, την οποία αδυνατεί να παρακολουθήσει σημαντική μερίδα διδασκόντων, όσο και στη δυσκαμψία των εκπαιδευτικών θεσμών και διαδικασιών, η οποία δυσκολεύει την προσαρμογή τους στις νέες πραγματικότητες. Ανάμεσα σε

αυτές σημαντική θέση κατέχει η αξιολόγηση των διδασκομένων αλλά και των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου.

Η πίεση, πάντως, που δημιουργείται τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο για την εξάλειψη της δυσαρμονίας αυτής κάνει πολλούς να πιστεύουν ότι ο άνθρωπος θα αναγκαστεί να καταβάλλει, εντός του προσεχούς μέλλοντος, κάθε δυνατή προσπάθεια για να επιτύχει την πλήρη εφαρμογή στην εκπαίδευση διαδικασιών, μέσων και μεθόδων που θα στηρίζονται όλο και περισσότερο στην Τ.Ν.. Οι εφαρμογές αυτές θα επιφέρουν βαθιές αλλαγές σε όλους τους συντελεστές που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο από τα σχολικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια έως την κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού και τη φύση της εργασίας του. Ιδιαίτερα σημαντικές αναμένεται να είναι οι μεταβολές που θα αφορούν την εφαρμογή της αξιολόγησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και για όλους τους συντελεστές της,

Εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση

Οι εφαρμογές της Τ.Ν. στις ανθρώπινες δραστηριότητες είναι πάρα πολλές. Αυτό ισχύει ακόμη και αν περιοριστούμε στην εκπαίδευση μόνο στην οποία αναφέρεται η παρούσα εργασία. Κατά συνέπεια, τα υπάρχοντα προγράμματα ή μοντέλα Τ.Ν. δεν είναι δυνατόν να αναφερθούν όλα, ιδιαίτερα δε να περιγραφούν σε ένα άρθρο, όπως το παρόν. Υπάρχουν προγράμματα Τ.Ν. που βάζουν υπότιτλους σε κείμενα, που κάνουν περιλήψεις μακροσκελών κειμένων, που εντάσσουν διαφορετικές φωνές σε ένα βίντεο, που κατασκευάζουν σχέδια μαθήματος κ.ά.π.. Γι' αυτό θα περιοριστούμε στην απλή ενδεικτική μνεία ορισμένων μόνον από αυτά, τα οποία θεωρούμε ως πιο σημαντικά, στηριζόμενοι σε περιορισμένο αριθμό αγγλόφωνων βιβλιογραφικών πηγών. Επιπρόσθετα, η επιστημονική μας εξειδίκευση δεν μας παρέχει με ασφάλεια τη δυνατότητα πλήρους κάλυψης του θέματος αυτού.

Το πιο γνωστό εργαλείο που χρησιμοποιείται στις μέρες μας από τους εκπαιδευτικούς, χάρη στο οποίο κορυφώθηκε μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα το ενδιαφέρον για την αξιοποίηση της Τ.Ν. στην εκπαίδευση, είναι το ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer Chat). Υπολογίζεται ότι μέσα σε δύο μήνες από την δημοσιοποίησή του ChatGPT οι χρήστες του έφτασαν τα 100 εκατομμύρια. Πρόκειται για εργαλείο γεννητικής (generative) τεχνητής νοημοσύνης τύπου Chatbot, το οποίο, ανάλογα με το αίτημα-πρόταση (prompt) του χρήστη παράγει κείμενα όλων των ειδών, απαντά σε ερωτήματα διαφόρων μορφών, κατασκευάζει τεστ, φτιάχνει ρουμπρίκες, σχεδιαγράμματα, πίνακες, διαφάνειες, εικόνες, λύνει προβλήματα μαθηματικών, φυσικής, χημείας, και κάνει άλλες εργασίες που προϋποθέτουν την κατανόηση ή τη χρήση της φυσικής γλώσσας (π.χ. αυτόματα μετάφραση). Μπορεί, επίσης, να κάνει μεταφράσεις, να δημιουργήσει κώδικα προγραμματισμού, να συνθέσει ιστορίες που συνδυάζουν την Τ.Ν. με τη δημιουργική γραφή και να ελέγξει την ορθότητα κειμένων.

Ευρύτατα γνωστό είναι, επίσης, το Canva: Magic School το οποίο εμπεριέχει περισσότερα από 60 προγράμματα, τα οποία είναι δυνατόν να αξιοποιούνται στη διδακτική πράξη για ποικίλους εκπαιδευτικούς σκοπούς, περιλαμβανομένης και της

αξιολόγησης. Συχνά, ακόμη, χρησιμοποιούνται το Copilot, το Grammatically, to Edmedum, ALEKS (Assessment and Learning in Knowledge Spaces), το CLASS (Classroom Assessment Scoring System), το Cognil και άλλα. Υπάρχουν, επίσης, εργαλεία ρομποτικής (π.χ. το Coley Rocky, το Boston Artificial Intelligence Starter Kit, κ.ά.), τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της Τ.Ν. σε χαμηλές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Τα περισσότερα από αυτά είναι γραμμένα στην αγγλική γλώσσα και έχουν εφαρμοστεί στις Η.Π.Α.

Τέλος, για την εξακρίβωση της πρωτοτυπίας ενός κειμένου και την καταπολέμηση φαινομένων λογοκλοπής εφαρμόζονται, επίσης, προγράμματα Τ.Ν. όπως είναι το Undetectable, το Turnitin και άλλα.

Ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης

Η άποψη ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας ατόμου και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων εκτείνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του είναι αρκετά παλαιά. Το «γηράσκω αεί διδασκόμενος» που διακήρυττε κατά την αρχαιότητα ο Σόλων αποτελεί στις μέρες μας επιτακτική ανάγκη λόγω της συνεχούς αύξησης των γνώσεων και των εφαρμογών τους σε όλους τους τομείς εργασίας. Παράλληλα, καθιστά αναγκαία τη συνεχή αξιολόγηση των εργαζομένων, για να βεβαιώνεται η επαγγελματική τους επάρκεια.

Η ανάγκη αυτή έχει ως αποτέλεσμα την αναζήτηση εκ μέρους χιλιάδων εργαζομένων τρόπων ανανέωσης ή/και συμπλήρωσης, μετά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, όσων έμαθαν κατά τη διάρκεια των αρχικών τους σπουδών. Διαμορφώνεται έτσι μια νέα πραγματικότητα κύρια χαρακτηριστικά της οποίας είναι η μεταβλητότητα της εργασίας, η συνεχής αξιολόγηση και η δια βίου εκπαίδευση και μάθηση (Κασωτάκης, 2004· 2008). Μεγάλο μέρος της μάθησης αυτής μπορεί να πραγματοποιείται εκτός των ιδρυμάτων της τυπικής εκπαίδευσης ή στην καλύτερη περίπτωση σε συνεργασία με αυτά.

Για τον παραπάνω λόγο τα παραδοσιακά σχολιοκεντρικά συστήματα δια βίου μάθησης θα εκλείψουν σταδιακά. Τη θέση τους θα καταλαμβάνουν με επιταχυνόμενο ρυθμό προγράμματα σύγχρονης ή ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τα οποία θα είναι δυνατόν να γίνονται σε χώρους δουλειάς των εργαζομένων, στα σπίτια τους ή σε άλλους χώρους που θα επιλέγουν οι ίδιοι. Η αποτελεσματικότητά των θεσμών και των προγραμμάτων αυτών θα βελτιώνεται συνεχώς λόγω της πείρας που θα αποκτάται και της τελειοποίησης των μέσων και μεθόδων που θα χρησιμοποιούνται για τον σκοπό αυτό, μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση θα έχουν οι εφαρμογές της Τ.Ν..

Η βελτίωση των μέσων και μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους μπορεί να υποκαταστήσει ακόμη και την τυπική εκπαίδευση. Η πιθανότητα αυτή φαίνεται να είναι μεγαλύτερη σε περιοχές στις οποίες υπάρχουν δυσκολίες όσον αφορά τη λειτουργία παραδοσιακών σχολείων. Το ίδιο ισχύει και σε περιόδους στις οποίες εξωτερικοί παράγοντες καθιστούν προβληματική ή αδύνατη τη λειτουργία των τυπικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η υποκατάσταση της διά ζώσης από την εξ αποστάσεως διδασκαλία

κατά τα χρόνια της πανδημίας του κορονοϊού (2019-2021) επιβεβαιώνει τον παραπάνω ισχυρισμό.

Όλα αυτά φαίνονται πιο πιθανά με την ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης σε όλες τις λειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η επαλήθευση των προβλέψεων που αναφέρθηκαν παραπάνω, θα οδηγήσει κατά το προσεχές μέλλον στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας στην οποία τα σχολεία δεν θα «μοιάζουν» με τα σημερινά (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004· Στυλιανίδης, 2008). Στην κοινωνία αυτή, τα σχολεία ενδέχεται να μην έχουν τοίχους, άποψη που προσομοιάζει με τη πρόταση του Ivan Illich (1976), ο οποίος, πριν από αρκετά χρόνια, έκαμε λόγο για μια κοινωνία χωρίς σχολεία. Η πραγματοποίηση της μεταβολής αυτής προβλέπεται να υποβοηθηθεί τα μέγιστα από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και την ταχύτατη διάδοση της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των έξυπνων τηλεφώνων.

Παράλληλα, η συνειδητοποίηση ότι οι τάσεις της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας και της ευέλικτης επαγγελματικής ζωής, που εδραιώθηκαν σε όλες σχεδόν τις χώρες στις αρχές της νέας χιλιετίας, θα συνεχιστούν και κατά το προσεχές μέλλον, έχει στρέψει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ιθυνόντων στην ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση ψηφιακών συστημάτων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό και υπό την πίεση των προοπτικών που δημιουργούνται για το μέλλον της ανθρωπότητας, είναι εύλογο ότι θα δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη προγραμμάτων που αξιοποιούν αποτελεσματικά την Τ.Ν..

Αλλά, αν κάποιος θεωρήσει ακραίες τις απόψεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως και περιοριστεί σε πιο συντηρητικές προβλέψεις για τις μελλοντικές εξελίξεις, η Τ.Ν. θα εξακολουθήσει να επηρεάζει και στην περίπτωση αυτή ποικιλοτρόπως την εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα την αξιολόγηση. Οι επιδράσεις της θα είναι και θετικές αλλά και αρνητικές, όπως προκύπτει από όσα αναφέρονται παρακάτω.

Θετικές επιδράσεις

Εξατομίκευση της διδασκαλίας

Μια από τις πιο σημαντικές θετικές επιδράσεις της Τ.Ν. στην εκπαίδευση έχει σχέση με την εξατομίκευση της διδασκαλίας, ήτοι με την προσαρμογή της στα ατομικά χαρακτηριστικά των διδασκομένων. Είναι γνωστό ότι όσο πιο εναρμονισμένη είναι η διδασκαλία με τα ατομικά χαρακτηριστικά και το μαθησιακό στυλ εκείνων στους οποίους απευθύνεται, τόσο καλύτερα επιτυγχάνεται η επιδιωκόμενη μάθηση.

Η εξατομίκευση της διδασκαλίας συντελείται πληρέστερα με τη βοήθεια της Τ.Ν., διότι συνεκτιμώνται για κάθε μαθητή ταυτόχρονα πολλές πληροφορίες, οι οποίες αφορούν όχι μόνο τα ψυχολογικά του χαρακτηριστικά και τις προηγούμενες γνώσεις του, αλλά ακόμη και τις εκφράσεις του προσώπου του οι οποίες προκαλούνται από τις δυσκολίες που συναντά στην κατανόηση κάποιου θέματος ή στη λύση κάποιου προβλήματος ή στη σύνταξη ενός κειμένου, καθώς και τη σύγκρισή του με άλλες ανάλογες περιπτώσεις.

Αποτελεσματικότερες μορφές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Η αποτελεσματική εξατομίκευση της διδακτικής πράξης έχει ιδιαίτερη σημασία για τις λειτουργίες τις οποίες επιτελεί η αξιολόγηση ως παιδαγωγική διαδικασία. Αν δεχτούμε ότι η σπουδαιότερη λειτουργία της, -ειδικότερα της διαμορφωτικής αξιολόγησης- είναι η ανατροφοδότηση (feedback) της διδακτικής πράξης και των συντελεστών που την προσδιορίζουν, με στόχο τη βελτίωσή τους, τότε όσο περισσότερα και ακριβέστερα στοιχεία συνεκτιμώνται, προκειμένου να γίνουν οι αναγκαίες αναδιαρθρώσεις, τόσο καλύτερα θα επιτυγχάνεται ο σκοπός της αξιολόγησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα, επιτυχέστερα και ταχύτερα με τη βοήθεια της Τ.Ν.. Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι έρευνα που έγινε στις Η.Π.Α έδειξε ότι 34 ώρες παρακολούθησης ενός προγράμματος μάθησης ξένης γλώσσας που αξιοποιούσε την Τ.Ν., το Duolingo, «ισοδυναμούσαν με ένα πλήρες εξάμηνο πανεπιστημιακής διδασκαλίας» (αναφ. στο Παπαδάκη, 2024).

Επιπρόσθετα, επειδή με την αξιοποίηση της Τ.Ν. είναι δυνατόν να γίνονται συχνότερα εξεταστικές δοκιμασίες, σε σύγκριση με ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν, επιτυγχάνεται καλύτερη παρακολούθηση της προόδου των διδασκομένων και πιο έγκυρα αποτελέσματα. Η χρήση δοκιμασιών που στηρίζονται στην Τ.Ν. συμβάλλει ιδιαίτερα στην επίτευξη της μάθησης, επειδή σμικρύνεται πολύ ο χρόνος της κατασκευής και της διόρθωσής τους. Η σμίκρυνση του χρόνου που παρεμβάλλεται μεταξύ μιας εξεταστικής δοκιμασίας και της γνωστοποίησης του αποτελέσματός της στους εκπαιδευόμενους, έχει και άλλες ευεργετικές επιδράσεις στη μάθηση. Από ψυχολογικές έρευνες έχει προκύψει ότι όσο μικρότερος είναι ο χρόνος που παρεμβάλλεται μεταξύ ενός ερεθίσματος και της αντίδρασης σ' αυτό, τόσο ισχυρότερος είναι ο δεσμός που αναπτύσσεται ανάμεσά τους. Αυτό σημαίνει ότι η ταχεία γνωστοποίηση στους μαθητές των αποτελεσμάτων των προσπαθειών τους λειτουργεί καλύτερα ως μαθησιακό κίνητρο και ενισχύει τη μάθηση (Skinner, 1968· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Εξίσου θετικές είναι οι επιδράσεις των εφαρμογών της Τ.Ν. στη διαγνωστική αξιολόγηση. Όσο πληρέστερη είναι η διάγνωση των δυνατοτήτων ή των ελλείψεων και των αδυναμιών ενός ατόμου που καλείται να κατακτήσει ένα νέο γνωστικό αντικείμενο ή ορισμένο τμήμα του, τόσο καλύτερη θα είναι η προσαρμογή της διδακτικής πράξης στο επίπεδό του/ς.

Αλλά και η αθροιστική αξιολόγηση, η οποία γίνεται στο τέλος μακράς συνήθως χρονικής περιόδου ή μετά την ολοκλήρωση εκτενούς διδακτικής ενότητας ενός γνωστικού αντικειμένου, μπορεί να πραγματώνεται πιο αποτελεσματικά με τη βοήθεια μέσων που στηρίζονται στην Τ.Ν. για τους λόγους που αναφέρθηκαν προηγουμένως (ταχεία κατασκευή και βαθμολόγηση τεστ, διευκόλυνση της συνεκτίμησης και ενδιάμεσων επιδόσεων, σύγκριση με άλλους ομοειδείς πληθυσμούς κ.τ.λ.).

Αξιολόγηση των επιμέρους συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου

Εκτός από την αξιολόγηση των διδασκομένων, η επέκταση των εφαρμογών της Τ.Ν. στην εκπαίδευση θα επιφέρει σημαντικές αλλαγές και στην αξιολόγηση του

διδασκτικού και λοιπού προσωπικού που υπηρετεί στον τομέα αυτό, στη μόρφωση και την επιμόρφωσή του. Θα επηρεάσει, ακόμη, τη σύνταξη και εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και τα λοιπά βοηθήματα, καθώς και τη διδακτική μεθοδολογία. Θα αλλάξει την οργάνωση, τη διοίκηση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και θα αναμορφώσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο εντός του σχολείου όσο και μεταξύ του σχολείου και του περιβάλλοντός του, καθώς και τη μεταξύ τους επικοινωνία. Ακόμη και η ιδεολογία που διέπει τα εκπαιδευτικά συστήματα και ο γενικότερος προσανατολισμός τους θα τροποποιηθούν λίγο ή πολύ υπό την επίδραση της Τ.Ν..

Οι αλλαγές που θα υποστούν όλοι σχεδόν οι τομείς και οι συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, δεν είναι δυνατόν να καταγραφούν σε μια εισήγηση, όπως η παρούσα. Η συστηματική αναλυτική παρουσίασή τους θα απαιτούσε τη συγγραφή ενός βιβλίου για κάθε τομέα.

Ευρισκόμενοι μπροστά στην αδυναμία αυτή, περιοριζόμαστε στο να σημειώσουμε μόνον το εξής: Αν οι εξελίξεις που σημειώνονται τα τελευταία χρόνια στον τομέα της τεχνολογίας συνεχιστούν και τα επόμενα χρόνια, τα εκπαιδευτικά συστήματα θα βρίσκονται σε μια κατάσταση διαρκούς αβεβαιότητας και συνεχούς ρευστότητας, η οποία θα απαιτεί διαρκείς αναπροσαρμογές σε όλους τους τομείς του. Αυτό θα απαιτήσει εγκατάλειψη παγιωμένων κατά το παρελθόν καταστάσεων, επιτάχυνση στην υιοθέτηση καινοτομιών, υιοθέτηση ευέλικτων πολιτικών και στρατηγική ανοικτών οριζώντων. Μέσα στο κλίμα αυτό, ο τομέας που θα μεταβληθεί περισσότερο θα είναι αυτός της αξιολόγησης όχι μόνον του ανθρώπινου δυναμικού της αλλά και των στόχων που επιδιώκονται και των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους.

Προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) νοείται ένα σύστημα εκπαίδευσης που παρέχει σε όλα τα άτομα, περιλαμβανομένων και αυτών που ανήκουν στην κατηγορία των προσώπων με ειδικές ανάγκες, τη δυνατότητα να εκπαιδευθούν είτε φοιτώντας κανονικά στο σχολείο είτε παραμένοντας στο σπίτι τους (Ζησιμόπουλος, 2011· Ράλια & Κολοβός 2011). Η επίτευξη του στόχου αυτού υπηρετείται σε σημαντικό βαθμό από ειδικά προγράμματα Τ.Ν. που υποβοηθούν τις εν λόγω ομάδες του πληθυσμού να υπερβούν τα εμπόδια που συναντούν. Τέτοιου είδους είναι π.χ. τα προγράμματα που μετατρέπουν τον γραπτό λόγο σε προφορικό ή αντίστροφα τον προφορικό σε γραπτό, έτσι ώστε τα άτομα με προβλήματα στην όραση ή στην ακοή να έχουν πρόσβαση στη γνώση ισότιμη με τα λοιπά μέλη της κοινωνίας. Τα έξυπνα ρομπότ μπορούν, επίσης, να προσφέρουν σημαντική βοήθεια σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα σε αυτιστικά άτομα (Dautenhahn et al., 2009).

Τον συμπεριληπτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης ενισχύουν και τα προγράμματα αυτόματης μετάφρασης κειμένων ή προφορικών λόγων που έχουν γραφτεί ή εκφραστεί σε διαφορετικές γλώσσες. Με τη βοήθειά τους καθίσταται δυνατή η εκπαίδευση των μεταναστών και των παιδιών τους σε χώρες των οποίων την επίσημη γλώσσα δεν κατανοούν. Ευνόητο είναι ότι η γλωσσική υποστήριξη των

παραπάνω ατόμων επηρεάζει θετικά τη σχολική τους επίδοση και μειώνει γενικά τις κοινωνικοεκπαιδευτικές ανισότητες.

Αξιοποίηση του χρόνου των εκπαιδευτικών

Είναι γνωστό ότι σημαντικό μέρος του χρόνου των εκπαιδευτικών αναλώνεται σήμερα είτε σε γραφειοκρατικές διαδικασίες είτε στις εξεταστικές δοκιμασίες είτε και στα δύο. Στις πρώτες περιλαμβάνονται ποικίλες εργασίες, όπως είναι η τήρηση γραπτών μητρώων, η σύνταξη βαθμολογικών καταλόγων, η υποβολή υπηρεσιακών εγγράφων, τα ενημερωτικά σημειώματα προς τους γονείς κ.τ.λ.. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν η επιλογή θεμάτων κατάλληλων για κάθε μάθημα, η διατύπωση ερωτημάτων και η συγγραφή σχετικών φυλλαδίων, η διόρθωση και βαθμολογία των γραπτών κ.ά.π..

Οι περισσότερες από τις εργασίες αυτές μπορούν σήμερα να γίνονται με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, δυνατότητα η οποία στο μέλλον θα αυξηθεί χάρη στην επέκταση των εφαρμογών της Τ.Ν.. Η εξέλιξη αυτή θα δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν περισσότερο χρόνο σε παιδαγωγικές δραστηριότητες και στην υποβοήθηση της μάθησης των διδασκομένων.

Δημιουργία κινήτρων συμμετοχής στη διδακτική διαδικασία

Η χρήση προγραμμάτων διδασκαλίας στα οποία έχει ενσωματωθεί Τ.Ν., έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης της διδακτέας ύλης, να συσχετίζουν τον προφορικό λόγο με σχέδια, εικόνες, χάρτες και βίντεο. Μπορούν να ανταποκρίνονται πιο εύστοχα και ταχύτερα στις ανάγκες των διδασκομένων σε σύγκριση με τον φυσικό δάσκαλο και, όπως αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα, να προσαρμόζουν τη διδακτική διαδικασία στα χαρακτηριστικά των διδασκομένων. Για τους λόγους αυτούς ικανοποιούν πληρέστερα τα ενδιαφέροντά τους σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των κινήτρων τους για μάθηση και την ενεργό συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη. Με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας και την αξιοποίηση των εφαρμογών της Τ.Ν. το παραδοσιακό μάθημα μπορεί να λάβει παιγνιώδη χαρακτήρα. Η μετατροπή αυτή αυξάνει, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις, το ενδιαφέρον των παιδιών για τη μάθηση και δημιουργεί κίνητρα να συμμετέχουν ενεργά στην επιδίωξη της μάθησης.

Στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών τα εργαλεία της Τ.Ν. μπορούν να λειτουργούν ως συνομιλητές με τους διδασκόμενους και να τους βοηθούν στην προφορά και στους γραμματοσυντακτικούς κανόνες που διέπουν κάθε γλώσσα (Τσέλιου, 2024)

Κάλυψη ελλείψεων σε διδακτικό προσωπικό

Σε ορισμένες περιοχές που έχουν μικρό αριθμό κατοίκων (π.χ. σε νησιά, σε μικρά χωριά) ή εκεί όπου οι επικρατούσες συνθήκες διαβίωσης δεν είναι καλές (π.χ. σε ορεινές περιοχές, σε οικισμούς απομακρυσμένους από τα αστικά κέντρα), οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να υπηρετήσουν. Σε αρκετές επίσης χώρες

παρατηρείται ή αναμένεται να εμφανισθεί στο προσεχές μέλλον έλλειψη διδακτικού προσωπικού. Εκτιμάται ότι μέχρι το 2030, μόλις 78 από τα 197 κράτη του ΟΗΕ θα έχουν τον απαιτούμενο αριθμό εκπαιδευτικών για τη διασφάλιση καθολικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα παραπάνω προβλήματα μπορούν να λυθούν με τη χρήση εικονικών δασκάλων, έτσι ώστε οι σχετικές περιοχές ή χώρες να μην υστερήσουν στον τομέα της μόρφωσης των κατοίκων τους σε σύγκρισή με αυτούς που διαμένουν σε προνομιούχες από την άποψη αυτή περιοχές ή χώρες.

Φροντιστηριακός βοηθός

Η αξιοποίηση της Τ.Ν. για εκπαιδευτικούς σκοπούς έχει ακόμη οδηγήσει στην εμφάνιση εικονικών δασκάλων, οι οποίοι μπορούν να παρέχουν στους χρήστες τους φροντιστηριακού τύπου βοήθεια εκτός σχολείου είτε με το να απαντούν στα ερωτήματά τους και να λύνουν τις απορίες τους είτε με το επαναλαμβάνουν όσες φορές απαιτείται νέα γνωστικά στοιχεία είτε με το να δίνουν πολλά εναλλακτικά παραδείγματα με στόχο να υποβοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν νέες έννοιες, αρχές ή κανόνες και να ασκηθούν στις εφαρμογές τους.

Αρνητικές συνέπειες

Οι αρνητικές συνέπειες που ενδέχεται να έχει η Τ.Ν. στην εκπαίδευση, κάνουν πολλούς να διατυπώνουν έντονους προβληματισμούς και επιφυλάξεις για τις εφαρμογές της στον τομέα αυτόν και να εκφράζουν φόβους για τις συνέπειές τους (EDUCAUSE, 2024, Walter, 2024). Σ' αυτές τις πιθανές αρνητικές συνέπειες εντάσσονται οι παρακάτω.

Διάδοση ψευδών ή λανθασμένων πληροφοριών

Οι εφαρμογές του ChatGPT στην εκπαίδευση έχουν δείξει ότι δεν είναι απαλλαγμένες σφαλμάτων όσον αφορά τις πληροφορίες που παρέχουν στους χρήστες τους ή στα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν. Τα λάθη αυτά μπορεί να είναι αποτέλεσμα είτε ατελειών της εφαρμογής της Τ.Ν. είτε να προέρχονται από σκοπιμότητα. Στην τελευταία περίπτωση η Τ.Ν. λειτουργεί ως φορέας μεταβίβασης κακόβουλων πληροφοριών στους αποδέκτες τους, στοιχείο που ενδέχεται να έχει αρνητικές συνέπειες.

Λαμβάνεται, βέβαια, μέριμνα, για να προστατευθούν οι χρήστες από ενδεχόμενη εσφαλμένη πληροφόρηση ή παραπλάνηση με το να δηλώνονται οι περιορισμοί των συμπερασμάτων της Τ.Ν. ή η αναρμοδιότητα ακριβούς και αξιόπιστης απάντησης στα ερωτήματα που τίθενται ή γίνεται σύσταση στο χρήστη να συμβουλευθεί ειδικούς σε συγκεκριμένα ζητήματα. Ωστόσο, η πρόνοια αυτή δεν εξαλείφει πλήρως την εν λόγω αδυναμία. Αναμένεται, βέβαια, ότι η βελτίωση των εφαρμογών της Τ.Ν. θα μειώσει τον κίνδυνο διάπραξης λάθους. Αυτό αποδεικνύεται και από τη διαπίστωση ότι οι νεότερες εκδόσεις του ChatGPT κάνουν λιγότερα σφάλματα σε σύγκριση με την αρχική του έκδοση. Οι νεότερες, όμως, εκδόσεις δεν παρέχονται δωρεάν από τους κατασκευαστές τους, όπως συμβαίνει με την πρώτη. Δημιουργείται έτσι πρόβλημα ανισότητας πρόσβασης στα οφέλη της Τ.Ν. ανάμεσα σ' αυτούς που διαθέσουν το ποσό που απαιτείται για να την αγορά των αναγκών

μέσων και σε εκείνους που δεν έχουν αυτήν τη δυνατότητα. Αυτός ο κίνδυνος δημιουργίας νέων μορφών κοινωνικών ανισοτήτων οφείλει να απασχολήσει τους αρμοδίους για την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική των διαφόρων χωρών.

Ως προς τα λάθη που ενδέχεται να διαπράττει η Τ.Ν. σημειώνουμε τα εξής: Οι χρήστες των στοιχείων που παρέχει η Τ.Ν., περιλαμβανομένων και των διδασκόντων, οφείλουν να ελέγχουν τις απαντήσεις της Τ.Ν. και να επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους. Ο έλεγχος αυτός δεν είναι απαραίτητος μόνο για την ορθότητα πληροφοριών. Απαιτείται και για τη διερεύνηση της ύπαρξης πιθανών κοινωνικών στερεοτύπων ή άλλων προλήψεων στις απαντήσεις της Τ.Ν..

Φόβος για ανεργία των εκπαιδευτικών

Παρά το γεγονός ότι η υποκατάσταση των φυσικών δασκάλων από εικονικούς είναι δυνατόν να έχει θετικό χαρακτήρα σε ορισμένες περιπτώσεις στις οποίες αναφερθήκαμε προηγουμένως, στον εκπαιδευτικό κόσμο επικρατεί καχυποψία για το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η δυνατότητα αυτή. Εκφράζονται φόβοι μήπως οι εφαρμογές της Τ.Ν. στην εκπαίδευση αυξήσουν τα προβλήματα ανεργίας των εκπαιδευτικών, όπου αυτά υπάρχουν, ή τα δημιουργήσουν όπου δεν υπάρχουν. Αν μάλιστα αποδειχθεί ότι ο εικονικός δάσκαλος είναι πιο αποτελεσματικός από τον φυσικό, τότε ο παραπάνω φόβος γίνεται ακόμη μεγαλύτερος και το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων καθίσταται οξύτερο.

Απέναντι στον φόβο αυτόν αντιτάσσεται το επιχείρημα ότι η μηχανή διδασκαλίας, όσο κι αν τελειοποιηθεί με την αξιοποίηση της Τ.Ν., δεν θα μπορέσει ποτέ να υποκαταστήσει τον φυσικό δάσκαλο στους τομείς της κοινωνικοποίησης των ατόμων και της ενσυναίσθησης, επιδιώξεις που βρίσκονται στην καρδιά των στόχων του παιδαγωγού σχολείου.

Άμβλυνση της κριτικής σκέψης

Υποστηρίζεται ακόμη ότι η επίλυση κάθε προβλήματος από σκεπτόμενες μηχανές θα οδηγήσει στην άμβλυνση της κριτικής σκέψης των ανθρώπων. Μια τέτοια εξέλιξη θα τους καταστήσει εύκολα θύματα χειραγώγησης από ολίγους ισχυρούς που θα καθορίζουν τις τύχες του πλανήτη και θα υποτάσσουν στην εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους τις λαϊκές μάζες. Εξεταζόμενη από την άποψη αυτή η επέκταση της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης δεν είναι απαλλαγμένη από τον κίνδυνο να γίνει ο άνθρωπος εύκολο θύμα κακόβουλων ενημερώσεων και μη ηθικών πολιτικών σκοπιμοτήτων και επιβουλεύσεων ή φορέας κοινωνικών προκαταλήψεων που συστηματικά θα μεταδίδονται σ' αυτόν μέσω της εκπαίδευσης που θα δέχεται.

Επιπτώσεις στις γλωσσικές δεξιότητες

Η ευκολία με την οποία οι ψηφιακές εφαρμογές της Τ.Ν., όπως το ChatGPT π.χ., συνθέτουν μέσα σε ελάχιστο χρόνο ένα δοκίμιο, ένα ποίημα, ένα μυθιστόρημα ή άλλου είδους κείμενο ή δύνανται να λύνουν προβλήματα μαθηματικών, φυσικής, χημείας ή άλλων επιστημών κ.τ.λ. κάνει πολλούς να ισχυρίζονται ότι η ευχέρεια

αυτή θα επηρεάσει αρνητικά την εξοικείωση των ατόμων με την προσπάθεια για μάθηση.

Η ευκολία αυτή μπορεί να επεκταθεί σε όλες τις πτυχές του βίου τους, τις οποίες θα χαρακτηρίζει, στην περίπτωση αυτή, η χαλαρότητα, η αδυναμία κριτικής αντιμετώπισης των πραγμάτων, η άμβλυνση της δημιουργικότητας και η μείωση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

Ιδιαίτερα σοβαρές εκτιμώνται ότι θα είναι οι επιπτώσεις της Τ.Ν. στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των ατόμων. Οι συνέπειες όσον αφορά τον γραπτό λόγο έχουν ήδη κάμει την εμφάνισή τους εξαιτίας της πληθωριστικής χρήσης των κινητών τηλεφώνων, η οποία έχει σημαντικά περιορίσει την παραδοσιακή αλληλογραφία, που υπήρξε, κατά το παρελθόν, πεδίο φιλοσοφικού στοχασμού και λογοτεχνικής δημιουργίας.

Ο εθισμός στην εύκολη λύση ανατρέπει την παραδοσιακή αντίληψη ότι η «παίδευση για το αγαθό» εκφράζει το βαθύτερο νόημα της «παιδείας». Άλλωστε, οι όροι «παιδεία» και «εκπαίδευση» προκύπτουν από το ρήμα «παιδεύω», το οποίο, μεταξύ άλλων, σημαίνει υποβάλλω κάποιον σε κόπο, τον εθίζω στην αντιμετώπιση δυσκολιών, τον εξοικειώνω με τον αγώνα και με το καλώς εννοούμενο «παίδεμα». Αυτό τονίζει και ο Ησιόδος στο απόφθεγμα του: «τῆς ἀρετῆς ἰδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθικαν», ενώ ο Δημόκριτος έλεγε: «Πάντων κάκιστον ἢ εὐπετεῖη παιδεῦσαι τὴν νεότητα. Αὐτὴ γάρ ἐστὶ ἢ τίκτει τὰς ἡδονὰς ταῦτας ἐκ τῶν ἢ κακότης γίνεται».

Αμφισβητήσεις και προβληματισμοί σχετικοί με ζητήματα αξιολόγησης

Σε προηγούμενες ενότητες αναφέραμε επιγραμματικά τα σημαντικότερα οφέλη που είναι δυνατόν να προκύψουν για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά, αλλά και για τους επιμέρους συντελεστές της από τις εφαρμογές της Τ.Ν.. Εκφράζονται, όμως, και πολλές αμφισβητήσεις και διατυπώνονται έντονοι προβληματισμοί για ορισμένες αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η επέκταση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα της Τ.Ν. στον τομέα αυτόν. Οι πιο σημαντικές, από αυτές είναι οι εξής:

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των εξ αποστάσεως εξεταστικών δοκιμασιών που διενεργούνται συνήθως στο πλαίσιο της αντίστοιχης εκπαίδευσης με τη βοήθεια του διαδικτύου τίθενται συχνά υπό αμφισβήτηση. Αμφιβολίες, επίσης, εκφράζονται ως προς το αν ή έκθεση ιδεών που στο παρελθόν εθεωρείτο «καθρέπτης» του μαθητή εξακολουθεί να έχει την ίδια βαρύτητα στο μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνει η ψηφιακή τεχνολογία και κυρίως η τεχνητή νοημοσύνη. Η αξιολόγηση, επίσης, μεταξύ ομοτέχνων τίθεται υπό αμφισβήτηση, αν η οργάνωση και η πραγματοποίηση της διδασκαλίας γίνεται από μηχανήματα Τ.Ν.. Στην καλύτερη περίπτωση αυτή περιορίζεται στον σχολιασμό και στην ανταλλαγή απόψεων σχετικών με το τεχνολογικό μάθημα, αν αυτή κρίνεται αναγκαία.

Επίδραση στον ρόλο των κατ'οίκον εργασιών

Στις αρνητικές παιδαγωγικές συνέπειες της Τ.Ν. στην εκπαίδευση εντάσσεται και η ακύρωση του ρόλου που διαδραμάτιζαν παλαιότερα οι εργασίες,

τις οποίες οι διδάσκοντες ανάθεταν στους μαθητές κατά τη λήξη ορισμένου μαθήματος. Οι εργασίες αυτές, γνωστές στη χώρα μας με τον όρο «κατ'οίκον εργασίες» αποσκοπούσαν είτε στην εμπέδωση του προηγούμενου μαθήματος είτε στην προετοιμασία του νέου. Αποτελούσαν, επίσης, μια δραστηριότητα, η οποία λαμβανόταν υπόψη για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Ποια αξία μπορούν σήμερα να έχουν οι εργασίες αυτές, όταν γράφονται ή εκτελούνται (στην περίπτωση ασκήσεων) από μια μηχανή χωρίς τη συμμετοχή του μαθητή; Μπορούν οι εργασίες αυτές να υπολογίζονται στην αποτίμηση της επίδοσής του, αν δεν ελεγχθούν και δεν υπάρξει διαβεβαίωση ότι εκπονήθηκαν από τον αξιολογούμενο;

Προώθηση κοινωνικών στερεοτύπων και ιδεολογημάτων

Οι εφαρμογές της T.N., καθώς ελέγχονται από συγκεκριμένα κέντρα και σχετίζονται με τις ιδεολογικο-πολιτικές και κοινωνικές τους πεποιθήσεις, εξυπηρετούν την εξάπλωση των στερεοτύπων τους σε ευρύτερες μάζες του πληθυσμού. Τα στερεότυπα αυτά μπορεί να αφορούν διακρίσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, φυλετικές και ρατσιστικές προκαταλήψεις και άλλα παρόμοια. Επειδή, μάλιστα, η διασπορά τέτοιου είδους αντιλήψεων γίνεται έμμεσα (π.χ. στο πλαίσιο ψυχαγωγικών εκδηλώσεων) και απευθύνεται σε άτομα που δεν έχουν την απαιτούμενη κρίση, για να τις αξιολογήσουν πριν τις αποδεχτούν, η επίδραση που ασκούν στη γενικότερη κοινωνικο-πολιτική ιδεολογία και στη διαμόρφωση της κοινωνικής νοοτροπίας είναι αρκετά μεγάλη.

Η T.N. ως γνωστό στηρίζεται στη δημιουργία αλγορίθμων, οι οποίοι απαιτούν την εισαγωγή μεγάλου πλήθους δεδομένων. Αν τα δεδομένα αυτά δεν είναι απολύτως αντιπροσωπευτικά του αντίστοιχου πληθυσμού, τότε ο αλγόριθμος δεν θα αντιλαμβάνεται σωστά στο περιβάλλον του και μπορεί να αναπαράγει στα αξιολογικά του συμπεράσματα κοινωνικά στερεότυπα. Αν π.χ. αξιολογούμε τη διδακτική πράξη με βάση αλγορίθμους, τα δεδομένα των οποίων προέρχονται κυρίως από σχολεία στα οποία εφαρμόζονται αυταρχικές δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, τότε τα συμπεράσματα που θα δίνει η T.N. δεν θα είναι έγκυρα.

Ηλεκτρονικό μπούλινγκ

Η αύξηση της ικανότητας προσομοίωσης των προσώπων του περιβάλλοντος των χρηστών της T.N., περιλαμβανομένων και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, καθιστά πιο πειστικές τις ψευδείς ενημερώσεις για υποχρεώσεις ή ατυχήματα ή για άλλα δυσάρεστα προσωπικά συμβάντα ή για συμβάσεις με τράπεζες ή οργανισμούς ή ακόμη και με ιδιώτες και ενισχύει τις δυνατότητες μπούλινγκ στο σχολείο. Η καταγραφή μέσω των κινητών τηλεφώνων παραβατικών συμπεριφορών που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη και εν ώρα μαθήματος, η οποία συνοδεύεται από την απειλή ανάρτησής τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσής, ενισχύει τα φαινόμενα αυτά.

Διαρροή προσωπικών δεδομένων

Η δημιουργία χιλιάδων βάσεων δεδομένων από τράπεζες, κρατικές Υπηρεσίες, σχολεία, επιχειρήσεις και άλλους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, οι οποίες περιέχουν πλήθος ευαίσθητων προσωπικών στοιχείων, ενέχει τον κίνδυνο διαρροής τους είτε λόγω λαθών κατά την κατασκευή των βάσεων αυτών ή τη χρήση τους είτε μετά από επιθέσεις των αποκαλούμενων χάκερς. Τα δεδομένα αυτά είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν από κακόβουλα άτομα κατά τρόπο επιβλαβή για τα αθώα και ανίδεια πρόσωπα στα οποία ανήκουν.

Οι διαρροές αυτές συνιστούν μια μόνον από τις ποικίλες μορφές που μπορεί να πάρει το ηλεκτρονικό έγκλημα, όπως είναι η κλοπή χρημάτων από τραπεζικούς λογαριασμούς των πολιτών, ο εκβιασμός τους με την αποκάλυψη πραγματικών ή κατασκευασμένων επιλήψιμων πράξεων κ.ά.π.. Ορισμένοι μάλιστα κάνουν λόγο ακόμη και για το τέλος της ανθρωπότητας, αν γίνει κακόβουλη χρήση των εφαρμογών της T.N. που θα λειτουργούν ανεξάρτητα από τη θέληση των κατασκευαστών τους.

Άλλες επιδράσεις

Τέλος, η κατοχύρωση των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών έργων τέχνης, όπως είναι π.χ. οι συγγραφείς όλων των ειδών λογοτεχνικού έργου, οι ζωγράφοι, οι μουσουργοί, οι σκιτσογράφοι, και οι λοιποί καλλιτέχνες, δεν διασφαλίζεται. Επιπλέον, τίθεται το ερώτημα αν έχει κανείς το δικαίωμα να τροποποιεί ένα έργο που δεν του ανήκει με τη βοήθεια της T.N. ή να το αναπαράγει και να το εκμεταλλεύεται οικονομικά.

Σκεπτικισμός εκφράζεται και για τις επιδράσεις που η T.N. μπορεί να έχει στη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος, καθόσον αυτή στηρίζεται «σε αλγορίθμους, ενώ η δημοκρατία βασίζεται στον πολιτικό διάλογο και στην Ψήφο» (Ιδιαίτερα). Η ανθρωπότητα διαβλέπουμε τις τεράστιες επιπτώσεις τις οποίες ενδέχεται να έχει στη ζωή μας η T.N. στο προσεχές μέλλον έχει προσπαθήσει να λάβει μέτρα για την αντιμετώπισή τους.

Για τον σκοπό αυτόν η UNESCO πραγματοποίησε το 2024 διαδικτυακό σεμινάριο για να εξετάσει τις δυνατότητες, τις προκλήσεις και τα λοιπά ζητήματα που θέτει η χρήση της T.N. στην τριτοβάθμια κυρίως εκπαίδευση (UNESCO ChatGPT, AI, higher education (<http://mocc.global/unesco-chatgpt-at-higher-education/>)). Σε άλλες περιπτώσεις, ο ίδιος οργανισμός εφιστά την προσοχή στα ηθικά διλήμματα που ανακύπτουν από τη χρήση της T.N.. Ιδιαίτερα επιμένει στη διαφάνεια που οφείλουν να έχουν τα προγράμματα T.N., στην αποφυγή αντικατάστασης των διδασκόντων από μηχανές, στη συνεργασία μεταξύ αυτών που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, των εκπαιδευτικών και των τεχνολόγων.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει επίσης δημοσιοποιήσει οδηγίες για την κατασκευή και τη χρήση μηχανημάτων και οργάνων εφοδιασμένων με T.N., ενώ σε πολλές χώρες έχουν συσταθεί εθνικές επιτροπές με αντικείμενο τη μέριμνα για την προστασία των πολιτών από τις πιθανές επιπτώσεις κακόβουλων εφαρμογών της T.N..

Κατάρτιση εκπαιδευτικών

Στα μέτρα που επιβάλλεται να ληφθούν για να αξιοποιηθούν προς όφελος της εκπαίδευσης οι θετικές επιδράσεις της Τ.Ν., περιλαμβάνεται και η αναμόρφωση της αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Επειδή το έργο των μελλοντικών εκπαιδευτικών θα επικεντρώνεται, όπως αναφέρθηκε ήδη, περισσότερο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών τους, στην κοινωνικοποίησή τους και στην καλλιέργεια σ' αυτούς επικοινωνιακών δεξιοτήτων, παρά στην κατοχή γνωστικών στοιχείων, έμφαση πρέπει να δοθεί στην ψυχοπαιδαγωγική τους κατάρτιση, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων αλλά και δεξιοτήτων χειρισμού εργαλείων Τ.Ν.. Η κατάρτισή τους οφείλει να περιλαμβάνει και θεωρητική ενημέρωση στους τομείς αυτούς και πρακτική άσκηση.

Ψηφιακός εγγραμματισμός

Για να μπορούν οι μελλοντικοί πολίτες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που θα δημιουργήσει η Τ.Ν., είναι απαραίτητη η απόκτηση δεξιοτήτων ψηφιακού εγγραμματισμού. Πριν μερικά χρόνια για να γράψει κανείς ένα κείμενο, για να το διαβάσει και να το κατανοήσει, αρκούσε η γνώση του αντίστοιχου αλφαβήτου και λιγοστών σημείων στίξης ή υπογράμμισης λέξεων ή φράσεων. Σήμερα η συγγραφή ενός κειμένου που αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει η Τ.Ν., προϋποθέτει περισσότερες γνώσεις και πιο σύνθετες δεξιότητες, όπως δεξιότητες χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών, γνώση του τρόπου διασύνδεσης (link) με όρους, φράσεις ή εικόνες άλλων κειμένων ή βίντεο, συνδυασμό γραμματοσειρών στον υπολογιστή και τρόπων γραφής ή υπογράμμισης όρων ή φράσεων (bold, italics, υπογραμμισμένα γράμματα, γράμματα σε πλαίσιο, δυνατότητα μετατροπής του γραπτού κειμένου σε προφορικό λόγο και αντίστροφα). Στα γραπτά κείμενα εφαρμόζεται αυτόματη ορθογραφική διόρθωση, ενίοτε δε και συντακτική, αυτόματη μετάφραση σε άλλη ή άλλες γλώσσες κ.τ.λ..

Όλα αυτά απαιτούν εν μέρει διαφορετικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, σε σύγκριση με το παρελθόν, οι οποίες είναι αναγκαίες για τη χρήση προγραμμάτων ενσωματωμένων με τεχνητή νοημοσύνη.

Διενέργεια εξ αποστάσεως εξετάσεων

Για να αποκτήσει ουσιαστικό νόημα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ιδιαίτερα η αυτομάθηση που αποκτάται από την εργασιακή εμπειρία, τάσεις που, όπως ήδη αναφέρθηκε, αναμένεται να ενταθούν στο προσεχές μέλλον, πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα πιστοποίησής τους. Το σύστημα αυτό δεν μπορεί, στην εποχή της τεχνητής νοημοσύνης, να στηρίζεται σε παραδοσιακού τύπου εποπτευόμενες εξετάσεις που ελέγχουν την απομνημόνευση γνώσεων ή την αναπαραγωγή τυποποιημένων λύσεων προβληματικών καταστάσεων. Σε μια τέτοια περίπτωση όλες οι αναγκαίες απαντήσεις μπορούν να δίνονται ταχύτατα από μηχανές τεχνητής νοημοσύνης. Αυτό σημαίνει ότι το αποτέλεσμα των δοκιμασιών αυτών δεν αξιολογεί το τι γνωρίζει ή τι μπορεί να κάμει ο εξεταζόμενος. Για τον λόγο αυτό εκτιμούμε ότι οι μελλοντικές μη εποπτευόμενες εξετάσεις πιστοποίησης γνώσεων και ικανοτήτων θα εστιάζονται κυρίως σε ζητήματα στα οποία οι εν λόγω μηχανές

θα αδυνατούν να απαντήσουν. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν ερωτήματα που απαιτούν είτε τον κριτικό σχολιασμό κειμένων είτε τη συμπλήρωση λογικών κενών η οποία τεκμαίρεται από τα συμφραζόμενα είτε πρωτότυπες λύσεις προβλημάτων κ.ά.π.. Εναλλακτική λύση στο υπό εξέταση πρόβλημα μπορεί να είναι η αντικατάσταση των παραδοσιακών δοκιμασιών αξιολόγησης από δια ζώσης αξιολόγησης δοκιμασίες που πραγματοποιούνται ενώπιον εξεταστικών επιτροπών.

Αντί επιλόγου

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η κατασκευή μηχανών που διαθέτουν τεχνητή νοημοσύνη που όχι μόνο μπορεί να συναγωνισθεί τον ανθρώπινο εγκέφαλο ως προς τον όγκο των πληροφοριών που μπορεί να επεξεργαστεί και την ταχύτητα με την οποία δύναται να το πράξει, αποτελεί τεράστιας σημασίας επίτευγμα του ανθρώπου. Η ανάπτυξη Τ.Ν. δεν μπορεί βέβαια να υποκαταστήσει τις ανθρώπινες σχέσεις και γενικά την καλλιέργεια των συναισθηματικών πτυχών του ανθρώπινου ψυχισμού. Μ' αυτό το πρίσμα πρέπει να επιχειρηθεί και ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία: να υπάρξει δηλαδή ισορροπία μεταξύ της αξιοποίησης της σύγχρονης τεχνολογίας και του ανθρωπιστικού χαρακτήρα της αγωγής σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα.

Βιβλιογραφία

- ChatGPT, artificial intelligence and higher education: what do higher education?
- Barr, A. & Feigenbaum. E.A, (1981). (eds.). *The Handbook of Artificial Intelligence. Volume*. Rich, E. and Knight, K. (1991) *Artificial Intelligence*. McGraw-Hill, New York.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2023). *A Multimodal Grammar of Artificial Intelligence: Measuring The Gains and Losses In generative AI*. Ανακτήθηκε στις 22-9-2024 από: sagepub.com
- [Eclass.uth.gr/moduled/document/file.php\[/PRE-P-112Εκπαιδευτικό%υλικό%διδάσκων %20 Παρακευα%20infinite-game semantics for well-founded negation in logic programming](https://eclass.uth.gr/moduled/document/file.php[/PRE-P-112Εκπαιδευτικό%υλικό%διδάσκων%20Παρακευα%20infinite-game%semantics%for%well-founded%negation%in%logic%programming)
- Galanaki, Ch., Rondogiannis P., & Wadge W. (2008). An infinite-game semantics for well-founded negation in logic programming, *Annals of Pure and Applied Logical*, 2-3, 70-88.
- European Commission *Institutions need to know?*
- European Commission (2024). *Perceptions and Expectations for the Future of Digital Technologies*
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, and Culture. (2022) *Ethical Guidelines On the Use of Artificial Intelligence, and Sata for Teaching, and Learning for Educators*. Publication Office of the European Union.
- Illich, I. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. Αθήνα: Βέργος
- International Journal of Human-Computer Interaction 39 (9), 1789-1806
- Jiang, J, Karran, C AJ, Coursaris, K. Léger, PM., & Beringe, J. (2023). *A situation awareness perspective on human-AI interaction: Tensions and opportunities*

- Skinner, B.F. (1976). *The Technology of Teaching*. New York Appleton-Century-Crofts.
- SAP (<https://www.sap.com/greece/index.html>)
- Shneiderman (2020). *Human-Centered Artificial Intelligence: T: Three Fresh Ideas*
- Shneiderman (2020). *Human Human-Centered Artificial Intelligence: Reliable, Safe & Trustworthy*.
- Shneiderman (2020). *Human International Journal of Human-Computer Interaction* 36(6), 1-10
- UNESCO: *ChatGPT, AI, higher education*
- UNESCO: <https://www.iesalc.unesco.org/en/2023/04/14/chatgpt-and-artificial-intelligence-in-higher-education-quick-start-guide-and-interactive-seminar/>
Ανακτήθηκε στις 22-9-2024.
- Wayne, H., Maya, B., & Charles, F. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promise and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (2004). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός
- Γεωργούλη, Κ. (2015). *Τεχνητή Νοημοσύνη. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. ΣΕΑΒ., Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Διαθέσιμο επιγραμματικά στο: www.kallipos.gr
- (2020). *Τεχνητή Νοημοσύνη*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2021). *Τι είναι Τεχνητή Νοημοσύνη και πώς χρησιμοποιείται;*
- Κασσωτάκης, Μ. (2008). Το σχολείο μπροστά στο μεταβαλλόμενο κόσμο της εργασίας, Στο Παιδεία: προκλήσεις της εποχής μας και μελλοντικές εξελίξεις. 27-46. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδάκη, Ξ. (2024). *Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς* (Διπλωματική εργασία). Ε.Α.Π. / Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών.
- Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσέλιου, Μ. Κ. (2024) *Τεχνητή νοημοσύνη στον τομέα της εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 9-10-2024 από: TseliouMaria KleanthiMsc2024.pdf

Συμπόσια

Τίτλος Συμποσίου

**Βελτίωση της ευεξίας των μαθητών και της πρόληψης της βίας
μέσω θετικής ψυχολογίας στο σχολείο: Μια βελτιωτική δράση
στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας**

Δημήτριος Ζμπάινος¹, Αικατερίνη Αντωνοπούλου²

¹Αναπληρωτής Καθηγητής, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

²Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Μέτρηση των Δυνατών Σημείων του Χαρακτήρα μέσω της Σύντομης Κλίμακας του Ερωτηματολογίου Values in Action σε Δείγμα Ελλήνων Μαθητών

Δήμητρα Καψιώτη¹, Δημήτριος Ζμπάνινος²

*¹Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός», Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο*

²Αναπληρωτής Καθηγητής, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη μέτρηση των Δυνάμεων Χαρακτήρα μέσω της Σύντομης Κλίμακας του Ερωτηματολογίου Values in Action (VIA-48) σε ένα δείγμα Ελλήνων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συμμετείχαν 233 μαθητές από διάφορα σχολεία της Αττικής και επαρχιακών πόλεων της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό επίπεδο θάρρους μεταξύ των μαθητών, ενώ οι δυνάμεις του Ανθρωπισμού, της Σοφίας και της Υπερβατικότητας βρίσκονται σε μέσο επίπεδο. Οι χαμηλότερες βαθμολογίες παρατηρήθηκαν στις δυνάμεις της Δικαιοσύνης και της Μετριοπάθειας. Διαπιστώθηκαν ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων δυνάμεων, υποδεικνύοντας ότι αυτές οι δυνάμεις τείνουν να συνυπάρχουν. Τα ευρήματα αυτά προσφέρουν σημαντικές προεκτάσεις για τον σχεδιασμό προγραμμάτων θετικής ψυχολογίας στα σχολεία και τη μέτρηση της αποτελεσματικότητάς τους μέσω του εργαλείου VIA.

Λέξεις-κλειδιά: Θετική Ψυχολογία, Θετική Εκπαίδευση, Ερωτηματολόγιο Values in Action, Δυνάμεις Χαρακτήρα (Character Strengths)

Measurement of Character Strengths Using the Brief Scale of the Values in Action Questionnaire in a Sample of Greek Students

Abstract

This study examines the measurement of Character Strengths using the Brief Scale of the Values in Action (VIA-48) questionnaire in a sample of Greek secondary school students. A total of 233 students from various schools in Attica and provincial cities in Greece participated. The results indicated a high level of Courage among the students, while the strengths of Humanity, Wisdom, and Transcendence were at a moderate level. The lowest scores were observed in the strengths of Justice and Temperance. Strong positive correlations were identified among the various strengths, suggesting that these strengths tend to coexist. These findings have significant implications for designing positive psychology programs in schools and measuring their effectiveness using the VIA tool.

Εισαγωγή

Η θετική ψυχολογία, ένας κλάδος της ψυχολογίας που αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, εστιάζει στη μελέτη των θετικών πτυχών της ανθρώπινης εμπειρίας και τη βελτίωση της ευημερίας, δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια των ανθρώπινων δυνάμεων και αρετών. Οι δυνάμεις του χαρακτήρα (character strengths), είναι διαρκείς θετικές ιδιότητες που συμβάλλουν στην ευημερία του ατόμου και στην ευημερία της κοινωνίας (Peterson & Seligman, 2004). Ο Martin Seligman, ένας από τους ιδρυτές της θετικής ψυχολογίας, υποστήριξε ότι η ευημερία και η ευτυχία δεν εξαρτώνται μόνο από την απουσία αρνητικών συναισθημάτων, αλλά κυρίως από την καλλιέργεια και ανάπτυξη θετικών χαρακτηριστικών και δυνάμεων του χαρακτήρα (Park et al., 2004).

Τα θετικά χαρακτηριστικά του χαρακτήρα έχουν μελετηθεί εκτενώς ως προς την επίδρασή τους στην ευημερία, την ψυχική υγεία, και την επιτυχία στη ζωή (Park et al., 2004· Linley & Harrington, 2006). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με υψηλά σκορ σε αυτά τα χαρακτηριστικά τείνουν να είναι πιο ευτυχισμένα, υγιή και επιτυχημένα. Αυτά τα χαρακτηριστικά συμβάλλουν σε μια πιο ικανοποιητική ζωή προάγοντας την ανθεκτικότητα, τις θετικές σχέσεις και ένα αίσθημα σκοπού (Shoshani & Slone, 2017). Επίσης, έχει φανεί ότι οι πράξεις καλοσύνης και αλtruισμού μπορούν να οδηγήσουν σε βαθιά προσωπική ικανοποίηση και ένα πιο θετικό κοινωνικό περιβάλλον (Narvaez et al., 2019).

Σύμφωνα με τον Lickona (2000), μία από τις βασικές ευθύνες των ενηλίκων είναι να μεταδίδουν αυτές τις αξίες στις νεότερες γενιές για να εξασφαλιστεί η συνέχιση μιας πολιτισμένης και αρμονικής κοινωνίας. Ο στόχος είναι να εμφυτευθούν χαρακτηριστικά όπως η εντιμότητα, ο σεβασμός, η υπευθυνότητα, η δικαιοσύνη και η συμπόνια, τα οποία είναι κρίσιμα για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων. Όπως αναφέρουν οι Lee και Manning (2013), η ανάπτυξη θετικού χαρακτήρα είναι μια δια βίου προσπάθεια που αρχίζει από την παιδική ηλικία και είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια υπεύθυνων και ηθικών παγκόσμιων πολιτών. Αυτό το πλαίσιο μετατοπίζει την έμφαση από την απουσία αρνητικών συμπεριφορών στην καλλιέργεια και ενίσχυση θετικών χαρακτηριστικών (Lickona, 2000).

Η καλλιέργεια των δυνάμεων του χαρακτήρα έχει αναδειχθεί ως κεντρικός άξονας στη σύγχρονη εκπαίδευση. Ενώ τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν δώσει έμφαση στην ακαδημαϊκή επίτευξη, ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών επισημαίνει τη σημασία της ανάπτυξης θετικών χαρακτηριστικών του χαρακτήρα για τη συνολική ευημερία και επιτυχία του ατόμου (Lickona, 2000· Lee & Manning, 2013). Αυτή η αλλαγή παραδείγματος, που εδράζεται στην θετική ψυχολογία, υπογραμμίζει τη σημασία της προώθησης, μέσω της εκπαίδευσης, αρετών όπως η ειλικρίνεια, ο σεβασμός και η ενσυναίσθηση, καθώς αυτές οι ποιότητες συμβάλλουν τόσο στην ατομική ευημερία όσο και στην βελτίωση της κοινωνίας. Η θετική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο σε

παγκόσμιο επίπεδο ως μέσο αντιμετώπισης διαφόρων κοινωνικών προκλήσεων, όπως η οικονομική αστάθεια και η κοινωνική αδικία (Lee & Manning, 2013).

Η εκπαίδευση του χαρακτήρα δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία του σωστού και του λάθους, περιλαμβάνει τη διαμόρφωση του ατόμου ως συνόλου, καλλιεργώντας μια αίσθηση παγκόσμιας υπηκοότητας και προετοιμάζοντας τους νέους να συμβάλλουν θετικά σε έναν πολύπλοκο και διασυνδεδεμένο κόσμο (Narvaez et al., 2019). Δεδομένου του καθοριστικού ρόλου της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της ζωής των ατόμων, είναι επιτακτική η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυνάμεων χαρακτήρα και των αποτελεσμάτων των μαθητών σε διάφορους τομείς.

Οι δυνάμεις του χαρακτήρα αποτελούν πανανθρώπινα στοιχεία του χαρακτήρα και εστιάζουν στα θετικά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των ανθρώπων. Η «Σοφία και Γνώση» εμπεριέχει έννοιες όπως περιέργεια, αγάπη για τη μάθηση, κριτική σκέψη, ανοιχτή σκέψη, αγάπη για τη σοφία και συμβάλλει στη διαχείριση των αλλαγών στη ζωή. Το «Θάρρος» ωθεί στην επιδίωξη δράσεων και την επίτευξη στόχων και εμπεριέχει τις έννοιες του θάρρους, της επιμονής, της ακεραιότητας, της ζωντάνιας και της αυτοπεποίθησης. Ο «Ανθρωπισμός» ωθεί στη φροντίδα των σημαντικών, για εμάς, προσώπων και περικλείει την αγάπη, τη συμπόνια, τον αλtruισμό, τη συνεργασία και την αφοσίωση στους άλλους. Η «Δικαιοσύνη» λειτουργεί ως μία στάση επίλυσης διαφορών και λήψης αποφάσεων εμπεριέχοντας τις έννοιες του πολιτισμού, της ισότητας, της αμεροληψίας, της ηγεσίας και της δικαιοσύνης. Η «Μετριοπάθεια» συντείνει στην πρόληψη ακραίων και επικίνδυνων καταστάσεων και περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την ακεραιότητα, τη σωφροσύνη και τη σύνεση. Τέλος, η «Υπερβατικότητα» επιτρέπει τον οραματισμό και την επίτευξη του φαινομενικά ακατόρθωτου, περικλείοντας έννοιες όπως η αισιοδοξία, η συγχώρεση, το χιούμορ, η ευγνωμοσύνη και η πνευματικότητα.

Ενώ η σημασία των δυνάμεων του χαρακτήρα αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο, η έρευνα για την επικράτησή τους μεταξύ των μαθητών και τις συσχετίσεις τους είναι σχετικά περιορισμένη. Προσδιορίζοντας τις κυρίαρχες δυνάμεις χαρακτήρα στον ελληνικό πληθυσμό, μπορούμε να αποκτήσουμε πολύτιμες γνώσεις σχετικά με τα δυνατά σημεία των μαθητών, καθώς και να προσδιορίσουμε τους τομείς ανάπτυξης, με στόχο το σχεδιασμό στοχευμένων προγραμμάτων θετικής ψυχολογίας στα σχολεία για την ενίσχυση της ευημερίας και της σχολικής επιτυχίας των μαθητών. Η παρούσα έρευνα, επομένως, επιδιώκει να παράσχει μια αρχική αξιολόγηση των δυνάμεων του χαρακτήρα εξετάζοντας την κατανομή τους σε ένα δείγμα Ελλήνων μαθητών, διερευνώντας επίσης τις πιθανές προεκτάσεις για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και θέτοντας τα θεμέλια για το σχεδιασμό μελλοντικών παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας στα σχολεία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι κυρίαρχες δυνάμεις του χαρακτήρα στους μαθητές του ελληνικού πληθυσμού;
2. Ποια είναι τα βασικά πεδία ανάπτυξης των δυνάμεων του χαρακτήρα που μπορούν να ενισχυθούν μέσω προγραμμάτων θετικής ψυχολογίας στα ελληνικά σχολεία;
3. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διαφορετικών δυνάμεων του χαρακτήρα;
4. Υπάρχουν διαφορές στην επικράτηση των δυνάμεων του χαρακτήρα μεταξύ μαθητών διαφορετικού φύλου και περιοχής κατοικίας;
5. Ποια είναι η κατανομή των δυνάμεων του χαρακτήρα σε μαθητές διαφορετικής βαθμίδας εκπαίδευσης;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα ως αρχική μέτρηση για το σχεδιασμό και εκπόνηση προγράμματος θετικής ψυχολογίας σε σχολεία διαφορετικών βαθμίδων στην Ελλάδα, η διαδικασία και τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται ακολούθως.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ευκαιριακή δειγματοληψία σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από έξι ελληνικά σχολεία της Αττικής και επαρχιακών πόλεων της Ελλάδας. Το δείγμα αποτελείτο από 233 μαθητές μέσης ηλικίας 13,9 ετών (Τ.Α.=1,79) και η κατανομή τους με βάση το φύλο ήταν 48,4% κορίτσια και 51,6 % αγόρια. Όσον αφορά την κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή κατοικίας παρατηρήθηκε υπερεκπροσώπηση των μαθητών που διαμένουν σε αστικό κέντρο (83,7%). Το 69,5% των μαθητών φοιτούσε σε γυμνάσιο, το 14,2% σε Γενικό Λύκειο και το 16,3% σε ΕΠΑΛ. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είχε πατέρα και μητέρα με καταγωγή από Ελλάδα σε ποσοστό 83,3% και 69,5% αντίστοιχα, ενώ ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των πατέρων όσο και των μητέρων των συμμετεχόντων διέθετε ανώτερο πτυχίο (σε ποσοστό 46,1% και 54,3% αντίστοιχα).

Εργαλεία Μέτρησης

Δυνάμεις του Χαρακτήρα: Χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Θετικών Στοιχείων του Χαρακτήρα VIA-48, το οποίο αποτελεί μια συντομευμένη έκδοση του ερωτηματολογίου των Θετικών Στοιχείων του Χαρακτήρα VIA (Peterson & Seligman, 2004). Αυτό το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αξιολογεί 24 δυνάμεις του χαρακτήρα οργανωμένες σε έξι αρετές: σοφία και γνώση, θάρρος, ανθρωπισμός, δικαιοσύνη, μετριοπάθεια και υπερβατικότητα. Αποτελείται από 48 ερωτήσεις και οι συμμετέχοντες αξιολογούν τη συμφωνία τους με κάθε δήλωση σε μια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από 1 (διαφωνώ απολύτως) έως 5 (συμφωνώ

απολύτως) με τους βαθμούς να υπολογίζονται ως μέσος όρος των αντίστοιχων ερωτημάτων για να προσδιοριστεί η δύναμη κάθε χαρακτηριστικού.

Το ερωτηματολόγιο VIA παρέχει ένα πλαίσιο για την κατανόηση των θετικών χαρακτηριστικών, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο για την αναγνώριση των δυνατών σημείων του ατόμου και την ενίσχυσή τους, όσο και για τον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης θετικής ψυχολογίας, ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης.

Διαδικασία

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε την Άνοιξη του 2024 με τη συνεργασία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολείων. Πριν την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη άδεια διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας σε πληθυσμό ανηλίκων. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο VIA-48 σε αίθουσα διδασκαλίας υπό την επίβλεψη των εκπαιδευτικών τους, ενώ ενημερώθηκαν για τον προαιρετικό και μη δεσμευτικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους. Τέλος, κατά τη συλλογή των δεδομένων διασφαλίστηκε η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των απαντήσεων.

Αποτελέσματα

Προκειμένου να εντοπιστούν οι κυρίαρχες δυνάμεις του χαρακτήρα μεταξύ των Ελλήνων μαθητών υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά για κάθε δύναμη χαρακτήρα. Ο πίνακας 1 συνοψίζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε δύναμη χαρακτήρα.

Πίνακας 1.
Μέση τιμή και τυπική απόκλιση Δυνατών Σημείων Χαρακτήρα

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Θάρρος	3,32	,55
Ανθρωπισμός	3,04	,60
Σοφία	3,04	,42
Υπερβατικότητα	3,00	,40
Δικαιοσύνη	2,96	,57
Μετριοπάθεια	2,87	,55

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο Θάρρους, το οποίο σχετίζεται με την προθυμία να αναλαμβάνουν προκλήσεις και να υπερασπίζονται τις πεποιθήσεις τους.

Μέσο επίπεδο διαπιστώνεται για τους παράγοντες τους Ανθρωπισμού, της Σοφίας και της Υπερβατικότητας. Φαίνεται πως το δείγμα των μαθητών που συμμετείχε εκδηλώνει περιέργεια για τον κόσμο και αγάπη για τη μάθηση (σοφία), ενώ υποδηλώνεται και μια σύνδεση με κάτι μεγαλύτερο από τον εαυτό, όπως η θρησκεία, η πνευματικότητα ή η φύση (υπερβατικότητα). Επιπλέον, φαίνεται να επικρατεί η εκτίμηση για την καλοσύνη, την ενσυναίσθηση και τη φροντίδα για τους άλλους (ανθρωπισμός).

Χαμηλότερα επίπεδα διαπιστώνονται για τον παράγοντα της Δικαιοσύνης και της Μετριοπάθειας. Η Δικαιοσύνη, παρόλο που θεωρείται σημαντική, δεν ήταν τόσο έντονη όσο τα άλλα χαρακτηριστικά, ενώ η μετριοπάθεια, που αφορά τον αυτοέλεγχο και την αποφυγή ακροτήτων, ήταν επίσης μέτρια. Φαίνεται, επομένως, η Δικαιοσύνη και η Μετριοπάθεια να αποτελούν τα βασικά πεδία ανάπτυξης για τους Έλληνες μαθητές τα οποία θα μπορούσαν να ενισχυθούν μέσω προγραμμάτων θετικής ψυχολογίας στα ελληνικά σχολεία.

Στη συνέχεια, για να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ των δυνάμεων χαρακτήρα υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson r . Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τη συσχέτιση μεταξύ των διαφόρων δυνάμεων χαρακτήρα στο δείγμα μαθητών.

Πίνακας 2.
Συσχετίσεις μεταξύ των Δυνατών Σημείων Χαρακτήρα

		Σοφία	Θάρρος	Ανθρωπισμός	Δικαιοσύνη	Μετριοπάθεια	Υπερβατικότητα
Σοφία	Συσχέτιση	1	,31**	,16*	,31**	,23**	,43**
	Sig.		,00	,02	,00	,00	,00
Θάρρος	Συσχέτιση	,31**	1	,20**	,25**	,16*	,40**
	Sig.	,00		,01	,00	,02	,00
Ανθρωπισμός	Συσχέτιση	,16*	,20**	1	,18**	,04	,28**
	Sig.	,02	,01		,01	,54	,00
Δικαιοσύνη	Συσχέτιση	,31**	,25**	,18**	1	,20**	,32**
	Sig.	,00	,00	,01		,00	,00

Μετριοπάθεια	Συσχέτιση	,23**	,16*	,04	,20**	1	,23**
	Sig.	,00	,02	,54	,00		,00
Υπερβατικότητα	Συσχέτιση	,43**	,40**	,28**	,32**	,23**	1
	Sig.	,00	,00	,00	,00	,00	

**· Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01.

*· Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05.

Από τον έλεγχο συσχετίσεων Pearson r , διαπιστώνονται πολλές ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων δυνάμεων χαρακτήρα, υποδεικνύοντας ότι αυτές οι δυνάμεις τείνουν να συνυπάρχουν.

Η Σοφία φαίνεται να έχει ισχυρές θετικές συσχετίσεις με όλες τις άλλες δυνάμεις, ιδιαίτερα με την Υπερβατικότητα ($r=0,427$, $p=0,01$). Αυτό υποδηλώνει ότι οι πιο σοφοί μαθητές τείνουν να είναι πιο ανοιχτοί σε νέες εμπειρίες και ιδέες.

Επίσης, φαίνεται το Θάρρος να έχει ισχυρές θετικές συσχετίσεις με τις περισσότερες άλλες δυνάμεις, ιδιαίτερα με την Υπερβατικότητα ($r=0,404$, $p=0,01$). Αυτό υποδηλώνει ότι οι πιο θαρραλέοι μαθητές είναι πιο πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα και να εξερευνήσουν νέους δρόμους.

Η Υπερβατικότητα φαίνεται να έχει τις ισχυρότερες θετικές συσχετίσεις με όλους τους άλλους παράγοντες, ενώ θετικές συσχετίσεις διαπιστώνονται και μεταξύ της Δικαιοσύνης και όλων των παραγόντων. Ο Ανθρωπισμός φαίνεται να έχει θετικές συσχετίσεις με όλους τους παράγοντες εκτός από τη Μετριοπάθεια. Αντίστοιχα, η Μετριοπάθεια συσχετίζεται θετικά με όλους τους παράγοντες εκτός από τον Ανθρωπισμό (δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, $p>0,5$).

Για τη διερεύνηση τυχόν διαφορών στις μέσες τιμές των δυνάμεων χαρακτήρα ανάλογα με το φύλο, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t -test για ανεξάρτητα δείγματα. Από την ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p>0,05$). Αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν κατά τον έλεγχο τυχόν διαφορών στις δυνάμεις χαρακτήρα με βάση την περιοχή κατοικίας, με τους μαθητές που διαμένουν σε αστικό κέντρο να μην παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε σχέση με όσους διαμένουν σε επαρχιακή πόλη.

Επιπλέον, εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη διαπίστωση τυχόν διαφοράς στη διακύμανση των μέσων όρων των δυνάμεων χαρακτήρα ανάλογα με τη βαθμίδα φοίτησης, ωστόσο δεν αναδείχθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ($p>0,05$).

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις δυνάμεις του χαρακτήρα σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο VIA-48. Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με τις δυνάμεις του χαρακτήρα, τις σχέσεις τους και την επίδραση δημογραφικών παραγόντων.

Η μέση τιμή των δυνάμεων χαρακτήρα δείχνει ότι οι μαθητές έχουν υψηλότερα επίπεδα Θάρρους και μέτρια επίπεδα Ανθρωπισμού, Σοφίας και Υπερβατικότητας. Τα χαμηλότερα επίπεδα παρατηρήθηκαν στους παράγοντες της Δικαιοσύνης και της Μετριοπάθειας, φαίνεται ωστόσο οι μαθητές να εκτιμούν την ηθική ακεραιότητα και την ισότιμη μεταχείριση και να είναι σχετικά ικανοί να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και να αποφεύγουν τις ακρότητες.

Το υψηλό επίπεδο Θάρρους συνάδει με προηγούμενες έρευνες που συνδέουν το Θάρρος με την ανάληψη προκλήσεων και την υπεράσπιση των προσωπικών πεποιθήσεων (Peterson & Seligman, 2004). Η μέτρια εμφάνιση της Σοφίας και της Υπερβατικότητας συμφωνεί με τη θεωρία ότι οι νέοι αναπτύσσουν αρχική αίσθηση πνευματικότητας και περιέργειας (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Επίσης, οι χαμηλότερες τιμές για τη Δικαιοσύνη και τη Μετριοπάθεια ενδέχεται να σχετίζονται με την ηλικία των συμμετεχόντων και την αναπτυξιακή τους φάση, καθώς οι έφηβοι έχουν λιγότερο ανεπτυγμένη αίσθηση δικαιοσύνης και αυτοελέγχου σε σύγκριση με τους ενήλικες (Duckworth et al., 2007). Τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοελέγχου μπορεί να αντικατοπτρίζουν επίσης τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι σήμερα, όπως η πίεση των συνομηλίκων και η πρόσβαση στην τεχνολογία.

Η ανάλυση των συσχετίσεων αποκαλύπτει ισχυρές θετικές σχέσεις μεταξύ των δυνάμεων του χαρακτήρα, κάτι που υποδεικνύει ότι αυτές οι δυνάμεις τείνουν να συνυπάρχουν. Ιδιαίτερα υψηλές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ Σοφίας και Υπερβατικότητας, καθώς και μεταξύ Θάρρους και Υπερβατικότητας. Αυτό υποδηλώνει ότι οι μαθητές με υψηλή σοφία είναι πιο ανοιχτοί σε νέες εμπειρίες και ιδέες, ενώ οι θαρραλέοι μαθητές είναι πρόθυμοι να εξερευνήσουν νέους δρόμους. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με τη θεωρία της προσωπικής ανάπτυξης που υποστηρίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ δυνάμεων του χαρακτήρα και προσωπικής ανακάλυψης (Sheldon & Kasser, 2001). Τέλος, η υψηλή συσχέτιση της Υπερβατικότητας με άλλες δυνάμεις υποδηλώνει ότι η αναζήτηση μεγαλύτερου σκοπού ενδέχεται να ενισχύει και άλλες θετικές χαρακτηριστικές συμπεριφορές (Emmons, 1999).

Η ανάλυση με βάση δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, η περιοχή κατοικίας και η βαθμίδα φοίτησης δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δυνάμεις χαρακτήρα. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι οι δυνάμεις του χαρακτήρα δεν επηρεάζονται σημαντικά από τις εξετασθείσες δημογραφικές παραμέτρους. Ωστόσο, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν άλλους παράγοντες, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή το επίπεδο οικογενειακής

υποστήριξης, για να δουν σε ποιο βαθμό επηρεάζουν τις δυνάμεις του χαρακτήρα (Kern et al., 2015).

Περιορισμοί και Κατευθύνσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς μπορεί να επηρεαστεί από την κοινωνική επιθυμητότητα και ως εκ τούτου να επηρεάσει την ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Επίσης, το δείγμα της μελέτης δεν είναι πλήρως αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού των Ελλήνων μαθητών. Επιπλέον, η εξέταση των δυνάμεων του χαρακτήρα μόνο σε ένα χρονικό σημείο περιορίζει την κατανόηση της δυναμικής ανάπτυξής τους. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκταθούν σε περισσότερες περιοχές και να περιλάβουν μακροχρόνιες μελέτες για την παρακολούθηση των αλλαγών στις δυνάμεις χαρακτήρα με την πάροδο του χρόνου (Peterson et al., 2008). Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θα ήταν και η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυνάμεων χαρακτήρα και άλλων σημαντικών μεταβλητών, όπως η σχολική επίδοση, η ψυχική υγεία και οι κοινωνικές σχέσεις. Τέλος, θα είχε μεγάλη αξία να διεξαχθούν παρεμβατικές μελέτες για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση συγκεκριμένων δυνάμεων χαρακτήρα.

Συμπεράσματα και Πρακτικές Επιπτώσεις της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει την αξία του Ερωτηματολογίου VIA Character Strengths ως εργαλείου για την κατανόηση των θετικών χαρακτηριστικών των μαθητών και την ανάπτυξη στοχευμένων προγραμμάτων παρέμβασης. Η έρευνα παρέχει χρήσιμη εικόνα για τις δυνάμεις του χαρακτήρα των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας σημαντικές σχέσεις μεταξύ των δυνάμεων και την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών και άλλων αναπτυξιακών παραγόντων.

Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν επίσης τη σημασία της ανάπτυξης των θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία. Η θετική εκπαίδευση και η ανάπτυξη των δυνάμεων του χαρακτήρα αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής προσέγγισης, η οποία συνδυάζει την ακαδημαϊκή αριστεία με την προαγωγή της ευημερίας των μαθητών. Σύμφωνα με την έρευνα των Schiavon et al. (2020), οι παρεμβάσεις θετικής εκπαίδευσης ενισχύουν τόσο την ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και την ψυχολογική ευημερία, επεκτείνοντας την εστίαση πέρα από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις προς την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.

Παραδείγματα θετικής εκπαίδευσης είναι το πρόγραμμα Strath Haven Positive Psychology Curriculum (SHPPC) και το πρόγραμμα "Ευτυχισμένες Τάξεις" της ομάδας SATI, τα οποία ενσωματώνουν την ανάπτυξη χαρακτηριστικών όπως η δημιουργικότητα και η επιμονή, προσφέροντας βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες και αυξημένη απόλαυση του σχολείου (Schiavon et al., 2020· Seligman, 2011). Οι

παρεμβάσεις θετικής εκπαίδευσης, όπως επισημαίνεται από τους Shoshani & Slone (2017), μπορούν επίσης να προλάβουν την κατάθλιψη στους εφήβους, ενισχύοντας παράλληλα την ακαδημαϊκή απόδοση και την ευημερία. Η θετική εκπαίδευση προσφέρει μια προληπτική και θετική προσέγγιση στην εκπαίδευση, διδάσκοντας δεξιότητες ευημερίας που μειώνουν την πιθανότητα ανάπτυξης κατάθλιψης.

Επιπλέον, προγράμματα όπως το "Μεγαλώνοντας Δυνατά" προάγουν χαρακτηριστικά όπως η αισιοδοξία και η αυτοεκτίμηση, με θετικά αποτελέσματα στην ψυχολογική ευημερία και ανθεκτικότητα των μαθητών (García-Álvarez & Soler, 2020). Η αξία της ενσωμάτωσης μαθημάτων ευημερίας στο σχολικό πρόγραμμα αναδεικνύεται και μέσω της μελέτης των Laakso et al. (2021), η οποία αναλύει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος "Flourishing Students" στην ενίσχυση της θετικής συναισθηματικής διάθεσης και τη μείωση της αρνητικής διάθεσης.

Η ενίσχυση των δυνάμεων χαρακτήρα, όπως το θάρρος και ο ανθρωπισμός, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευθύνης στους μαθητές. Επιπλέον, η καλλιέργεια της δικαιοσύνης και της μετριοπάθειας αποτελεί σημαντικό στόχο για την ανάπτυξη υπεύθυνων και ισορροπημένων ατόμων.

Στο πλαίσιο αυτό, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν στοχευμένες ομαδικές παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας στα σχολεία, εστιασμένες στην καλλιέργεια της ηθικής σκέψης, την προώθηση της εθελοντικής δράσης και της κοινωνικής ευθύνης, την ενθάρρυνση της ενσυναίσθησης και της κατανόησης διαφορετικών οπτικών, καθώς και την καλλιέργεια της μετριοπάθειας μέσω της διδασκαλίας δεξιοτήτων αυτορρύθμισης.

Εν κατακλείδι, η θετική εκπαίδευση αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη στην προαγωγή της ευημερίας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών, προάγοντας μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. Guilford Press.
- García-Álvarez, D., & Soler, J. (2020). Growing strong program: Enhancing character development and positive growth in adolescents. *Journal of Positive Psychology*, 15(2), 123-139. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1748725>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional model of well-being: A longitudinal examination of well-being and its predictors.

- Journal of Happiness Studies, 16(1), 53-71. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9490-9>
- Laakso, M., Laitinen, M., & Hakanen, J. J. (2021). Positive psychology interventions in education: An evaluation of the "Flourishing Students" program. *Journal of Positive Psychology*, 16(2), 215-230. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1887798>
- Lee, G.-L., & Manning, M. L. (2013). Character education: Principles and practices. *International Journal of Educational Research*, 62, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.06.001>
- Lickona, T. (2000). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Simon & Schuster.
- Linley, P. A., & Harrington, S. (2006). Strengths coaching: A potential-guided approach to coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 1(1), 37-46.
- Narvaez, D., Panksepp, J., & Schore, A. (2019). Positive education: Integrating traditional learning with character development. *International Journal of Positive Education*, 1(1), 15-29. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-0002-5>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2008). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9021-6>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association and Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001>
- Schiavon, G., Stewart, C., & Wong, J. (2020). Positive interventions in educational settings: A review of the evidence. *Educational Psychology Review*, 32(4), 735-759. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09513-2>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive psychology in preschool: Effects of an intervention program. *Journal of Positive Psychology*, 12(1), 36-48. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1220203>

Μέτρηση της Ευημερίας μέσω της Κλίμακας του Ερωτηματολογίου Perma Profile σε Δείγμα Ελλήνων Μαθητών

Γεωργία Φερμανίδου¹, Δημήτριος Ζμπάινος²

^{1,2}Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αξιοποιεί την κλίμακα PERMA Profiler για την αξιολόγηση των παραγόντων ευημερίας σε ένα δείγμα Ελλήνων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 233 μαθητές από διάφορα σχολεία της Αττικής και επαρχιακών πόλεων της Ελλάδας και οι διαστάσεις της ευημερίας που μελετήθηκαν περιλαμβάνουν τα Θετικά Συναισθήματα, την Εμπλοκή, τις Σχέσεις, το Νόημα, τα Επιτεύγματα, τη Γενική Υγεία, καθώς και τα Αρνητικά Συναισθήματα και τη Μοναξιά. Η έρευνα αποκάλυψε ότι η αφοσίωση, η γενική υγεία και η ευτυχία αξιολογήθηκαν από τους μαθητές σε υψηλά επίπεδα, ενώ τα θετικά συναισθήματα και οι σχέσεις αξιολογήθηκαν ελαφρώς χαμηλότερα, προσφέροντας ενδείξεις για ένα γενικά θετικό σχολικό περιβάλλον. Οι συσχετίσεις μεταξύ των διαφορετικών διαστάσεων της ευημερίας αποκάλυψαν ισχυρές θετικές σχέσεις, ενώ η μοναξιά και τα αρνητικά συναισθήματα συσχετίστηκαν αρνητικά με άλλους παράγοντες, υπογραμμίζοντας τις προκλήσεις στην κοινωνική σύνδεση και την ψυχική ευημερία. Η μελέτη αυτή επιβεβαιώνει την ανάγκη για εφαρμογή πολυδιάστατων προσεγγίσεων προσανατολισμένων στη θετική εκπαίδευση που να αξιολογούν και να ενισχύουν τη συνολική ευημερία των μαθητών, ενώ προσφέρει προεκτάσεις για τον σχεδιασμό προγραμμάτων θετικής ψυχολογίας στα σχολεία και τη μέτρηση της αποτελεσματικότητάς τους μέσω του εργαλείου Perma Profiler.

Λέξεις-κλειδιά: Θετική Ψυχολογία, Θετική Εκπαίδευση, Ερωτηματολόγιο Perma profiler, Ευημερία μαθητών

Measurement of Well-Being Using the Perma Profiler Questionnaire Scale in a Sample of Greek Students

Abstract

This study utilizes the PERMA Profiler scale to assess the factors of well-being in a sample of Greek secondary education students. The research involved 233 students from various schools in Attica and provincial cities of Greece, and the dimensions of well-being examined include Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment, General Health, as well as Negative Emotions and Loneliness. The study revealed that engagement, general health, and happiness were rated highly by the students, while positive emotions and relationships were rated slightly lower, indicating a generally positive school environment. Correlations between the different dimensions of well-being showed strong positive relationships, while loneliness and negative emotions were negatively correlated with other factors, highlighting challenges in social connection and mental well-being. This study confirms the need for the implementation of multidimensional approaches focused on positive education

that assess and enhance students' overall well-being, while offering implications for the design of positive psychology programs in schools and the measurement of their effectiveness through the PERMA Profiler tool.

Keywords: Positive Psychology, Positive Education, Perma Profiler Questionnaire, Students Well-being

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η προώθηση της ευημερίας των νέων αποτελεί κεντρικό στόχο στην εκπαίδευση, με έμφαση στη θετική εκπαίδευση που συνδυάζει ακαδημαϊκή επιτυχία και ψυχολογική ανθεκτικότητα (Seligman, 2011· Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Βασισμένη στη θετική ψυχολογία, αυτή η προσέγγιση ενισχύει τόσο τη συναισθηματική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, δίνοντάς τους τα εφόδια για να ευδοκιμήσουν σε έναν πολυδιάστατο κόσμο.

Ένα από τα κύρια εργαλεία της θετικής εκπαίδευσης είναι το PERMA Profiler, ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αξιολογεί την ευημερία μέσω των πέντε πυλώνων του PERMA: Θετικά Συναισθήματα, Εμπλοκή, Σχέσεις, Νόημα και Επιτεύγματα (Kern κ.α., 2015). Μελέτες έχουν δείξει ότι η χρήση του βελτιώνει σημαντικά την ψυχολογική ευημερία και μειώνει το άγχος στους μαθητές (Butler & Kern, 2016). Αυτό το πολυδιάστατο μοντέλο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών, προάγοντας την ολιστική τους ανάπτυξη.

Σημαντική είναι και η συμβολή της κοινωνικό-οικολογική προσέγγισης στη θετική εκπαίδευση, η οποία τονίζει ότι η ευημερία των μαθητών εξαρτάται όχι μόνο από το σχολικό περιβάλλον, αλλά και από την οικογένεια, την κοινότητα και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν (Coulombe κ.α., 2020· Shankland & Rosset, 2017). Η έρευνα του Norrish κ.α. (2013) αναδεικνύει ότι ένα καλά σχεδιασμένο πλαίσιο θετικής εκπαίδευσης ενισχύει την ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά και την προσωπική ανάπτυξη, δημιουργώντας μια κουλτούρα ευημερίας στο σχολείο.

Επιπλέον, πρόσφατες μελέτες τονίζουν τη σημασία της πολιτισμικής προσαρμογής των παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας. Στη Ρωσία, για παράδειγμα, η χρήση του PERMA Profiler ανέδειξε τις προκλήσεις που σχετίζονται με την ψυχολογική ευημερία των νέων, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για την ανάπτυξη κατάλληλων παρεμβάσεων (Duan κ.α., 2022). Από την άλλη στο Χονγκ Κονγκ, η προσαρμογή του εργαλείου PERMA-H ανέδειξε τη θετική επίδραση της ικανοποίησης από τη σχολική ζωή στην ευημερία των μαθητών (Fong κ.α., 2022).

Άλλες πρόσφατες μελέτες έχουν επίσης τονίσει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας στα σχολεία. Η έρευνα του Waters κ.α. (2017) δείχνει ότι η ενσωμάτωση της θετικής εκπαίδευσης στα σχολεία μπορεί να βελτιώσει την ψυχική ευημερία και τη λειτουργικότητα των μαθητών, προωθώντας μια κουλτούρα ορατής ευημερίας και θετικής λειτουργικότητας. Επιπλέον, η ανασκόπηση του Shankland και Rosset (2017) επισημαίνει την αξία των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν την ψυχολογική ανθεκτικότητα και να βελτιώσουν τη σχολική εμπειρία των μαθητών, με μετα-αναλύσεις να δείχνουν

ουσιαστική μείωση της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες, καθώς και βελτίωση της ποιότητας ζωής (Carr κ.α., 2021).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη στοχεύει στην αρχική αξιολόγηση της ευημερίας σε δείγμα Ελλήνων μαθητών και διερευνά την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας, θέτοντας τα θεμέλια για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που θα προάγουν την ψυχική υγεία και την ολιστική ανάπτυξη στο σχολικό περιβάλλον.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα ως αρχική μέτρηση για το σχεδιασμό και εκπόνηση προγράμματος θετικής ψυχολογίας σε σχολεία διαφορετικών βαθμίδων στην Ελλάδα, η διαδικασία και τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται ακολούθως.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες/Δείγμα

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ευκαιριακή δειγματοληψία σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από έξι ελληνικά σχολεία της Αττικής και επαρχιακών πόλεων της Ελλάδας. Από τη διαδικασία προέκυψαν 233 μαθητές και η κατανομή τους με βάση το φύλο ήταν 48,4% κορίτσια και 51,6% αγόρια.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Όπως προαναφέρθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε ένα δείγμα 233 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσης ηλικίας 13,9 ετών (Τ.Α 1,79). Παρατηρήθηκε ότι η εκπροσώπηση αναφορικά με το φύλο είναι ισοδύναμη με τα κορίτσια να εκπροσωπούν το 48,4% του δείγματος ενώ τα αγόρια το 51,6%.

Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή κατοικίας και την βαθμίδα φοίτησης παρατηρήθηκε υπερεκπροσώπηση των μαθητών που διαμένουν σε μεγαλουπόλεις σε ποσοστό 83,7%, έναντι αυτών που διαμένουν σε επαρχιακές πόλεις που αποτελούν το 16,3% του δείγματος. Αντίστοιχα ως προς τη βαθμίδα φοίτησης, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (69,5%) εκπροσωπείται από μαθητές γυμνασίου, ενώ μόλις το 16,3% από μαθητές Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) και το 14,2% από μαθητές Γενικών Λυκείων (ΓΕΛ).

Εν συνεχεία μελετήθηκε η κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη καταγωγή του πατέρα και της μητέρας. Φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων έχει πατέρα και μητέρα με καταγωγή από την Ελλάδα, σε ποσοστό 83,3% και 69,5% αντίστοιχα. Ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό έχει πατέρα και μητέρα που κατάγονται από άλλη χώρα οικονομικά ασθενέστερη, σε ποσοστό 14,1% και 14,2% αντίστοιχα.. Το 16,3% των συμμετεχόντων έχουν μητέρα με καταγωγή από άλλη χώρα οικονομικά ισχυρότερη, ενώ μόλις το 2,6% του δείγματος έχει πατέρα με καταγωγή από αντίστοιχη χώρα.

Τέλος το δείγμα κατανεμήθηκε ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Έτσι φάνηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των πατέρων όσο και των μητέρων

των συμμετεχόντων διαθέτουν ανώτερο πτυχίο, σε ποσοστό 46,1% και 54,3% αντίστοιχα. Ακολουθεί ένα ποσοστό 21,4% των πατέρων και 22,6% των μητέρων που διαθέτουν δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ υποχρεωτική εκπαίδευση διαθέτει μόνο το 16,9% των πατέρων και το 10,4% των μητέρων. Αναφορικά με την κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος τα ποσοστά αγγίζουν το 15,6% των πατέρων και το 12,8% των μητέρων των συμμετεχόντων.

Εργαλεία Μέτρησης

Ευημερία (Ευ ζην): Χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της Ευημερίας PERMA profiler. Το συγκεκριμένο αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο εξετάζει τις πέντε βασικές διαστάσεις του Ευ ζην, που αποτυπώνονται και στο ακρωνύμιό του. Αυτές είναι: το Θετικό Συναίσθημα (positive emotion), η Αφοσίωση (engagement), οι Σχέσεις (relationships), το Νόημα (meaning) και τα Επιτεύγματα (accomplishment), ενώ επιπρόσθετα μετράει τα αρνητικά συναισθήματα και τη γενική υγεία. Αποτελείται από 23 ερωτήματα, όπου το κάθε ένα αξιολογείται από τους συμμετέχοντες με βάση μία κλίμακα Likert 11 βαθμών που κυμαίνεται από 0 (καθόλου ή ποτέ) έως 10 (απολύτως ή πάντα). Ο βαθμός για κάθε παράγοντα προκύπτει από το μέσο όρο των ερωτημάτων που ανήκουν σε κάθε παράγοντα, ενώ ο συνολικός βαθμός για την Ευημερία υπολογίζεται από το μέσο όρο των πέντε βασικών διαστάσεων του ερωτηματολογίου καθώς και της ευτυχίας (Butler&Kern, 2016).

Διαδικασία

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε την Άνοιξη του 2024 με τη συνεργασία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολείων. Πριν την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη άδεια διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας σε πληθυσμό ανηλίκων, ενώ ακολούθως οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τη διαδικασία και έλαβαν σχετικές οδηγίες. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο PERMA profiler σε αίθουσα διδασκαλίας υπό την επίβλεψη των εκπαιδευτικών τους, ενώ ενημερώθηκαν για τον προαιρετικό και μη δεσμευτικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους καθώς και τη δυνατότητα αποχώρησής τους. Τέλος, κατά τη συλλογή των δεδομένων διασφαλίστηκε η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των απαντήσεων.

Αποτελέσματα

Ευημερία/Ευ ζην (Wellbeing)

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν περιγραφικά χαρακτηριστικά για κάθε παράγοντα της ευημερίας, ενώ για να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων αυτών υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson r. Ο πίνακας 1 συνοψίζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε παράγοντα της ευημερίας.

Πίνακας 1.
Μέση τιμή και τυπική απόκλιση Παραγόντων Ευημερίας

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Νόημα	6,54	1,95
Μοναξιά	4,53	2,84
Επίτευγμα	6,64	1,93
Αρνητικά συναισθήματα	6,35	2,03
Αφοσίωση	7,22	1,71
Γενική υγεία	7,57	2,02
Θετικό συναίσθημα	6,83	2,04
Σχέσεις	6,90	2,01
Ευτυχία	7,17	2,41

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τη συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων ευημερίας στο δείγμα μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν αξιολόγησαν τους παράγοντες της αφοσίωσης, της γενικής υγείας αλλά και της ευτυχίας σε υψηλά επίπεδα, υποδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό ότι έχουν μία ισχυρή αντίληψη για τη γενική τους υγεία, έντονη εμπλοκή και αφοσίωση σε δραστηριότητες αλλά και ένα καλό επίπεδο ευτυχίας στη ζωή τους.

Σε λίγο χαμηλότερο επίπεδο αξιολογήθηκαν οι παράγοντες του νοήματος, του επιτεύγματος αλλά και των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, με μέσες τιμές που κυμαίνονται από 6,35 έως 6,83. Οι μαθητές δηλαδή υπέδειξαν μία αρκετά ισχυρή αίσθηση σκοπού και νοήματος στη ζωή τους και μία αρκετά υψηλή αίσθηση απόδοσης και επιτυχίας (Επίτευγμα). Τα αρνητικά συναισθήματα είναι παρόντα σε μέτριο επίπεδο, ενώ τα θετικά βρίσκονται ελαφρώς υψηλότερα, αν και υπάρχει διακύμανση.

Πίνακας 2
Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων Ευημερίας

	Νόημα	Μοναξιά	Επίτευγμα	Αρνητικό συναίσθημα	Αφοσίωση	Γενική υγεία	Θετικό συναίσθημα	Σχέσεις	Ευτυχία
Νόημα	1	-0,32**	0,76**	-0,20**	0,55**	0,49**	0,66**	0,64**	0,60**
Μοναξιά	-0,32**	1	-0,32**	0,40**	-0,15*	-0,25**	-0,47**	-0,45**	-0,45**
Επίτευγμα	0,76**	-0,32**	1	-0,26**	0,52**	0,53**	0,64**	0,63**	0,61**
Αρνητικό συναίσθημα	-0,20**	0,40**	-0,26**	1	0,06	-0,17*	-0,37**	-0,20**	-0,28**
Αφοσίωση	0,55**	-0,15*	0,52**	0,06	1	0,45**	0,49**	0,48**	0,39**
Γενική υγεία	0,49**	-0,25**	0,53**	-0,17*	0,45**	1	0,60**	0,50**	0,49**
Θετικό συναίσθημα	0,66**	-0,47**	0,64**	-0,37**	0,49**	0,60**	1	0,71**	0,76**
Σχέσεις	0,64**	-0,45**	0,63**	-0,20**	0,48**	0,50**	0,71**	1	0,66**
Ευτυχία	0,60**	-0,46**	0,61**	-0,28**	0,39**	0,49**	0,76**	0,66**	1

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01.

*. Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05.

Όσον αφορά τον παράγοντα των σχέσεων, φαίνεται να αντανακλώνται σταθερά θετικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, σε αντίθεση με τη μοναξιά, που αξιολογήθηκε χαμηλότερα, πράγμα το οποίο υποδεικνύει ότι δεν αντανακλώνται ιδιαίτερες προκλήσεις στην κοινωνική σύνδεση.

Από τον έλεγχο συσχετίσεων Pearson r , διαπιστώνονται πολλές ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων δυνάμεων χαρακτήρα, υποδεικνύοντας ότι αυτές οι δυνάμεις τείνουν να συνυπάρχουν.

Ο παράγοντας του νοήματος παρουσιάζει ισχυρές συσχετίσεις με όλες τις μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, συσχετίζεται θετικά με τη γενική υγεία ($r=0,49$, $p < 0,01$) καθώς επίσης με τα θετικά συναισθήματα ($r=0,66$, $p < 0,01$) και τα επιτεύγματα ($r=0,76$, $p < 0,01$), υποδηλώνοντας ότι η ισχυρότερη αίσθηση του νοήματος οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων, καλύτερη αντίληψη της γενικής υγείας αλλά και αυξημένα θετικά συναισθήματα. Αντίθετα το Νόημα συσχετίζεται αρνητικά με τα αρνητικά συναισθήματα ($r=-0,20$, $p < 0,01$) δείχνοντας έτσι ότι υψηλότερα επίπεδα νοήματος οδηγούν στο βίωμα λιγότερων αρνητικών συναισθημάτων.

Η μοναξιά συσχετίζεται αρνητικά με όλους τους παράγοντες σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p < 0,01$) και ($p < 0,05$) για την αφοσίωση, εκτός από

τον παράγοντα των αρνητικών συναισθημάτων με τον οποίο συσχετίζεται θετικά ($p < 0,01$). Αυτό υποδεικνύει ότι όσο υψηλότερο αίσθημα μοναξιάς βιώνει ένα άτομο τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα αίσθησης της ευτυχίας, της αντίληψης της γενικής του υγείας αλλά του βιώματος των θετικών συναισθημάτων. Αντίστοιχα υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς συνδέονται με λιγότερες ή χειρότερες ποιοτικές σχέσεις, χαμηλότερα επίπεδα επιτευγμάτων και αφοσίωσης αλλά υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων.

Τα Επιτεύγματα, τα Θετικά Συναισθήματα, οι Σχέσεις και η Ευτυχία συσχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,01$, με όλους τους παράγοντες εκτός από τη Μοναξιά και τα Αρνητικά Συναισθήματα, με τα οποία συσχετίζονται αρνητικά στο ίδιο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, υποδηλώνοντας έτσι ότι όταν το άτομο βιώνει υψηλά επίπεδα σε αυτούς τους παράγοντες τότε βιώνει λιγότερη μοναξιά και λιγότερα αρνητικά συναισθήματα.

Η Αφοσίωση συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά ($p < 0,01$) με όλους τους παράγοντες εκτός από τη μοναξιά που σχετίζεται αρνητικά, όπως προαναφέρθηκε, όμως δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα των αρνητικών συναισθημάτων, ενώ αντίστοιχα η Γενική Υγεία παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τα αρνητικά συναισθήματα, όμως η στατιστική σημαντικότητα της συσχέτισης αυτής είναι ασθενέστερη ($p < 0,05$).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τη διερεύνηση τυχόν διαφορών στις μέσες τιμές των παραγόντων ευημερίας ανάλογα με το φύλο. Από την ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p > 0,05$). Αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν κατά τον έλεγχο τυχόν διαφορών στους παράγοντες ευημερίας με βάση την περιοχή κατοικίας, με τους μαθητές που διαμένουν σε αστικό κέντρο να μην παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε σχέση με όσους διαμένουν σε επαρχιακή πόλη.

Επιπλέον, εφαρμόστηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη διαπίστωση τυχόν διαφοράς στη διακύμανση των μέσων όρων των παραγόντων ευημερίας ανάλογα με τη βαθμίδα φοίτησης. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που βρέθηκε ήταν μεταξύ της βαθμίδας του Γενικού Λυκείου (ΓΕΛ) και του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ) ως προς τον παράγοντα της Γενικής Υγείας, όπου φάνηκε ότι το μέσο σκορ τα Γενικής υγείας των μαθητών του Γενικού Λυκείου ήταν υψηλότερο κατά περίπου 1,24 σε σύγκριση με τους μαθητές του Επαγγελματικού Λυκείου [$F(\gamma\epsilon\lambda, \epsilon\pi\alpha\lambda) = 1,24, p = 0,03$]. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές του Γενικού Λυκείου ανέφεραν καλύτερη Γενική Υγεία από τους μαθητές του Επαγγελματικού Λυκείου. Επιπλέον παρουσιάστηκε μία τάση για σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμίδων του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου ως προς τον παράγοντα των αρνητικών συναισθημάτων [$F(\gamma\upsilon\mu\nu\acute{\alpha}\sigma\iota\omicron, \gamma\epsilon\lambda) = -0,64, p = 0,30$], αλλά δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τους παράγοντες της ευημερίας σε ένα δείγμα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέσω της χρήσης του ερωτηματολογίου PERMA profiler. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα τόσο σχετικά με τις διαστάσεις της ευημερίας, όσο και με τη συσχέτισή τους αλλά και την επίδραση δημογραφικών παραγόντων.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία της αφοσίωσης, της γενικής υγείας και της ευτυχίας, με τους μαθητές να καταγράφουν υψηλά επίπεδα σε αυτούς τους τομείς. Αυτό υποδηλώνει ένα θετικό σχολικό περιβάλλον που ενισχύει την ακαδημαϊκή επιτυχία και την προσωπική ανάπτυξη. Ειδικά η αφοσίωση, που εκφράζει τη βαθιά εμπλοκή σε δραστηριότητες, συνδέεται με την ικανοποίηση από τις ακαδημαϊκές και εξωσχολικές δράσεις. Τα θετικά συναισθήματα και οι σχέσεις αξιολογήθηκαν ελαφρώς χαμηλότερα, κάτι που δείχνει ενδιαφέρον των μαθητών για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, διατηρώντας όμως ένα ικανοποιητικό επίπεδο θετικών συναισθημάτων.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με προηγούμενες έρευνες που συνδέουν το θετικό συναίσθημα και την αφοσίωση με την ακαδημαϊκή επίδοση και την προσωπική ανάπτυξη (Fredrickson, 2009· Csikszentmihalyi, 2005). Οι ισχυρές σχέσεις και η αίσθηση νοήματος, που αξιολογήθηκαν επίσης σε θετικά επίπεδα, συμβάλλουν στην ψυχική υγεία και στη μείωση του άγχους (Baumeister κ.α., 2013· Steger κ.α., 2008). Η έννοια των επιτευγμάτων, συνδεδεμένη με την ακαδημαϊκή απόδοση και την αυτοεκτίμηση, επιβεβαιώνει τη σημασία της αυτοαποδοχής και της αίσθησης επιτυχίας για τη συνολική ευημερία (Snyder & Lopez, 2007· Deci & Ryan, 2008).

Σε χαμηλότερα επίπεδα καταγράφηκαν τα αρνητικά συναισθήματα και η μοναξιά, με την τελευταία να εμφανίζει μεγαλύτερη διακύμανση στο δείγμα. Η μοναξιά, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, συνδέεται με αυξημένα αρνητικά συναισθήματα και ψυχική δυσφορία (Cacioppo & Patrick, 2008· Hawkey & Cacioppo, 2010). Η έρευνα επιβεβαιώνει αυτή τη συσχέτιση, υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές με υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς βιώνουν εντονότερα αρνητικά συναισθήματα.

Συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων

Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων ευημερίας δείχνουν ότι το νόημα και η αφοσίωση συνδέονται στενά, με τα άτομα που βρίσκουν νόημα στις δραστηριότητές τους να είναι περισσότερο αφοσιωμένα (Steger κ.α., 2006). Παράλληλα, η αφοσίωση συνδέεται με χαμηλότερα αρνητικά συναισθήματα, κάτι που επιβεβαιώνει τη θεωρία ότι η ενεργή εμπλοκή σε σημαντικές δραστηριότητες λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας έναντι του στρες (Lyubomirsky et al., 2005). Τα επιτεύγματα σχετίζονται ισχυρά με την ευτυχία, καθώς η επιτυχία ενισχύει την αίσθηση ευημερίας (Diener κ.α., 2003). Η μοναξιά εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα και τις σχέσεις, κάτι που συμφωνεί με τα

δεδομένα που συνδέουν τη μοναξιά με την κοινωνική αποξένωση (Hawkley & Casciopero, 2010).

Τέλος, η γενική υγεία συνδέεται θετικά με όλους τους άλλους παράγοντες ευημερίας, ειδικότερα με τα θετικά συναισθήματα και τις σχέσεις, υποδεικνύοντας τη σημασία της καλής υγείας για τη γενική ευημερία (Veenhoven, 2008).

Επιπτώσεις Δημογραφικών Παραγόντων

Σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν ανάλογα με τη βαθμίδα φοίτησης, κυρίως στον παράγοντα της γενικής υγείας. Μαθητές των ΓΕΛ ανέφεραν καλύτερη γενική υγεία σε σχέση με τους μαθητές των ΕΠΑΛ, πράγμα που υποδηλώνει ότι διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορεί να έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στην ψυχολογική και φυσική υγεία των μαθητών. Αυτό ταιριάζει με την έρευνα των Waters κ.α. (2015), η οποία βρήκε ότι σχολεία με μεγαλύτερη έμφαση στην ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να επιβαρύνουν την ψυχολογική υγεία των μαθητών.

Προεκτάσεις για Ανάπτυξη Προγραμμάτων Θετικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας παρέχουν ισχυρή υποστήριξη για την ανάγκη ενσωμάτωσης πολυδιάστατων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, ιδίως σε ότι αφορά την ενίσχυση της ευημερίας των μαθητών. Η συνεχής ανάλυση και παρακολούθηση της ευημερίας μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό κρίσιμων περιοχών για παρεμβάσεις και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, αναδεικνύοντας τη σημασία της ολιστικής αντιμετώπισης της μαθητικής ευημερίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Green κ.α., 2011).

Μέσω της κατανόησης των διαστάσεων της ευημερίας και της αξιολόγησης των αλληλεπιδράσεων τους, τόσο μεταξύ τους όσο και με δημογραφικούς παράγοντες, μπορούν να διαμορφωθούν πιο ενημερωμένες και εστιασμένες προσεγγίσεις που θα συμβάλλουν στην προαγωγή μιας υγιούς σχολικής κοινότητας. Η εφαρμογή προγραμμάτων θετικής ψυχολογίας και συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την ψυχική ευημερία των μαθητών, βελτιώνοντας τόσο την ακαδημαϊκή τους απόδοση όσο και την κοινωνική τους συμπεριφορά (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων περιλαμβάνουν την εκπαίδευση στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, την ενθάρρυνση της θετικής σκέψης και την ενδυνάμωση των μαθητών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το στρες και τις προκλήσεις τους. Μια από τις κορυφαίες παρεμβάσεις που έχει εφαρμοστεί είναι το πρόγραμμα "Κύκλος της Θετικότητας" (Positive Action), το οποίο εστιάζει στην αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Lewis, Schaps, Watson, & Battistich, 2002).

Περιορισμοί και Κατευθύνσεις για Μελλοντική Έρευνα

Αν και τα προαναφερθέντα ευρήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά, υπάρχουν περιορισμοί που καθιστούν σημαντική την περαιτέρω έρευνα. Για παράδειγμα, η ίδια η φύση του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς αποτελεί έναν βασικό περιορισμό, καθώς οι απαντήσεις των μαθητών ενδέχεται να επηρεάζονται από το κοινωνικά επιθυμητό. Επιπλέον, η μέθοδος της ευκαιριακής δειγματοληψίας περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς το δείγμα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού μαθητών. Τέλος, παρόλο που το δείγμα περιλαμβάνει μαθητές από την Αττική και επαρχιακές πόλεις, η κατανομή των συμμετεχόντων μπορεί να μην αντικατοπτρίζει ισορροπημένα τις περιοχές αυτές. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκταθούν σε πιο εκτεταμένες γεωγραφικές περιοχές για να εξασφαλίσουν μια πιο αντιπροσωπευτική δειγματοληψία του σχολικού πληθυσμού σε όλη την Ελλάδα. Επιπλέον προτείνεται μία πολυπαραγοντική ανάλυση με την ενσωμάτωση περισσότερων μεταβλητών, όπως οικογενειακό περιβάλλον, οικονομικό καταστατικό και κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο, θα μπορούσε να παρέχει πιο εμπεριστατωμένες ερμηνείες των δεδομένων και να αναδείξει βαθύτερες αιτίες των διαφορών στην ευημερία. Ακόμη θα ήταν χρήσιμη η συγκριτική ανάλυση μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων, που θα μπορούσε να διερευνήσει περαιτέρω τις διαφορές στις ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Συμπεράσματα

Παρά τους περιορισμούς, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει την αξία της χρήσης του Ερωτηματολογίου Perma profiler, ως εργαλείο για την κατανόηση των διαστάσεων της ευημερίας των μαθητών και την ανάγκη για ανάπτυξη στοχευμένων προγραμμάτων παρέμβασης θετικής ψυχολογίας. Παρέχεται επίσης χρήσιμη πληροφόρηση για τις συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων, αλλά και την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών παραγόντων.

Οι ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων διαστάσεων ευημερίας όπως το νόημα τα, επιτεύγματα και τα θετικά συναισθήματα υποδηλώνουν ότι οι εν λόγω παράγοντες τείνουν να ενισχύουν αμοιβαία την ευημερία των μαθητών. Οι διαφορές στην ευημερία μεταξύ των μαθητών διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων, ιδίως στη γενική υγεία μεταξύ ΓΕΛ και ΕΠΑΛ, ενισχύουν την ανάγκη για περισσότερο εξατομικευμένες παρεμβάσεις ευημερίας.

Εν κατακλείδι, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η θετική εκπαίδευση αποτελεί μία ιδιαίτερα χρήσιμη προσέγγιση για τη προαγωγή της ευημερίας των μαθητών, θέτοντας τα θεμέλια για μια ολιστική και λιγότερο γνωσιοκεντρική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L., & Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 505–516. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830764>
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. W. W. Norton & Company.
- Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 16(6), 749-769. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807>
- Coulombe, S., Pacheco, T., Cox, E., & Daneault, J.-F. (2020). Social participation and mental health: An analysis of sociodemographic factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4135. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114135>
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403–425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Duan, W., Ho, S. M. Y., Siu, B. P. Y., Li, T., & Zhang, Y. (2022). Positive education in Russia: Using the PERMA Profiler to assess psychological well-being. *Psychological Reports*, 125(1), 329-351. <https://doi.org/10.1177/0033294120984321>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fong, V. W. Y., Law, F. M. T., Lam, Y. C., & Ho, S. M. Y. (2022). School satisfaction as a mediator between psychological well-being and academic achievement in Hong Kong secondary students. *Frontiers in Psychology*, 13, 856895. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.856895>
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking research to release your inner optimist and thrive*. Crown.
- Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *International Journal of Wellbeing*, 1(3), 147–166. <https://doi.org/10.5502/ijw.v1i3.15>
- Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218–227. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>

- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Lewis, C., Schaps, E., Watson, M., & Battistich, V. (2002). *Community in school: Creating conditions for positive youth development*. International Network on School, Family, and Community Partnerships.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Sage Publications.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199–228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x>
- Veenhoven, R. (2008). Healthy happiness: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *Journal of Happiness Studies*, 9(3), 449–469. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9042-1>
- Waters, L., Sun, J., Rusk, R., Cotton, A., & Arch, A. (2017). Positive education: Visible wellbeing and sustainable academic achievement. In *Wellbeing, Recovery and Mental Health* (pp. 245–264). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316339275.021>
- Waters, L., White, M. A., & Robinson, P. (2015). Investigating the impacts of positive education on student well-being and academic performance. *Educational Psychology*, 37(7), 833–848. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1017406>

Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και των βιωμάτων τους στο σχολικό περιβάλλον

Παρασκευή Ελευθεράκη¹, Δημήτριος Ζμπάινος²

^{1,2}Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα βιώματά τους στο σχολικό περιβάλλον. Κατά την εφηβεία, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Το δείγμα αποτελούνταν από 200 μαθητές από δύο σχολεία στην Ελλάδα, και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου που μέτρησε διάφορες πτυχές των αλληλεπιδράσεων των μαθητών. Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε επτά βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις των μαθητών: δημοφιλία, αντιπάθεια, ανταγωνισμός, επιρροή, ομοιότητα, ενδιαφέροντα και ασφάλεια. Εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο σχολείων, αφού οι μαθητές από πιο αστικά περιβάλλοντα εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής σύγκρουσης, ανταγωνισμού και αρνητικών εμπειριών στο σχολικό περιβάλλον, υποδηλώνοντας τον πιθανό ρόλο του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών ανέφερε αρνητικά βιώματα, όπως εκφοβισμό και κοινωνικό αποκλεισμό, με τα κορίτσια να αναφέρουν συχνότερα τέτοιες εμπειρίες και χαμηλότερα επίπεδα ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για προγράμματα που προωθούν την ασφάλεια και την αποδοχή στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικές σχέσεις, εκφοβισμός, κοινωνική αποδοχή, κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Exploring the Factors Affecting Students' Social Relationships and School Experiences

Abstract

This study explores the factors that affect the relationships between secondary school students and their experiences in the school environment. During adolescence, peer relationships play a crucial role in shaping students' behavior and their socio-emotional development. The sample consisted of 200 students from two schools in Greece, and data were collected through a questionnaire that measured various aspects of student interactions. Factor analysis revealed seven key factors influencing student relationships: popularity, dislike, competition, influence, similarity, interests, and safety. Significant differences were identified between the two schools, with students from more urban environments exhibiting higher levels of social conflict, competition, and

negative experiences in the school setting, suggesting the possible role of the socio-cultural context. Additionally, a significant proportion of students reported negative experiences such as bullying and social exclusion, with girls more frequently reporting such experiences and lower levels of safety in the school environment. The findings highlight the need for programs that promote safety and acceptance within the school environment, as well as the development of social skills

Keywords: school relationships, bullying, social acceptance, sociocultural context, secondary school students

Εισαγωγή

Ο κόσμος των συνομηλίκων αποτελεί ένα κομβικό κομμάτι της ζωής και της ανάπτυξης ενός παιδιού. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η σημασία των σχέσεων με τους συμμαθητές γίνεται ακόμα πιο έντονη. Η επιρροή που ασκούν οι φίλοι στη συμπεριφορά και την κοινωνική, πνευματική, ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών είναι ισχυρότερη σε σύγκριση με οποιοδήποτε άλλο περιβάλλον (Krampac-Grljusic & Kolak, 2018). Η ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν και να διατηρούν ικανοποιητικές και υποστηρικτικές δυαδικές σχέσεις είναι ιδιαίτερα σημαντική (Nangle et al., 2003).

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εντός του σχολείου συχνά διαμορφώνονται από παράγοντες όπως η δημοτικότητα, η ομοιότητα σε ενδιαφέροντα, η επιρροή στους συνομηλίκους, καθώς και ο κοινωνικός ανταγωνισμός. Σύμφωνα με τη θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1979) και τη θεωρία της Κοινωνικής Σύγκρισης (Festinger, 1954), οι μαθητές τείνουν να διαμορφώνουν την ταυτότητά τους μέσα από τις ομάδες στις οποίες ανήκουν, ενώ συγκρίνουν τις επιδόσεις και τις κοινωνικές τους θέσεις με τους συνομηλίκους τους. Παράλληλα, φαινόμενα όπως η πίεση από συνομηλίκους, ο αποκλεισμός και ο εκφοβισμός αποτελούν σημαντικά ζητήματα που επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών και διαμορφώνουν την εμπειρία τους στο σχολείο (Olweus, 2010). Ο εκφοβισμός είναι κοινό φαινόμενο μεταξύ κοριτσιών και αγοριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Scheithauer et al., 2006). Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι το 25% των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν επιθετικότητα και εκφοβισμό (Zimmer-Gembeck et al., 2013).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αντιμετωπίζουν εκφοβισμό, αλλά οι μορφές και οι επιπτώσεις του εκφοβισμού μπορεί να διαφέρουν. Τα κορίτσια υφίστανται πιο συχνά ψυχολογικό εκφοβισμό, φήμες, κοινωνικό αποκλεισμό και κυβερνοεκφοβισμό, ενώ τα αγόρια βιώνουν κυρίως σωματική βία, απειλές και εκφοβισμό με βάση την εμφάνιση ή την προέλευση (Iossi et al., 2013; Stubbs-Richardson et al., 2018). Επίσης, η έρευνα των Schreck & Miller (2003) αναφέρει ότι τα κορίτσια τείνουν να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον του σχολείου ως πιο επικίνδυνο και νιώθουν μεγαλύτερη ανασφάλεια.

Η επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου είναι επίσης καθοριστική στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι διαφορές μεταξύ ατομικιστικών και κολεκτιβιστικών κοινωνιών μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο

με τον οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις (Markus & Kitayama, 2014). Σε ατομικιστικές κοινωνίες, δίνεται έμφαση στην προσωπική επίτευξη και την ανεξαρτησία, ενώ σε κολεκτιβιστικές κοινωνίες, η έμφαση δίνεται στην ομαδική συνοχή (Triandis et al., 1988). Αυτές οι πολιτισμικές διαφορές αντικατοπτρίζονται στις μαθητικές σχέσεις, καθώς σε ατομικιστικά περιβάλλοντα, οι μαθητές μπορεί να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε παράγοντες όπως η δημοφιλία, η επιρροή και η ανταγωνιστικότητα, ενώ σε κολεκτιβιστικά περιβάλλοντα προτεραιότητα δίνεται στην ομοιότητα και την ομαδική συνεργασία (Triandis et al., 1988).

Επιπλέον, η έρευνα των Zhang και Han (2023) βρήκε ότι ο συλλογικισμός σχετίζεται θετικά με την κοινωνική υποστήριξη. Οι φοιτητές με ισχυρότερες κοινωνικές σχέσεις και δίκτυα υποστήριξης τείνουν να παρουσιάζουν συλλογικιστικές τάσεις, ενώ οι φοιτητές με υψηλότερο ατομικισμό αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης. Αυτές οι διαφορές εξηγούνται από τη διαφορετική στάση απέναντι στις κοινωνικές σχέσεις, καθώς οι ατομικιστικές κοινωνίες ευνοούν την προσωπική επιδίωξη, ενώ οι κολεκτιβιστικές δίνουν προτεραιότητα στην ομαδική αλληλεγγύη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα βιώματα των μαθητών σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Αναλυτικότερα, τα ειδικά ερευνητικά ερωτήματα-στόχοι είναι τα εξής:

1. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών;
 2. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στους παράγοντες αυτούς ανάλογα με το φύλο και το σχολείο;
 3. Ποια είναι τα βιώματα των μαθητών σε σχέση με τους συμμαθητές τους;
 4. Υπάρχουν διαφορές στα βιώματα αυτά ανάλογα με το φύλο και το σχολείο;
- Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, η μέθοδος και τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται ακολούθως.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 200 μαθητές και μαθήτριες από δύο σχολεία της Ελλάδας, ένα Γυμνάσιο και ένα ΕΠΑΛ. Συγκεκριμένα, 135 μαθητές φοιτούν στην Α' και Β' Γυμνασίου ενός Γυμνασίου της Βορειοανατολικής Αττικής, ενώ 65 μαθητές φοιτούν στην Α', Β' και Γ' τάξη ενός ΕΠΑΛ μιας επαρχιακής πόλης της Μακεδονίας. Το δείγμα περιλαμβάνει 125 αγόρια (62,5%) και 70 κορίτσια (35%), ηλικίας 12 έως 18 ετών, με μέσο όρο ηλικίας τα 13,77 έτη. Πιο συγκεκριμένα, 135 μαθητές (63 κορίτσια, 69 αγόρια) φοιτούν στο Γυμνάσιο και 65 μαθητές (56 αγόρια, 7 κορίτσια) φοιτούν στο ΕΠΑΛ.

Εργαλεία

Για τη διερεύνηση των μαθητικών σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον, χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις που εξετάζουν πτυχές της μαθητικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως η φιλία και η υποστήριξη. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αισθάνονται συνδεδεμένοι με τους συνομηλίκους τους και το επίπεδο υποστήριξης που πιστεύουν ότι τους παρέχουν οι φίλοι σε ακαδημαϊκά και προσωπικά ζητήματα. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο εξέταζε την πίεση από τους συμμαθητές και τη δυναμική των ομάδων, διερευνώντας καταστάσεις όπου οι μαθητές ένιωσαν πίεση να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που δεν ενέκριναν, καθώς και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους. Επίσης, το ερωτηματολόγιο αξιολογούσε το γενικό αίσθημα ασφάλειας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, τις εμπειρίες τους ως μάρτυρες εκφοβισμού ή επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ συνομηλίκων, καθώς και τις αυτοαντιλήψεις τους. Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε μέσω ανάλυσης παραγόντων, από την οποία προέκυψαν επτά παράγοντες, όπως περιγράφεται παρακάτω.

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών

Η ανάλυση παραγόντων πραγματοποιήθηκε για να εξερευνήσει τη δομή των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών του ερωτηματολογίου για τις σχέσεις μαθητών. Συγκεκριμένα, ο στόχος ήταν η μείωση του αριθμού των παρατηρούμενων μεταβλητών σε έναν μικρότερο αριθμό παραγόντων, προσδιορίζοντας ομάδες σχετιζόμενων στοιχείων. Αυτή η προσέγγιση είναι απαραίτητη για τον προσδιορισμό προτύπων που ενδέχεται να μην είναι άμεσα ορατά αλλά αντικατοπτρίζονται στη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, βοηθώντας στην απλοποίηση της πολυπλοκότητας των δυναμικών σχέσεων μαθητών.

Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε επτά διακριτούς παράγοντες, ο καθένας με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών (PCA), με περιστροφή Varimax και κανονικοποίηση κατά Kaiser, για να αυξηθεί η ερμηνευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Από την ανάλυση προέκυψαν οι παρακάτω 7 παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών:

Δημοφιλία: Περιελάμβανε στοιχεία όπως "Αποδοχή από συνομηλίκους" και "Ηγετικές ικανότητες"

Αντιπάθεια: Περιλάμβανε στοιχεία όπως "Διαμάχες με άλλους μαθητές" και "Κοινωνική απομόνωση".

Ανταγωνισμός: Περιελάμβανε στοιχεία που αφορούν την προσωπική επιτυχία και την κοινωνική σύγκριση

Επιρροή: Περιλάμβανε στοιχεία όπως "Επιρροή στις αποφάσεις της ομάδας" και "Διαμόρφωση γνώμης άλλων μαθητών".

Ομοιότητα: Συνδέεται με την ομοιότητα σε ενδιαφέροντα και κοινωνική θέση.

Ενδιαφέροντα: Αφορούσε τα κοινά ενδιαφέροντα και δραστηριότητες.

Ασφάλεια: Περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το εάν αισθάνονται οι μαθητές ασφαλείς στο χώρο του σχολείου

Πίνακας 1.

Οι παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων

	Παράγοντες						
	1	2	3	4	5	6	7
Νιώθω ότι άλλες παρέες ανταγωνίζονται τη δική μου	,78 9						
Η παρέα μου ανταγωνίζεται άλλες παρέες	,78 2						
Ανταγωνίζομαι άλλα παιδιά του σχολείου	,74 9						
Νιώθω ότι άλλα παιδιά του σχολείου με ανταγωνίζονται	,64 6						
Επιδιώκω η συμπεριφορά μου να είναι παρόμοια με αυτή της παρέας μου		,86 0					
Επιδιώκω η εμφάνισή μου να είναι παρόμοια με αυτή της παρέας μου		,85 2					
Νιώθω ότι με αντιπαθούν συμμαθητές μου			,85 5				
Αντιπαθώ συμμαθητές μου			,77 0				
Νιώθω ότι επηρεάζω τους φίλους μου στον τρόπο που σκέφτομαι και λειτουργώ στο σχολείο				,74 4			
Οι φίλοι μου με επηρεάζουν στον τρόπο που σκέφτομαι και λειτουργώ στο σχολείο				,69 5			
Οι φίλοι μου με βοηθάνε με τα μαθήματα του σχολείου				,59 3			
Με τους φίλους μου έχω πολλά κοινά σχολικά ενδιαφέροντα					,76 8		
Με τους φίλους μου έχω πολλά εξωσχολικά ενδιαφέροντα					,65 4		
Οι φίλοι μου με βοηθάνε με στα προσωπικά μου ζητήματα					,64 8		
Στο διάλειμμα κάνω παρέα με συγκεκριμένη ομάδα μαθητών						-,774	
Θεωρώ τον εαυτό μου δημοφιλή μεταξύ των συμμαθητών μου						,659	
Έχω μεγάλη αυτοπεποίθηση και δε νιώθω ανασφάλειες						,539	,537
Νιώθω ασφαλής σε όλα τα σημεία του σχολείου							,831

Διαδικασία της έρευνας

Πριν την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, έγιναν όλες οι απαραίτητες ενέργειες για να εξασφαλιστεί η αναγκαία άδεια για την διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας σε ανήλικους. Η εξασφάλιση γραπτής γονεϊκής συναίνεσης ήταν απαραίτητη για τη συμμετοχή κάθε παιδιού στην έρευνα, επομένως οι γονείς ενημερώθηκαν εγγράφως και αναλυτικά για το θέμα, το σκοπό και τις διαδικασίες της έρευνας. Οι μαθητές επίσης ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους είναι προαιρετική και μη δεσμευτική, και ότι μπορούν να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, ακόμα και κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της. Τέλος, κατά τη συλλογή των δεδομένων, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα

Περιγραφικά χαρακτηριστικά των παραγόντων

Πίνακας 2.
Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των παραγόντων

	Ενδιαφέροντα	Δημοφιλία	Αντιπάθεια	Επιρροή	Ομοιότητα	Ανταγωνισμός	Ασφάλεια
Μέσος όρος	3,45	2,75	2,7	2,51	2,39	1,95	3,12
Τυπική απόκλιση	0,85	1,1	1,28	0,95	1,23	0,93	1,18

Διαφορές μεταξύ φύλου των μαθητών και διαφορετικών σχολείων ως προς τους παράγοντες

Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε *κριτήριο t* για ανεξάρτητα δείγματα για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Από την ανάλυση προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά κατά φύλο στον παράγοντα *Ασφάλεια* ($M = 2,70$, $SD = 1,25$ για τα κορίτσια, $M = 3,39$, $SD = 1,07$ για τα αγόρια), $t = -4,00$, $p < .05$.

Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, *κριτήριο t* για ανεξάρτητα δείγματα για να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο σχολείων, του ΕΠΑΛ που βρίσκεται σε επαρχιακή πόλη και του Γυμνασίου που βρίσκεται στην Βορειοανατολική Αττική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των δύο σχολείων ως προς τους παράγοντες *Αντιπάθεια* ($M = 2,86$, $SD = 1,28$ για τους μαθητές του Γυμνασίου, $M = 2,36$, $SD = 1,20$ για τους μαθητές του ΕΠΑΛ), $t = -2.61$, $p < .05$, *Επιρροή* ($M = 2,66$, $SD = 1,00$ για τους μαθητές του Γυμνασίου, $M = 2,19$, $SD = 0,75$ για τους μαθητές του ΕΠΑΛ), $t = -3.35$, $p < .05$, και *Ασφάλεια* ($M = 3,01$, $SD = 1,27$ για τους μαθητές του Γυμνασίου, $M = 3,36$, $SD = 0,94$ για τους μαθητές του ΕΠΑΛ). Οι μαθητές του Γυμνασίου είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στους παράγοντες *Αντιπάθεια* και

Επιρροή σε σχέση με τους μαθητές του ΕΠΑΛ και χαμηλότερες βαθμολογίες στον παράγοντα Ασφάλεια.

Τα βιώματα των μαθητών

Ως προς τα βιώματα που έχουν οι μαθητές στη σχέση με τους συμμαθητές τους, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 22% του συνόλου των μαθητών του δείγματος έχει νιώσει πίεση από συμμαθητή να κάνει κάτι που δεν του άρεσε, το 24,5% έχουν αισθανθεί αποκλεισμένοι ή εξαιρεμένοι από την ομάδα των συνομηλίκων, το 77% έχει παρατηρήσει προσβλητικές/επιθετικές συμπεριφορές στο σχολείο, ενώ το 57% έχει υποστεί προσβλητική συμπεριφορά από συμμαθητή.

Διαφορές μεταξύ φύλου των μαθητών και διαφορετικών σχολείων ως προς τα βιώματα

Για να διερευνηθεί εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τα βιώματα, διεξήχθη έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 ξεχωριστά για κάθε βίωμα με το φύλο. Βάσει των αποτελεσμάτων, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$ μεταξύ φύλου και πίεσης από συνομήλικο ($\chi^2 = 11.26, p < 0.05$), με τα κορίτσια να δίνουν περισσότερες θετικές απαντήσεις από τα αγόρια, μεταξύ φύλου και αποκλεισμού από την ομάδα ($\chi^2 = 25.44, p < 0.05$), με τα κορίτσια να δίνουν περισσότερες θετικές απαντήσεις από τα αγόρια, και μεταξύ φύλου και προσβλητικής συμπεριφοράς από συμμαθητή ($\chi^2 = 5.26, p < 0.05$), με τα κορίτσια να δίνουν και πάλι περισσότερες θετικές απαντήσεις από τα αγόρια. Ωστόσο, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς το εάν έχουν παρατηρήσει προσβλητικές/επιθετικές συμπεριφορές στο σχολείο.

Για να διερευνηθεί εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο σχολεία ως προς τα βιώματα, διεξήχθη επίσης έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 ξεχωριστά για κάθε βίωμα με το σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο σχολεία ως προς την εμπειρία της πίεσης από συμμαθητή ($\chi^2 = 11.26, p < 0.05$), με τους μαθητές του Γυμνασίου να δίνουν περισσότερες θετικές απαντήσεις από τους μαθητές του ΕΠΑΛ. Σημαντική διαφορά βρέθηκε επίσης ως προς την εμπειρία του αποκλεισμού από την ομάδα ($\chi^2 = 27.69, p < 0.05$), με τους μαθητές του Γυμνασίου να δίνουν περισσότερες θετικές απαντήσεις, καθώς και ως προς την παρατήρηση επιθετικής ή προσβλητικής συμπεριφοράς ($\chi^2 = 10.82, p < 0.05$), με τους μαθητές του Γυμνασίου να δίνουν περισσότερες θετικές απαντήσεις. Τέλος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το εάν έχουν βιώσει οι ίδιοι επιθετική ή προσβλητική συμπεριφορά ($\chi^2 = 8.15, p < 0.05$), με τους μαθητές του Γυμνασίου να δίνουν και πάλι περισσότερες θετικές απαντήσεις.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι οι μαθητές βιώνουν σημαντικές προκλήσεις στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, με αρκετούς να αναφέρουν περιστατικά πίεσης, αποκλεισμού και προσβλητικής συμπεριφοράς. Οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ήταν ιδιαίτερα έντονες, με τα κορίτσια να αναφέρουν πιο συχνά αρνητικές εμπειρίες, όπως πίεση και αποκλεισμό από την ομάδα, συγκριτικά με τα αγόρια. Επιπλέον, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν

στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων, με τους μαθητές του Γυμνασίου της Βορειοανατολικής Αττικής να αναφέρουν πιο συχνά εμπειρίες πίεσης, αποκλεισμού και επιθετικής συμπεριφοράς. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση και λήψη μέτρων υποστήριξης των μαθητών, ιδιαίτερα σε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη Θεωρία Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1979), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές τείνουν να αναπτύσσουν τις ταυτότητές τους μέσω των ομάδων στις οποίες ανήκουν. Οι μαθητές προσπαθούν να ενταχθούν σε ομάδες που τους προσφέρουν αίσθηση ταυτότητας, γεγονός που οδηγεί στην εκτίμηση της ομοιότητας σε ενδιαφέροντα και στην ενίσχυση της κοινωνικής τους εικόνας. Οι δημοφιλείς μαθητές, σύμφωνα με τα ευρήματα, είναι συχνά εκείνοι που κατέχουν ηγετικές θέσεις στις ομάδες τους, ενισχύοντας περαιτέρω την κοινωνική τους αποδοχή. Η θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης (Festinger, 1954) επίσης επαληθεύεται, καθώς οι μαθητές συγκρίνουν τις επιδόσεις, τις ικανότητες και την κοινωνική τους θέση με τους συνομηλίκους τους, οδηγώντας σε κοινωνικό ανταγωνισμό. Αυτή η διαδικασία κοινωνικής σύγκρισης μπορεί να συμβάλλει σε κλίμα σύγκρουσης, καθώς οι μαθητές προσπαθούν να υπερέχουν, επιδιώκοντας την προσοχή και την κοινωνική αναγνώριση.

Τα βιώματα των μαθητών που περιγράφονται στην έρευνα αναδεικνύουν την ευρεία παρουσία του εκφοβισμού και της κοινωνικής πίεσης στο σχολικό περιβάλλον. Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών ανέφερε αρνητικές εμπειρίες, όπως πίεση, αποκλεισμό και προσβλητική συμπεριφορά, κάτι που επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες (Scheithauer et al., 2006; Zimmer-Gembeck et al., 2013). Τα κορίτσια, συγκεκριμένα, ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον, εύρημα που επιβεβαιώνεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία, τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα φόβου στο περιβάλλον του σχολείου σε σύγκριση με τα αγόρια (Schreck & Miller, 2003).

Επίσης, τα κορίτσια ανέφεραν περισσότερες εμπειρίες εκφοβισμού, πίεσης και αποκλεισμού σε σύγκριση με τα αγόρια, εύρημα που διαφοροποιείται από προηγούμενες μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αντιμετωπίζουν εκφοβισμό σε παρόμοια συχνότητα, αλλά παρουσιάζονται διαφορές στις μορφές και τις επιπτώσεις του (Iossi et al., 2013; Stubbs-Richardson et al., 2018). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια είναι πιο συχνά θύματα ψυχολογικού εκφοβισμού, διάδοσης φημών, κοινωνικού αποκλεισμού και κυβερνοεκφοβισμού, ενώ τα αγόρια βιώνουν κυρίως σωματική βία, απειλές και εκφοβισμό με βάση την εμφάνιση ή την καταγωγή. Τα δεδομένα αυτά υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε φύλου.

Επιπλέον, η σύγκριση μεταξύ των δύο σχολείων φανερώνει τις πιθανές επιπτώσεις του κοινωνικού πλαισίου στις μαθητικές σχέσεις. Οι μαθητές του

Γυμνασίου της Βορειοανατολικής Αττικής, που πιθανότατα προέρχονται από μια πιο αστική και ατομικιστική κουλτούρα, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αντιπάθειας και επιρροής και λιγότερο αίσθημα ασφάλειας, καθώς και περισσότερα αρνητικά βιώματα συγκριτικά με τους μαθητές του ΕΠΑΛ της επαρχιακής πόλης της Μακεδονίας. Αυτή η διαφοροποίηση μπορεί να εξηγηθεί βάσει των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών μεταξύ ατομικιστικών και κολεκτιβιστικών κοινωνιών. Σε ατομικιστικά περιβάλλοντα, όπως πιθανόν αυτό της Βορειοανατολικής Αττικής, η προσωπική επιτυχία και η ατομική ανεξαρτησία θεωρούνται σημαντικές αξίες, με αποτέλεσμα οι μαθητές να θεωρούν την επιρροή στους συνομηλίκους ως ένδειξη δύναμης και κύρους (Triandis et al., 1988). Οι συγκρούσεις και η αντιπάθεια μπορεί να γίνονται αποδεκτές ή ακόμη και να ενθαρρύνονται ως φυσικό αποτέλεσμα του ανταγωνισμού.

Αντίθετα, στις πιο παραδοσιακές και κολεκτιβιστικές κοινωνίες, όπως ενδεχομένως αυτή της επαρχιακής πόλης της Μακεδονίας, η έμφαση δίνεται στην ομαδική συνοχή και τις κοινωνικές σχέσεις. Η έρευνα των Zhang και Han (2023) δείχνει ότι οι μαθητές σε κολεκτιβιστικές κοινωνίες δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην ευθυγράμμιση με τις ομάδες τους και επιδιώκουν την αποδοχή και υποστήριξη από τους συνομηλίκους τους. Οι αξίες αυτές επιβεβαιώνονται και στα ευρήματα της παρούσας μελέτης, καθώς οι μαθητές του ΕΠΑΛ της επαρχιακής πόλης της Μακεδονίας φαίνεται να εστιάζουν περισσότερο στην κοινωνική ενσωμάτωση και την ομαδική αλληλεγγύη. Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη σημασία της πολιτισμικής διάστασης στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ενώ παράλληλα επισημαίνουν την ανάγκη για διαφοροποιημένες παρεμβάσεις που θα λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές τόσο εντός όσο και μεταξύ σχολείων.

Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για την εφαρμογή προγραμμάτων που να προωθούν την ασφάλεια και την αποδοχή μέσα στο σχολείο, καθώς και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων που ενισχύουν τις θετικές σχέσεις και αντιμετωπίζουν φαινόμενα εκφοβισμού και κοινωνικού αποκλεισμού. Προκειμένου να βελτιωθεί το σχολικό μικροκλίμα και να προωθηθεί η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, η ενσωμάτωση προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του εκφοβισμού, η εφαρμογή στρατηγικών κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, καθώς και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την επίτευξη αυτών των στόχων. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές, μέσω δραστηριοτήτων που προάγουν την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και την ανάπτυξη ενός αισθήματος κοινότητας. Η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα ενισχύει την αλληλεπίδραση, τον σεβασμό και την αμοιβαία κατανόηση θα συμβάλλει στην ενδυνάμωση των μαθητών, στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

Περιορισμοί της Έρευνας – Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα έρευνα, παρόλο που προσφέρει σημαντικά ευρήματα, ενέχει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές μελέτες. Πρώτον, το δείγμα περιορίστηκε σε δύο σχολεία, γεγονός που περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό. Δεύτερον, η έρευνα βασίστηκε σε αυτοαναφορές των μαθητών, οι οποίες μπορεί να επηρεαστούν από κοινωνική επιθυμητότητα ή άλλους υποκειμενικούς παράγοντες.

Για το λόγο αυτό, προτείνεται η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών σε μεγαλύτερο δείγμα σχολείων με ποικίλα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ώστε να επιτραπεί η καλύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η χρήση ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης, σε συνδυασμό με ποσοτικές μεθόδους, μπορεί να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των μαθητικών σχέσεων και να επιτρέψει την εμβάθυνση σε συγκεκριμένα θέματα που προκύπτουν από τις μαθητικές εμπειρίες.

Βιβλιογραφία

- Festinger, L. (1957). Social comparison theory. *Selective Exposure Theory*, 16(401), 3.
- Iossi Silva, M. A., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & Oliveira, W. A. D. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *International journal of environmental research and public health*, 10(12), 6820-6831. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph10126820>
- Krampac-Grljusic, A., & Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*, 8(1), 17-35. doi: 10.17810/2015.68
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2014). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. In *College student development and academic life* (pp. 264-293). Routledge.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 546-555. doi: https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204_7
- Olweus, D. (2010). Bullying in schools: Facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6), 351-361.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(3), 261-275. doi: 10.1002/ab.20128.
- Schreck, C. J., & Miller, J. M. (2003). Sources of fear of crime at school: What is the relative contribution of disorder, individual characteristics, and school security? *Journal of school violence*, 2(4), 57-79. doi: https://doi.org/10.1300/J202v02n04_04
- Stubbs-Richardson, M., Sinclair, H. C., Goldberg, R. M., Ellithorpe, C. N., & Amadi, S. C. (2018). Reaching out versus lashing out: Examining gender differences in

experiences with and responses to bullying in high school. *American Journal of Criminal Justice*, 43, 39-66. doi:https://doi.org/10.1007/s12103-017-9408-4

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-37). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of personality and Social Psychology*, 54(2), 323. doi: 10.1037/0022-3514.54.2.323

Zhang, J., & Han, T. (2023). Individualism and collectivism orientation and the correlates among Chinese college students. *Current Psychology*, 42(5), 3811-3821. doi: https://doi.org/10.1007/s12144-021-01735-2

Zimmer-Gembeck, M. J., Nesdale, D., McGregor, L., Mastro, S., Goodwin, B., & Downey, G. (2013). Comparing reports of peer rejection: Associations with rejection sensitivity, victimization, aggression, and friendship. *Journal of adolescence*, 36(6), 1237-1246. doi:https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.10.002

Παράρτημα

Παράρτημα 1.
Το εργαλείο της έρευνας
Παρακαλώ συμπληρώστε τα στοιχεία σας

Ηλικία	
Τάξη	
Φύλο	

Παρακαλώ συμπληρώστε το παρακάτω ερωτηματολόγιο σημειώνοντας το κουτάκι ανάλογα με το **πόσο συμφωνείτε** ή πόσο **συχνά συμβαίνει** κάτι σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα ανάλογα με την ερώτηση:

1	2	3	4	5
Διαφωνώ Ποτέ	Συμφωνώ λίγο Σπάνια	Συμφωνώ Μερικές φορές	Συμφωνώ πολύ Αρκετά συχνά	Συμφωνώ απόλυτα Πάντα

	1	2	3	4	5
Στο σχολείο μου νιώθω πολλούς συμμαθητές μου ως φίλους					
Ακριβής αριθμός φίλων					
Με τους φίλους μου έχω πολλά κοινά σχολικά ενδιαφέροντα					
Με τους φίλους μου έχω πολλά εξωσχολικά ενδιαφέροντα					
Αρετές που εκτιμώ στους φίλους μου:					
Αξιοπιστία					

Καλοσύνη					
Κοινά ενδιαφέροντα					
Αίσθηση χιούμορ					
Πιστότητα (Δε θα με προδώσει)					
Άλλο:					
Οι φίλοι μου με βοηθάνε με τα μαθήματα του σχολείου					
Οι φίλοι μου με βοηθάνε με στα προσωπικά μου ζητήματα					
Οι φίλοι μου με επηρεάζουν στον τρόπο που σκέφτομαι και λειτουργώ στο σχολείο					
Νιώθω ότι επηρεάζω τους φίλους μου στον τρόπο που σκέφτομαι και λειτουργώ στο σχολείο					
Έχω νιώσει πίεση από συμμαθητή να κάνω κάτι που δεν μου άρεσε	NAI			OXI	
Αν απάντησες NAI, ανέφερε ένα παράδειγμα:					
Στο διάλειμμα κάνω παρέα με συγκεκριμένη ομάδα μαθητών					
Επιδιώκω η εμφάνισή μου να είναι παρόμοια με αυτή της παρέας μου					
Επιδιώκω η συμπεριφορά μου να είναι παρόμοια με αυτή της παρέας μου					
Έχω αισθανθεί αποκλεισμένος ή εξαιρεμένος από την ομάδα των συμμαθητών μου	NAI			OXI	
Αν απάντησες NAI, πως αισθάνθηκες;					
Δεν με πείραξε					
Αδικία					
Ντροπή					
Στεναχώρια					
Θυμό					
Ήθελα Εκδίκηση					
Άλλο:					
Νιώθω ότι άλλα παιδιά του σχολείου με ανταγωνίζονται					
Ανταγωνίζομαι άλλα παιδιά του σχολείου					
Η παρέα μου ανταγωνίζεται άλλες παρέες					
Νιώθω ότι άλλες παρέες ανταγωνίζονται τη δική μου					
Αντιπαθώ συμμαθητές μου					
Νιώθω ότι με αντιπαθούν συμμαθητές μου					
Νιώθω ασφαλής σε όλα τα σημεία του σχολείου					

Έχω παρατηρήσει προσβλητικές/επιθετικές συμπεριφορές στο σχολείο					
Ένιωσα:					
Έξαψη /συναίσθηματική διέγερση					
Κανένα συναίσθημα					
Αβολα					
Θυμό					
Λύπη για το θύμα					
Άλλο (σημειώστε):					
Αντέδρασα	NAI			OXI	
ΠΩΣ;					
Έχω υποστεί προσβλητική συμπεριφορά από συμμαθητή μου					
Ένιωσα:					
Ταπείνωση					
Ντροπή					
Εξευτελισμό					
Θυμό					
Οργή					
Ήθελα εκδίκηση					
Άλλο (σημειώστε):					
Αντέδρασα	NAI			OXI	
ΠΩΣ;					
Θεωρώ τον εαυτό μου δημοφιλή μεταξύ των συμμαθητών μου					
Έχω μεγάλη αυτοπεποίθηση και δε νιώθω ανασφάλειες					
Το σχολείο επηρεάζει την ψυχολογική μου κατάσταση					
Το σχολείο μπορεί να βοηθήσει να έχω καλύτερη προσωπική και κοινωνική ζωή					
Αν το σχολείο διοργάνωνε δράσεις για να νιώσω καλύτερα προσωπικά και κοινωνικά θα συμμετείχα					

Τίτλος Συμποσίου

Προς μια βαθύτερη κατανόηση της εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας: Επισημάνσεις από τις ποιοτικές έρευνες σχετικά με τα βιώματα και τις Στάσεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών

Δημήτριος Ζμπάινος¹, Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος²

¹Αναπληρωτής Καθηγητής, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

²Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ04

Περίληψη

Η αυτοαξιολόγηση των σχολείων αποτελεί μια σημαντική διαδικασία, που όταν γίνεται σωστά μπορούν να προκύψουν σημαντικά οφέλη για το σχολείο και τους μαθητές. Παρόλα αυτά, η εφαρμογή της στην Ελλάδα έχει συναντήσει σοβαρές προκλήσεις. Η παρούσα μελέτη εξετάζει την εμπειρία της Ελλάδας με την αυτοαξιολόγηση, αναλύοντας τις φάσεις εφαρμογής της και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών καθώς και πρόσφατα ποιοτικά εμπειρικά δεδομένα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι συχνά αντιμετωπίζεται ως γραφειοκρατικό βάρος, παρά ως εργαλείο βελτίωσης. Οι αιτίες αυτής της αντίστασης συνδέονται με ελλείψεις στην βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, σε σοβαρές ελλείψεις του στρατηγικού σχεδιασμού (έλλειψη ξεκάθαρα οράματος, ανεπαρκής υποστήριξη και επιμόρφωση) καθώς και την κυρίαρχη κουλτούρα διδακτικού και παιδαγωγικού απομονωτισμού. Ως εκ τούτου, προτείνονται ενέργειες όπως η διευκρίνιση των στόχων, η ενίσχυση της υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς και η προώθηση συνεργασιών του συλλογικού επαγγελματισμού. Συμπερασματικά, η επιτυχής εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης απαιτεί αλλαγή κουλτούρας και δέσμευση από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε να μετατραπεί σε ισχυρό εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση του σχολείου, στρατηγικός σχεδιασμός, στάσεις εκπαιδευτικών, σχολική, κουλτούρα, ικανότητες διερεύνησης, συνεργασίας και συνεχούς βελτίωσης

Towards a deeper understanding of the implementation of school self-evaluation: Highlights from qualitative research on the experience and attitudes of Greek teachers

Abstract

Self-evaluation of schools is an important process, which when done properly can bring significant benefits to the school and its students. However, its implementation in Greece has faced serious challenges. This study examines Greece's experience with self-evaluation, analyzing the phases of its implementation and teachers' reactions as well as recent qualitative empirical data. The findings show that it is often seen as a bureaucratic burden rather than a tool for improvement. The causes of this resistance are linked to

deficiencies in basic teacher education, serious shortcomings in strategic planning (lack of a clear vision, insufficient support and in-service training) and the prevailing culture of teaching and pedagogical isolationism. Therefore, actions such as clarifying objectives, strengthening support for teachers and promoting partnerships of collective professionalism are proposed. In conclusion, the successful implementation of self- In conclusion, the successful implementation of self-evaluation requires a cultural change and commitment from all stakeholders to make it a powerful tool for improving education in our country.

Εισαγωγή

Ο Συλλογικός Προγραμματισμός και η Εσωτερική Αξιολόγηση του σχολείου, που συνήθως αναφέρεται ως αυτοαξιολόγηση του σχολείου είναι μια δυναμική και συστηματική διαδικασία, κρίσιμη για την προώθηση της συνεχούς βελτίωσης εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Η ανάγκη για συνεχή βελτίωση πηγάζει από το γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες αλλάζουν με ταχείς ρυθμούς και οι αλλαγές αυτές φθάνουν μέχρι τα σχολεία. Ως εκ τούτου, δημιουργείται η ανάγκη τα σχολεία να μπορούν ανταποκρίνονται σε ένα περιβάλλον συνεχών αλλαγών χωρίς συστηματική εξωτερική καθοδήγηση. Στο πλαίσιο αυτό αναδύθηκαν και οι όροι:

- Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Ανάπτυξη «κουλτούρας αξιολόγησης» και «κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης» στα σχολεία.
- Συνεχής βελτίωση της ποιότητας του έργου που παρέχει η σχολική μονάδα.

Στις ευρωπαϊκές χώρες η αυτοαξιολόγηση αναγνωρίζεται ευρέως ως ένα κυκλικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων, τον στρατηγικό σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τη διαμόρφωση νέων μέτρων βελτίωσης (Janssens & van Amelsvoort, 2008). Η διαδικασία αυτή επιτρέπει στα σχολεία να αναλάβουν την ανάπτυξή τους, συγκεντρώνοντας όλους τους εμπλεκόμενους — δασκάλους, διοικητικό προσωπικό, μαθητές και γονείς — για να θέσουν στόχους που αντικατοπτρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και προτεραιότητές τους (MacBeath, 2005; 2006). Μέσω του στρατηγικού σχεδιασμού, τα σχολεία ευθυγραμμίζουν τις προσπάθειες και τους πόρους τους με τους στόχους αυτούς, διασφαλίζοντας στοχευμένη και αποτελεσματική δράση (O'Brien et al., 2014).

Ένα κρίσιμο στοιχείο της αυτοαξιολόγησης είναι η φάση αξιολόγησης, όπου συλλέγονται και αναλύονται δεδομένα για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εφαρμοζόμενων στρατηγικών. Αυτή η προσέγγιση που βασίζεται σε τεκμήρια αντικατοπτρίζει την τάση για λήψη αποφάσεων με βάση δεδομένα στην εκπαίδευση (Hargreaves & Shirley, 2012; Schildkamp et al., 2012; 2013). Η συνεχής αξιολόγηση επιτρέπει στα σχολεία να εντοπίζουν τα δυνατά τους σημεία, να αντιμετωπίζουν αδυναμίες και να βελτιώνουν τις στρατηγικές τους για την καλύτερη επίτευξη των στόχων τους, καλλιεργώντας μια κουλτούρα αυτοαναστοχασμού και λογοδοσίας. Η αυτοαξιολόγηση ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν κριτικά τις πρακτικές τους, να συμμετέχουν σε

επαγγελματική ανάπτυξη και να συνεργάζονται με συναδέλφους για να βελτιώσουν τη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης (Vanhoof et al., 2009; Vanhoof & Van Petegem, 2010).

Η ηγεσία μετασχηματιστικού χαρακτήρα, η οποία δίνει έμφαση στην κινητοποίηση και την έμπνευση ομάδων μέσω κοινών οραμάτων και υποστηρικτικής καθοδήγησης, είναι ιδιαίτερα σχετική εδώ, καθώς μπορεί να βοηθήσει τους ηγέτες των σχολείων να υπερβούν την τυπική συμμόρφωση και να επιτύχουν ουσιαστική βελτίωση (Bass, 1999). Όταν εφαρμόζεται αποτελεσματικά, έχει υποστηριχθεί ότι η αυτοαξιολόγηση μετατρέπει τα σχολεία σε οργανισμούς μάθησης που ανταποκρίνονται στις αλλαγές και δεσμεύονται για συνεχή βελτίωση.

Μοντέλα αυτοαξιολόγησης

Οι έρευνες σε ευρωπαϊκές χώρες έχουν εντοπίσει δύο μοντέλα αυτοαξιολόγησης: το τεχνικό (γραφειοκρατικό) μοντέλο και το συμμετοχικό μοντέλο (Meuret & Morlaix, 2003). Το τεχνικό μοντέλο βασίζεται σε ποσοτικούς δείκτες, τυποποιημένες μετρήσεις και εξωτερικά κριτήρια, συχνά επιβαλλόμενα από τις αρχές, όπως τόνισαν οι Schildkamp, Visscher και Luyten (2009). Πρόκειται για μια προσέγγιση από πάνω προς τα κάτω, επικεντρωμένη σε προκαθορισμένα κριτήρια και εξωτερική αξιολόγηση.

Αντίθετα, το συμμετοχικό μοντέλο εμπλέκει ενδιαφερόμενα μέρη όπως το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς, δίνοντας προτεραιότητα στη συνεργασία, τον διάλογο και τα ποιοτικά δεδομένα. Αυτή η προσέγγιση από κάτω προς τα πάνω προάγει τον αυτοστοχασμό, την κοινή ευθύνη και τη συνεχή βελτίωση μέσα στο σχολείο, καθώς προωθεί μια στοχαστική και συνεργατική σχολική κουλτούρα (Hargreaves & Shirley, 2012; MacBeath, 2005; MacBeath et al., 1999; MacBeath & Sugimune, 2003).

Σε ανάλογη κατεύθυνση ο MacBeath (2001:216), σημειώνει ότι η αυτοαξιολόγηση απευθύνεται κυρίως σε δυναμικά σχολεία, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να είναι τολμηρά και να πειραματίζονται. Δεν έχει όμως την ίδια αποτελεσματικότητα σε σχολεία που τους λείπει η αυτοπεποίθηση και προτιμούν να κρύβουν παρά να εκθέτουν τις αδυναμίες τους. Αυτά τα σχολεία έχουν ανάγκη από συνεχή εξωτερική υποστήριξη.

Άλλες μελέτες (Hall & Noyes, 2009) έχουν τονίσει ότι η αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης εξαρτάται από το πόσο καλά ευθυγραμμίζεται με το στυλ επικοινωνίας ενός σχολείου, αναδεικνύοντας τρεις κουλτούρες (Chapman & Sammons, 2013):

- Τη συνεργατική, η οποία προάγει τη συλλογική μάθηση και τη λήψη αποφάσεων
- Την κεντρική, η οποία κυριαρχείται από τον έλεγχο από πάνω προς τα κάτω
- Την αντιδραστική, όπου η αντίσταση υπονομεύει τη διαδικασία.

Η αυτοαξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο - Ιστορικά στοιχεία

Η εισαγωγή της αξιολόγησης σχολείων και εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει συναντήσει πολλά εμπόδια.

Από το 1981 και μέχρι πρόσφατα, η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα λειτουργούσε χωρίς ένα επίσημο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ή των σχολείων.

Οι πρώτες αξιόλογες προσπάθειες για εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ξεκινούν τη δεκαετία του 2010, η οποία ήταν, ταυτόχρονα, μια δεκαετία σοβαρής οικονομικής κρίσης.

Κατά τη διάρκεια αυτής της δεκαετίας, το 2010 θεσπίστηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης (Νόμος 3848/2010). Ακολούθησε η πανελλαδική εφαρμογή του το 2013 (Νόμος 4142/2013) και η εισαγωγή του σε όλα τα σχολεία (Υπουργική Απόφαση 30972/2013). Αυτές οι μεταρρυθμίσεις συνάντησαν σημαντική αντίσταση από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων υλοποιήθηκε με σχετική επιτυχία στα περισσότερα σχολεία το σχολικό έτος 2013-14 (Ετήσια Έκθεση Α.Δ.Ι.Π.Δ.Ε., 2018), όμως από τις αρχές του σχολικού έτους 2014-15 η αυτοαξιολόγηση αδρανοποιήθηκε. Ανεστάλη οριστικά μετά τις εκλογές του 2015 που ανέδειξαν στην εξουσία κυβέρνηση της αριστεράς.

Το 2019, την εξουσία ανέλαβε κεντροδεξιά κυβέρνηση και επανέφερε την αυτοαξιολόγηση ως “Συλλογικό Προγραμματισμό και Εσωτερική Αξιολόγησης του σχολείου” (Υ.Α. 6603/ΓΔ4/ΦΕΚ 140 Β/20-01-2021 και Υ.Α. 108906/ΓΔ4/ΦΕΚ 4189 Β/10-09-2021), ευθυγραμμιζόμενη σε μεγάλο βαθμό με τις συστάσεις του Ο.Ο.Σ.Α..

Η αυτοαξιολόγηση όπως εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια

Σύμφωνα με το νέο θεσμικό πλαίσιο (Υ.Α. 108906/ΓΔ4/ΦΕΚ 4189 Β/10-09-2021), σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και κατ’ επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Γενικά, η διαδικασία του Συλλογικού Προγραμματισμού και Εσωτερικής Αξιολόγησης δομείται ως εξής:

Στο τέλος της προηγούμενης σχολικής χρονιάς σε ειδική συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων συντάσσεται η ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης η οποία καταχωρίζεται σε ειδική ψηφιακή εφαρμογή. Σε αυτήν αποτιμάται τεκμηριωμένα, με έμφαση σε δυνατά σημεία και αδυναμίες, το εκπαιδευτικό έργο που παρείχε το σχολείο όσον αφορά τις τρεις λειτουργίες: α) Παιδαγωγική και Μαθησιακή, β) Διοικητική και γ) Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών. Οι λειτουργίες αυτές με βάση την Υ.Α. επιμερίζονται σε εννέα άξονες (πέντε για την πρώτη λειτουργία και δύο άξονες για καθεμία από τις υπόλοιπες λειτουργίες).

Στην αρχή της επόμενης σχολικής χρονιάς έχοντας πάρει ανατροφοδότηση από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης για την ετήσια έκθεση (λειτουργούν ταυτόχρονα ως εσωτερικοί υποστηρικτικοί φορείς για τις δράσεις βελτίωσης και ως εξωτερικοί αξιολογητές για την ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης) και λαμβάνοντας υπόψη τυχόν αλλαγές που έχουν συμβεί σε σχέση με το κλείσιμο της προηγούμενης σχολικής χρονιάς, ο σύλλογος διδασκόντων προβαίνει στη σύνταξη

του Ετήσιου Συλλογικού Προγραμματισμού. Με άλλα λόγια, με βάση, κυρίως, τις αδυναμίες που περιγράφει η ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του προηγούμενου έτους προχωρούν στην προτεραιοποίηση των πεδίων που το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου παρουσιάζει αδυναμίες. Στη συνέχεια, δημιουργούνται ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίες αναλαμβάνουν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δράσεις βελτίωσης στα πεδία που πήραν προτεραιότητα. Ο αριθμός των δράσεων βελτίωσης εξαρτάται από το πλήθος των εκπαιδευτικών του σχολείου. Κατά τη διάρκεια του έτους, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν την πορεία της δράσης βελτίωσης που υλοποιούν και να κάνουν κατάλληλες τροποποιήσεις, εάν χρειάζεται. Προς το τέλος της χρονιάς οφείλουν να αποτιμήσουν το βαθμό επίτευξης των στόχων που επιδίωκε η δράση που υλοποίησαν. Η διαδικασία κορυφώνεται με συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων στην οποία αποτιμάται το έργο που υλοποιήθηκε τόσο στις τρεις λειτουργίες, όσο και σε κάθε άξονα ξεχωριστά και συντάσσεται η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του έτους αυτού.

Γενικά, οι μεταρρυθμίσεις σε θέματα λογοδοσίας και διασφάλισης ποιότητας θεωρούνται συχνά αναγκαίες για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων, όμως συχνά αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό, καθώς απαιτούν αλλαγές σε καθιερωμένες πρακτικές (Tatto, 2006). Οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν τις εξωτερικές εντολές παρεμβατικές, και ότι υπονομεύουν την αυτονομία και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Στην κατεύθυνση αυτή κινήθηκαν και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών με την επανεισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στην Ελλάδα το 2021. Η αντίδρασή τους είχε σημαντικές διαστάσεις και εντάθηκε περαιτέρω με την ενεργοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Υπουργική Απόφαση 9950/ΓΔ5/ΦΕΚ 388 Β'/27-1-2023).

Πολλές έρευνες για τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στον Συλλογικό Προγραμματισμό και την Εσωτερική Αξιολόγηση αποκαλύπτουν μικτές ή σαφώς αρνητικές απόψεις. Ωστόσο, η εγκυρότητα αυτών των ευρημάτων είναι περιορισμένη, καθώς προέρχονται κυρίως από δύο πηγές: είτε από διατριβές μεταπτυχιακών φοιτητών, είτε από δημοσιεύσεις σε «χαμηλής αξιοπιστίας» περιοδικά.

Μια ποιοτική μελέτη συνεντεύξεων που δημοσιεύθηκε σε αξιόπιστο περιοδικό συνέκρινε τις στάσεις διευθυντών σχολείων από την Ελλάδα, τη Βουλγαρία, την Ισπανία και την Ιρλανδία απέναντι στην αυτοαξιολόγηση (Brown et al., 2021). Στη μελέτη, οι Έλληνες διευθυντές εξέφρασαν τις πιο αρνητικές απόψεις: «Είναι ένας μύθος που παρουσιάζεται από το σύστημα για έλεγχο. Είναι επίσης θέμα λογοδοσίας προς την κοινωνική διαδικασία, το σχολικό περιβάλλον και τους εμπλεκόμενους ανθρώπους» (σελ. 3). Παρόμοιες αρνητικές απόψεις εκφράστηκαν σχετικά με το ασαφές πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, τις συχνές αλλαγές προσωπικού, την έλλειψη επιμόρφωσης και την απουσία υποστήριξης και κουλτούρας συνεργασίας.

Σήμερα, αν και τα περισσότερα σχολεία συμμετέχουν στην αυτοαξιολόγηση, εντούτοις υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που αναρτούν στην πλατφόρμα ενιαία κείμενα, αυτά που έχει

προτείνει ΔΟΕ, ενώ το αντίστοιχο φαινόμενο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης είναι πολύ περιορισμένο.

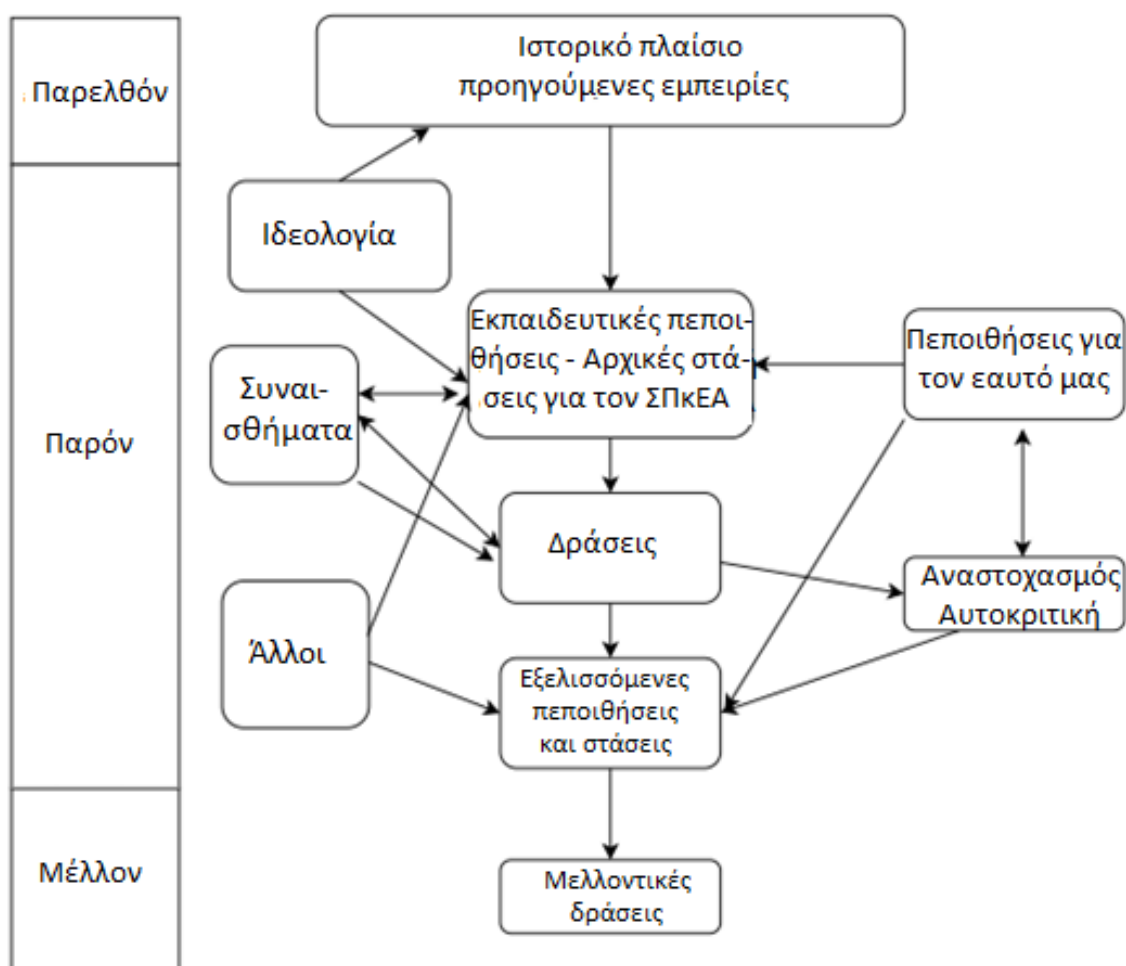
Συζήτηση

Οι ποιοτικές έρευνες που παρουσιάστηκαν περιελάμβαναν συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, Διευθυντών, των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου και συνδικαλιστών (Καραμανάκη & Φουρκιώτη, Κλέτσα & Ανθιμόπουλος, Πλατανιά & Ρουμελιώτη και Φραγκούλη, & Ζουγανέλη).

Η κύρια ανάλυση ήταν δυναμική, εστιάζοντας στις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στη σχολική αυτοαξιολόγηση στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Το θεωρητικό μοντέλο που προέκυψε από αυτή την ανάλυση παρουσιάζεται στο γράφημα 1.

Γράφημα 1.

Ένα δυναμικό μοντέλο των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις και τις δράσεις στην εφαρμογή της ΣΑΕ



Το ιστορικό και ιδεολογικό πλαίσιο με προηγούμενες εμπειρίες από αξιολογήσεις «από πάνω προς τα κάτω», έχει δημιουργήσει σκεπτικισμό, και επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις των συμμετεχόντων. Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τον Συλλογικό Προγραμματισμό και την Εσωτερική Αξιολόγηση περισσότερο ως γραφειοκρατική απαίτηση παρά ως χρήσιμο εργαλείο βελτίωσης, γεγονός που περιορίζει την αποτελεσματικότητά του. Αυτό ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή έρευνα που δείχνει ότι περιβάλλοντα εστιασμένα στη συμμόρφωση προάγουν ελάχιστη συμμετοχή, ειδικά όταν οι μεταρρυθμίσεις θεωρούνται επιβεβλημένες και όχι συνεργατικές πρωτοβουλίες.

Η έρευνα ανέδειξε επανειλημμένα την απαίτηση για αυτονομία ή, πιο συγκεκριμένα, την αντίσταση σε γραφειοκρατικές επιβολές από πάνω προς τα κάτω. Ωστόσο, η απαίτηση αυτή δεν ευθυγραμμίζεται απαραίτητα με την αξιοποίηση της αυτονομίας προς όφελος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Συχνά εκφραζόταν ως αντίδραση στη φύση της συμμόρφωσης που θεωρούν ότι επιχειρείται από τον Συλλογικό Προγραμματισμό και την Εσωτερική Αξιολόγηση, παρά ως δέσμευση για αυτοκατευθυνόμενη βελτίωση.

Η αρνητική στάση απέναντι στο νέο θεσμό φαίνεται αφενός από εκφραζόμενα συναισθήματα στρες και άγχους και αβεβαιότητας και αφετέρου από θέσεις όπως «Δεν είχε κάτι ενδιαφέρον», «Καμία καινοτομία» «Το κάνω ως υπηρεσιακό καθήκον, επειδή μου έχει ανατεθεί», «Είναι μια γραφειοκρατική διεκπεραιωτική διαδικασία», «Όλοι έχουν μπει στο λούκι να γράφουν», «Κανένας ενθουσιασμός», «Ματαίωση» «Πολλά γίνονται για το φαίνεσθαι όχι για το είναι», «Δεν υπήρχε υποστήριξη από τα στελέχη».

Η συχνή έκφραση απόψεων όπως: «Δεν ήταν κάτι καινούργιο», «Επέλεξα θέματα που ούτως ή άλλως έκανα» «Επέλεξα θέματα που άρεσαν στον σύλλογο», «Οι εκπαιδευτικοί έκαναν αυτό που έκαναν πάντα, απλώς τώρα το καταγράφουν», δείχνει σαφή έλλειψη κατανόησης τόσο του σκοπού του νέου θεσμού, όσο και των διαδικασιών μέσα από τις οποίες υλοποιείται.

Θεωρούμε ότι η έλλειψη κατανόησης του σκοπού και των διαδικασιών, επιτείνεται και από τα εξής:

- Τις ελλείψεις που παρουσιάζουν τα νομοθετικά κείμενα. Για παράδειγμα, στην Υ.Α. 108906/ΓΔ4/ ΦΕΚ 4189 Β΄/21-9-2021 αναφέρεται ότι «ο Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως δεν εντοπίσαμε κείμενα που να συγκεκριμενοποιούν τι σημαίνει βελτίωση της ποιότητας.
- Την έμφαση που δίνουν οι οδηγίες υλοποίησης και η σχετική πλατφόρμα σε χρονοδιαγράμματα και παραδοτέα.
- Την απουσία συστηματικών επιμορφώσεων για το θέμα τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των και στελεχών.
- Την κυρίαρχη κουλτούρα διδακτικού και παιδαγωγικού απομονωτισμού.
- Την τάση για συντήρηση και «ασφάλεια» απέναντι σε αλλαγές,
- Τον ήδη αυξημένο γραφειοκρατικό φόρτο των εκπαιδευτικών.

Προτάσεις

Η μη ικανοποιητική πορεία υλοποίησης του νέου θεσμού στη χώρα μας, θα μπορούσε να αλλάξει με επανεξέταση του στρατηγικού σχεδιασμού υποστήριξης της διαδικασίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Την ανάγκη διευκρίνησης του σκοπού της διαδικασίας με θεωρητικά κείμενα, από αυτούς που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, τα οποία να καθιστούν σαφές πώς η πολιτεία αντιλαμβάνεται τη βελτίωση της ποιότητας. Κείμενα που περιγράφουν που βρισκόμαστε και που θέλουμε να φτάσουμε. Μερικά ενδεικτικά σημεία είναι τα εξής:

- Ποια είναι η κυρίαρχη διδακτική πρακτική στη χώρα μας; Μέσω του Συλλογικού Προγραμματισμού και Εσωτερικής Αξιολόγησης επιδιώκεται απλώς να βελτιωθεί, δηλαδή η παραδοσιακή διδασκαλία να γίνεται με πιο επιτυχημένο τρόπο ή επιδιώκεται ο εμπλουτισμός της με μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές με μακροπρόθεσμο στόχο τον μετασχηματισμό των διδακτικών πρακτικών σε μαθητοκεντρικές;
- Ποια είναι η κατάσταση της διοίκηση των σχολείων στη χώρα μας; Μέσω του Συλλογικού Προγραμματισμού και Εσωτερικής Αξιολόγησης επιδιώκεται μια απλή βελτίωση του υπάρχοντα τρόπου διοίκησης ή επιδιώκεται μια σταδιακή ενίσχυση της αυτονομίας της διοίκησης των σχολείων στην κατεύθυνση της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης ηγεσίας;
- Ποιος είναι ο βαθμός σε βάθος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, για παράδειγμα σε θέματα ανοικτών τάξεων, ετεροπαρατήρησης, συνδιδασκαλίας, παραγωγής και χρήσης κοινού εκπαιδευτικού υλικού, σύγκλισης στις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές; Μας ικανοποιεί η υπάρχουσα κατάσταση ή επιδιώκεται να υπάρχει σταδιακή μετακίνηση προς το συλλογικό επαγγελματισμό και τη μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης;
- Ποια είναι η κατάσταση όσον αφορά τη διαχρονική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών; Επιδιώκεται απλώς οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν περισσότερες επιμορφώσεις κατ' έτος ή πρέπει να δοθεί έμφαση οι επιμορφώσεις που γίνονται περνάνε στην διδακτική πράξη;

Τα παραπάνω θα πρέπει να συνοδεύονται με:

- Υλοποίηση σειράς συστηματικών και διαχρονικών επιμορφώσεων τόσο προς τους εκπαιδευτικούς, όσο και προς τα στελέχη εκπαίδευσης. Δεν πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι η αυτοαξιολόγηση του σχολείου είναι μια πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία με ερευνητικό χαρακτήρα, που αν γίνει σωστά μπορούν να προκύψουν σημαντικά οφέλη, όμως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι από τις βασικές τους σπουδές για να διεξάγουν έρευνα και η ανάπτυξη της ικανότητας αυτής είναι ένα σημαντικό εγχείρημα (MacNamara et al, 2021).
- Τροποποίηση του αρκετά αξιολόγου υποστηρικτικού υλικού που έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, ώστε να αντί να εστιάζει σε χρονοδιαγράμματα και παραδοτέα να υποστηρίζει ένα δυναμικό και συμμετοχικό μοντέλο λειτουργίας του σχολείου.
- Παραδείγματα Ετήσιων Εκθέσεων Εσωτερικής Αξιολόγησης που αναδεικνύουν αδυναμίες στο εκπαιδευτικό έργο και έτσι διευκολύνουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θεραπεύουν τις αδυναμίες αυτές. Σήμερα είναι συχνό

το φαινόμενο της υλοποίησης μικρών “project” σε θέματα που δεν συνδέονται με την ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του σχολείου.

- Ενίσχυση της αυτονομίας εντός ενός υποστηρικτικού πλαισίου.
- Επενδύσεις στην εκπαίδευση ηγεσίας για διευθυντές και ενίσχυση ανοιχτού διαλόγου για τον Συλλογικό Προγραμματισμό και την Εσωτερική Αξιολόγηση.

Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα

Οι μελέτες που παρουσιάστηκαν βασίστηκαν, κυρίως, σε συνεντεύξεις, οι οποίες, ενώ παρέχουν βαθιές γνώσεις, ενδέχεται να εισάγουν μεροληψία του ερευνητή, επίσης περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος.

Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να υιοθετήσει μια προσέγγιση μεικτών μεθόδων, συνδυάζοντας ποιοτικές συνεντεύξεις με ποσοτικές έρευνες για να καταγράψει ένα ευρύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό φάσμα στάσεων, ιδίως μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Brown, M., Gardezi, S., Blanco, L. del C., 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*, 2-2, 100063.
- Chapman, C. & Sammons, P. (2013). *School Self-evaluation for School Improvement: What works and why?* Project Report. CfBT Education Trust, Reading.
- Ετήσια Έκθεση Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε. (2018). *Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτο-αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού*. Αθήνα.
- Janssens, F. J. G., & van Amelsvoort, G.H.W.C.H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), 15–23.
- Hall, C. & Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers work in England, *Research Papers in Education*, 24: 3, 311 — 334
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way; the quest for educational excellence*. Corwin.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (2005). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*. Routledge.
- MacBeath, J. (2006). School Inspection & Self-Evaluation: Working with the New Relationship. In *School Inspection & Self-Evaluation: Working with the New Relationship*. <https://doi.org/10.4324/9780203967102>

- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (1999). *Evaluation quality in school education*, Final report. European Commission.
- MacBeath, J. & Sugimine, H. (2003) *Self-evaluation in the global classroom*. London ; New York : Routledge Falmer.
- McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S. & Skerritt, C. (2021). Embedding Self-Evaluation in School Routines. *SAGE Open*, vol. 11(4), pages 21582440211, October.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 53–71.
- O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2017). External specialist support for school self-evaluation: Testing a model of support in Irish post-primary schools. *Evaluation*, 23(1), 61–79.
- Schildkamp, K., Ehren, M., & Lai, M. K. (2012). Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: From policy to practice to results. In *School Effectiveness and School Improvement* (Vol. 23, Issue 2). <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652122>
- Schildkamp, Kim., Lai, M. Kuin., Earl, L. M. & Lorna M. (2013). *Data-based decision making in education : challenges and opportunities*. Springer.
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 69–88.
- Tatto, M. T. (2006). Education reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research*, 45(4–5), 231–241. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.003>
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2010). Evaluating the quality of self-evaluations: The (mis)match between internal and external meta-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1–2). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.10.001>
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., & De Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35(1), 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.01.004>

Γνώσεις, Ρόλοι και Κρίσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών

Πλατανιά-Ρουμελιώτη Αγγελική¹, Ρουμελιώτης Μιχαήλ²

¹Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ΠΕ06 Αγγλικής Φιλολογίας

²Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Διευθυντής Γενικού Λυκείου, ΠΕ03
Μαθηματικών, ΠΕ04.01 Φυσικών, MSc, PhD

Περίληψη

Η εσωτερική αξιολόγηση σχολείων είναι η διαδικασία κατά την οποία το σχολείο αξιολογεί την ποιότητα των εκπαιδευτικών του υπηρεσιών και την αποτελεσματικότητα των διοικητικών του λειτουργιών. Στόχος της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της ταυτοποίησης των δυνατών και αδύνατων σημείων του σχολείου, ώστε να εφαρμοστούν βελτιωτικές πρακτικές. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση, οι πηγές από τις οποίες αποκτούν τις γνώσεις τους, οι τομείς ενασχόλησης κατά τη διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς και οι κρίσεις τους για την εφαρμογή της. Τα ειδικά ερευνητικά ερωτήματα-στόχοι επικεντρώνονται στον βαθμό κατανόησης των εκπαιδευτικών σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο, τους στόχους, το θεωρητικό πλαίσιο, καθώς και τα στατιστικά και ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Όσον αφορά την προέλευση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, τα ερωτήματα επικεντρώθηκαν στο αν οι γνώσεις αποκτήθηκαν μέσω προσωπικής ενασχόλησης, εμπειρίας, ενημέρωσης από το σχολείο, συνδικαλιστές ή Συμβούλους Εκπαίδευσης. Τα ερωτήματα που τέθηκαν για τους τομείς ενασχόλησης των εκπαιδευτικών περιλάμβαναν την υλοποίηση και αποτίμηση βελτιωτικών δράσεων, τη διερεύνηση πεδίου και συλλογή δεδομένων, την ανάλυση δεδομένων και τον σχεδιασμό νέων δράσεων, καθώς και την εύρεση κριτικού φίλου (άτομο που βοηθά στον εντοπισμό αδυναμιών, ένας ρόλος που δεν περιλαμβάνεται στο νέο νομοθετικό πλαίσιο αλλά υπήρχε στο παλαιό). Επιπλέον, τα ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις-κρίσεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν τη γραφειοκρατία, τη φύση των δράσεων στο σχολείο, τη διαδικασία ως διεκπεραιωτική ή ουσιαστική, και την επίδραση αυτής στη διδασκαλία. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η χρήση ερωτηματολογίου, που δόθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γενικά, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν κυρίως από την εμπειρία και την προσωπική τους ενασχόληση, παρά από άλλες πηγές. Οι εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν σχεδόν με όλο το φάσμα των εργασιών της εσωτερικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ένα αρνητικό φορτίο στις κρίσεις-απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης. Αυτό που πρέπει να συζητηθεί περαιτέρω είναι η δυνατότητα εφαρμογής ενός ευέλικτου και ουσιαστικού μοντέλου εσωτερικής αξιολόγησης, το οποίο να ανταποκρίνεται στα πραγματικά προβλήματα των σχολικών μονάδων.

Λέξεις- κλειδιά: Εσωτερική αξιολόγηση, γνώσεις εκπαιδευτικών, νομοθετικό πλαίσιο, βελτιωτικές δράσεις, γραφειοκρατία.

Teacher Internal Evaluation Knowledge, Roles, and Judgments

Platania- Roumelioti Angeliki¹, Roumeliotis Michail²

¹Secondary education teacher, PE06 English Literature

²Secondary Education Teacher, Director of General High School, PE03 Mathematics,
PE04.01 Physics, MSc, PhD

Abstract

This article presents the teachers' knowledge about the internal assessment, the sources of the teachers' opinions, the area of the teachers' occupation during the internal assessment as well as the teachers' judgments about the implementation of the internal assessment. The specific target research questions regarding teachers' knowledge of internal evaluation were related to which legislative framework, objectives, theoretical framework, statistics and research data in Greece and abroad. Regarding the origin of the teachers' knowledge, the questions were whether they acquired it through personal involvement, from experience, from information from the school, from the trade unionists or from the Education Consultants. The questions raised regarding the areas of teachers' occupation were the implementation of improvement actions, their evaluation, field investigation and data collection, data analysis and planning of improvement actions, and finding a critical friend. (Critical friend: the person who helps you see your weaknesses - not provided for in the new legislative framework but was in the old one - and that's why we asked about it). The questions we asked about the teachers' opinions-criticisms related to the bureaucracy, the actions that took place at the school, whether it was a procedural or substantive process and finally whether and in what way their teaching was affected. The method we followed was the use of a questionnaire based on the above questions which were the product of previous qualitative research using interviews. In general it appeared that teachers were informed mainly by their own experience and personal involvement rather than by others. Teachers appeared to be engaged in almost the full range of tasks involved in internal assessment. Also in the results, the negative load on the judgments-opinions of the teachers with the application regarding the internal evaluation was evident. What needs to be discussed further is whether it is possible to implement a flexible, meaningful internal evaluation model that responds to the real problems of school units.

Εισαγωγή

Η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στην Ελλάδα αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Η εσωτερική αξιολόγηση, ως διαδικασία αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, επιδιώκει να ενισχύσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, προάγοντας τη διαφάνεια, την υπευθυνότητα και τη συνεχή βελτίωση (Kyriakides & Campbell, 2021). Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κατανόηση και την αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία αυτή.

Στην Ελλάδα, οι προσπάθειες για την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης έχουν επηρεαστεί από πολλαπλές προκλήσεις, όπως η έλλειψη σαφούς νομοθετικού πλαισίου, η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η γενικότερη απροθυμία για αλλαγή (Karagiorgi & Symeou, 2006). Παρά την κεντρική σημασία της αξιολόγησης για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η κριτική που ασκείται συχνά επικεντρώνεται στην έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τον εν λόγω θεσμό. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν ανασφάλεια και άγχος απέναντι στην αξιολόγηση, καθώς δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι ή εκπαιδευμένοι για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της.

Η σημασία της επαρκούς επιμόρφωσης αναδεικνύεται από τις έρευνες των Darling-Hammond et al. (2017), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η ποιοτική επιμόρφωση, που συνδυάζει θεωρητική γνώση με πρακτική εξάσκηση, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν τις αρχές της εσωτερικής αξιολόγησης στην καθημερινή τους πρακτική (Fullan, 2007).

Συγκριτικές μελέτες με άλλες χώρες υποδεικνύουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν επιτύχει στην εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, όπως η Φινλανδία και η Σιγκαπούρη, επενδύουν σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και καλλιεργούν μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και υποστήριξης (Sahlberg, 2015; Hargreaves & Fullan, 2012). Αυτά τα παραδείγματα δείχνουν ότι η επιτυχία της εσωτερικής αξιολόγησης δεν εξαρτάται μόνο από τις πολιτικές και τις διαδικασίες που υιοθετούνται, αλλά και από την ικανότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αυτή.

Παρά την καλή πρόθεση του μέτρου στην Ελλάδα, η επιτυχία της εφαρμογής του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις γνωστικές και επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και από την επάρκεια της επιμόρφωσής τους. Παρά τις συνεχείς αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν λαμβάνουν την απαιτούμενη υποστήριξη και επιμόρφωση που χρειάζονται για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της εσωτερικής αξιολόγησης.

Είναι προφανές ότι για την αποτελεσματική εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, απαιτείται συστηματική και επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση πρέπει να περιλαμβάνει θεωρητική κατάρτιση, πρακτική εξάσκηση και συνεχή υποστήριξη, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι να αναλάβουν τον σημαντικό ρόλο της αξιολόγησης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το παρόν άρθρο επιδιώκει να διερευνήσει τις γνώσεις, τους ρόλους και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στην Ελλάδα, με ιδιαίτερη έμφαση στην έλλειψη επιμόρφωσης και τον αντίκτυπο της στη διαδικασία αξιολόγησης.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η μελέτη είναι τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί το νομοθετικό πλαίσιο, τους στόχους, και το θεωρητικό πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς και

τα σχετιζόμενα στατιστικά και ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα και διεθνώς;

2. Ποιες είναι οι κύριες πηγές από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις γνώσεις τους σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση;
3. Σε ποιους τομείς εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης;
4. Ποιες είναι οι επιπτώσεις της εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική ζωή και στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών;

Αυτά τα ερωτήματα αποσκοπούν στη βαθύτερη κατανόηση της εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης και των επιπτώσεών της, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής στην Ελλάδα.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να διερευνήσει τις γνώσεις, τους ρόλους και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση στα ελληνικά σχολεία. Η μεθοδολογία περιλάμβανε τη χρήση ποσοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, όπως περιγράφεται παρακάτω.

Δείγμα Συμμετεχόντων

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 542 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν μέσω τυχαίας δειγματοληψίας από διάφορες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Η τυχαία δειγματοληψία εξασφάλισε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και την ποικιλομορφία στις απαντήσεις, ώστε να αντικατοπτρίζονται οι διαφορετικές συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία της χώρας.

Εργαλείο Έρευνας

Το κύριο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, σχεδιασμένο για να καλύψει τις διαφορετικές διαστάσεις των γνώσεων, των ρόλων και των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και κλίμακες Likert, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε μορφή Google Forms και απεστάλη ηλεκτρονικά στα email των σχολικών μονάδων σε όλη την Ελλάδα, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να το συμπληρώσουν ανώνυμα.

Για την ανάλυση των πηγών γνώσεων των εκπαιδευτικών, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις που κάλυπταν διάφορες πηγές πληροφόρησης, όπως προσωπική ενασχόληση, εμπειρία από την εφαρμογή, ενημέρωση από το σχολείο, αναρτημένο υλικό στο ΙΕΠ, καθώς και πληροφορίες από Συμβούλους Εκπαίδευσης και συνδικαλιστικές οργανώσεις.

Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό λογισμικό SPSS. Η περιγραφική στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε για να προσδιοριστούν οι γενικές τάσεις και τα πρότυπα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, για την εξέταση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών, πραγματοποιήθηκαν πολυμεταβλητές αναλύσεις.

Συγκεκριμένα, για την ανάλυση του τμήματος του ερωτηματολογίου που αφορούσε την «προέλευση γνώσεων» των εκπαιδευτικών, διενεργήθηκε ανάλυση παραγόντων. Αυτή η ανάλυση είχε ως στόχο να προσδιορίσει τις υποκείμενες διαστάσεις των πηγών γνώσεων και να διευκολύνει την περαιτέρω στατιστική ανάλυση. Η ανάλυση παραγόντων αποκάλυψε δύο παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, υποδεικνύοντας την ύπαρξη δύο κύριων διαστάσεων στις πηγές γνώσεων των εκπαιδευτικών. Οι φορτίσεις των παραγόντων (factor loadings) ήταν πάνω από 0,5, κάτι που υποδηλώνει ισχυρή σχέση των ερωτήσεων με τους αντίστοιχους παράγοντες.

Ο πρώτος παράγοντας, «Από Προσωπική Ενασχόληση», περιλάμβανε τις γνώσεις που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μέσω της προσωπικής τους ενασχόλησης, της εμπειρίας τους στην εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς και από την προσωπική ανάγνωση υλικού στον επίσημο ιστότοπο του ΙΕΠ. Ο δεύτερος παράγοντας, «Από Άλλους», αναφερόταν στην ενημέρωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το σχολείο (μέσω της διευθύντριας/διευθυντή και των συναδέλφων), από Συμβούλους Εκπαίδευσης και από εκπροσώπους πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων. Αυτή η κατηγοριοποίηση βοήθησε στην κατανόηση των διαφορετικών πηγών γνώσεων και υποστήριξης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την εσωτερική αξιολόγηση, προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για την περαιτέρω στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Τήρηση δεοντολογίας

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, τηρήθηκαν όλες οι ηθικές προδιαγραφές για την προστασία των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας και τη διαχείριση των δεδομένων τους, και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους πριν από τη συμμετοχή. Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων διασφαλίστηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης.

Αποτελέσματα

Από την περιγραφική ανάλυση του ερωτηματολογίου φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σχετικά καλό επίπεδο γνώσης σχετικά με τους στόχους της εσωτερικής αξιολόγησης, όπως υποδηλώνει ο Μ.Ο. 3,63 με Τ.Α. 07. Αντίθετα, οι γνώσεις τους για το νομοθετικό πλαίσιο της εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης ήταν λίγο χαμηλότερες, με Μ.Ο. 3,43 και Τ.Α. 1,11, δείχνοντας κάποια ποικιλία στην κατανόησή τους. Όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί είχαν μέτριο επίπεδο γνώσεων, με Μ.Ο. 3,36 και Τ.Α.

1,13, κάτι που υποδήλωνε ότι υπήρχε περιθώριο για περαιτέρω ενημέρωση και εκπαίδευση σε αυτό το θέμα. Η γνώση των εκπαιδευτικών για έρευνες που αφορούν την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στο εξωτερικό και για τα στατιστικά δεδομένα στην Ελλάδα ήταν περιορισμένη, με μέσους όρους 2,51 και 2,50 αντίστοιχα, και τυπικές αποκλίσεις 1,21 και 1,12. Αυτό έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην ήταν πλήρως ενημερωμένοι για τις διεθνείς πρακτικές και τα εγχώρια δεδομένα, υποδεικνύοντας την ανάγκη για βελτιωμένη πρόσβαση σε σχετικές πληροφορίες και επιμόρφωση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν ενδιαφέρουσες εκτιμήσεις αναφορικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε πέντε βασικούς τομείς: το νομοθετικό πλαίσιο, τους στόχους, το θεωρητικό πλαίσιο, τα στατιστικά και ερευνητικά δεδομένα της διαδικασίας στην Ελλάδα και τις έρευνες για την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στο εξωτερικό.

Από την περιγραφική ανάλυση του ερωτηματολογίου σχετικά με την προέλευση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούσαν κυρίως τις γνώσεις τους από την προσωπική τους ενασχόληση, με μέσο όρο 3,66 και τυπική απόκλιση 1,25. Η εμπειρία εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης αποτέλεσε επίσης σημαντική πηγή γνώσεων, με μέσο όρο 3,51 και τυπική απόκλιση 1,29. Επιπλέον, η ενημέρωση από το σχολείο μέσω της διευθύντριας ή του διευθυντή και των συναδέλφων είχε έναν μέσο όρο 3,42 και τυπική απόκλιση 1,21, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί βασίζονταν αρκετά στις εσωτερικές πηγές πληροφόρησης του σχολείου.

Η χρήση του υλικού που υπάρχει αναρτημένο στο επίσημο site του ΙΕΠ φαίνεται να ήταν λιγότερο διαδεδομένη, με μέσο όρο 3,03 και τυπική απόκλιση 1,40, υποδεικνύοντας ότι ενώ ήταν διαθέσιμο, δεν αξιοποιήθηκε ευρέως. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αντλούν ακόμη λιγότερες γνώσεις από τους εκπροσώπους των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων, με μέσο όρο 2,62 και τυπική απόκλιση 1,32. Τέλος, η ενημέρωση από Συμβούλους Εκπαίδευσης είχε τον χαμηλότερο μέσο όρο 2,47 και τυπική απόκλιση 1,32, υποδηλώνοντας ότι αυτή η πηγή δεν αξιοποιήθηκε επαρκώς από τους εκπαιδευτικούς για την ενημέρωσή τους σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των πηγών γνώσεων των εκπαιδευτικών παρουσίασαν σαφείς διαφορές ανάμεσα στις γνώσεις που αντλούνταν από προσωπική ενασχόληση και σε αυτές που προέρχονταν από άλλους. Ο Μ.Ο. για τις γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσω προσωπικής ενασχόλησης («Γνώσεις - εγώ») ήταν 3,40 με Τ.Α. 1,07. Αυτό υποδήλωνε ότι οι εκπαιδευτικοί βασίζονταν περισσότερο στις δικές τους εμπειρίες και πρωτοβουλίες για την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση.

Αντίθετα, οι γνώσεις που αποκτήθηκαν από εξωτερικές πηγές («Γνώσεις - από άλλους») είχαν χαμηλότερο Μ.Ο. 2,84, με Τ.Α. 0,94 και τυπικό σφάλμα μέσου 0,040. Αυτό έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν λιγότερο πιθανό να βασίζονται στην πληροφόρηση που λάμβαναν από άλλους, όπως οι διευθυντές, οι σύμβουλοι

εκπαίδευσης ή οι συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι. Οι διαφορές στους Μ.Ο. και τις Τ.Α. υπέδειξαν ότι η προσωπική ενασχόληση έπαιξε στατιστικά σημαντικά σημαντικότερο ρόλο στην απόκτηση γνώσεων για την εσωτερική αξιολόγηση σε σύγκριση με τις εξωτερικές πηγές.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των τομέων ενασχόλησης των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εμπλέκονταν σε διάφορες δραστηριότητες σχετικές με την εσωτερική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν περισσότερο με την υλοποίηση των βελτιωτικών δράσεων, με μέσο όρο 3,53 και τυπική απόκλιση 1,13, γεγονός που υποδεικνύει ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν ιδιαίτερα σημαντική για αυτούς.

Η αποτίμηση των βελτιωτικών δράσεων ήταν επίσης σημαντική, με μέσο όρο 3,46 και τυπική απόκλιση 1,14. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έδιναν προσοχή στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των βελτιωτικών δράσεων που υλοποιήθηκαν. Η διερεύνηση του πεδίου και η συλλογή δεδομένων ακολούθησαν με μέσο όρο 3,34 και τυπική απόκλιση 1,15, ενώ η ανάλυση των δεδομένων και ο σχεδιασμός των βελτιωτικών δράσεων είχαν μέσο όρο 3,28 και τυπική απόκλιση 1,19, δείχνοντας ότι υπήρχε ελαφρώς μικρότερη ενασχόληση σε αυτούς τους τομείς.

Η ανεύρεση κριτικού φίλου ήταν η δραστηριότητα με τη μικρότερη ενασχόληση, με μέσο όρο 2,62 και τυπική απόκλιση 1,22, γεγονός που υποδεικνύει ότι αυτή η πρακτική δεν ήταν ευρέως διαδεδομένη ή προτιμητέα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εστίασαν κυρίως στην πρακτική εφαρμογή και αποτίμηση των βελτιωτικών δράσεων, με λιγότερη έμφαση στις διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων και ανεύρεσης κριτικού φίλου.

Πίνακας 1.

Κρίσεις των Εκπαιδευτικών για την Εφαρμογή της Εσωτερικής Αξιολόγησης

Παράμετρος	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση
Αυξήθηκε το γραφειοκρατικό φορτίο των εκπαιδευτικών	432	1	5	4.37	1.03
Κάναμε δράσεις που πάντα κάναμε στο σχολείο, απλώς τώρα έπρεπε να τις καταγράφουμε	432	1	5	4.19	1.11
Επιτελέστηκε μια διεκπεραιωτική διαδικασία	432	1	5	3.81	1.19
Επιδιώχθηκε μια φαινομενική και όχι ουσιαστική βελτίωση	432	1	5	3.65	1.29
Επηρεάστηκε με αρνητικό τρόπο η διδασκαλία μου	432	1	5	2.24	1.26
Επηρεάστηκε με θετικό τρόπο η διδασκαλία μου	432	1	5	2.24	1.23

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των κρίσεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αρκετές ανησυχίες σχετικά με τις συνέπειες της διαδικασίας. Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν πως αυξήθηκε το γραφειοκρατικό τους φορτίο, με μέσο όρο 4,37 και τυπική απόκλιση 1,03, υποδεικνύοντας μια έντονη αίσθηση επιβάρυνσης από τις διοικητικές απαιτήσεις της αξιολόγησης.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό ότι έκαναν δράσεις που πάντα γίνονταν στο σχολείο, αλλά τώρα έπρεπε να τις καταγράφουν, με μέσο όρο 4,19 και τυπική απόκλιση 1,11. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης μπορεί να θεωρήθηκε επαναληπτική ή περιττή.

Η άποψη ότι επιτελέστηκε μια διεκπεραιωτική διαδικασία είχε μέσο όρο 3,81 και τυπική απόκλιση 1,19, κάτι που δείχνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν την αξιολόγηση ως μια γραφειοκρατική διαδικασία παρά μια ουσιαστική ευκαιρία για βελτίωση. Παρόμοια, η αντίληψη ότι επιδιώχθηκε μια φαινομενική και όχι ουσιαστική βελτίωση είχε μέσο όρο 3,65 και τυπική απόκλιση 1,29, ενισχύοντας την αίσθηση ότι η διαδικασία δεν οδήγησε σε πραγματική πρόοδο.

Αντίθετα, οι αντιλήψεις για την επίδραση της εσωτερικής αξιολόγησης στη διδασκαλία ήταν χαμηλότερες. Η αρνητική επίδραση στη διδασκαλία είχε μέσο όρο 2,24 και τυπική απόκλιση 1,26, ενώ η θετική επίδραση είχε επίσης μέσο όρο 2,24, με τυπική απόκλιση 1,23. Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούσαν ότι η εσωτερική αξιολόγηση είχε σημαντική επίδραση, είτε θετική είτε αρνητική, στη διδακτική τους πρακτική. Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν μια κριτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, με έμφαση στο αυξημένο γραφειοκρατικό φορτίο και την έλλειψη ουσιαστικής βελτίωσης.

Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι:

- α) είναι περισσότερο ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το διοικητικό και λιγότερο με το επιστημονικό-ερευνητικό τμήμα της εσωτερικής αξιολόγησης
- β) οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προέρχονται πολύ περισσότερο από την προσωπική ενασχόληση τους και λιγότερο από την ενημέρωση από άλλους.
- γ) οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να ασχολήθηκαν σχεδόν με όλο το φάσμα των εργασιών που περιλαμβάνει η εσωτερική αξιολόγηση.
- δ) Φάνηκε η αρνητική κρίση στις περιγραφές των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση.

Συζήτηση

Βασισμένοι στα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, φαίνεται πως υπάρχει μια σαφής τάση των εκπαιδευτικών να στηρίζονται κυρίως στην προσωπική τους πρωτοβουλία και εμπειρία για την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση. Αυτό αντανακλά την αξία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί

στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την αυτοβελτίωση, στοιχεία που είναι κρίσιμα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Knowles, M. (1975). Επίσης, οι θεσμοθετημένες πηγές πληροφόρησης, όπως οι σχολικές δομές, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, καταλαμβάνουν δευτερεύουσα θέση. Αυτά τα ευρήματα καταδεικνύουν την ανάγκη για ενίσχυση και βελτίωση των θεσμών που σχετίζονται με την ενημέρωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Harris, A., & Jones, M. (2010)).

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να προτιμούν την προσωπική ενασχόληση και την εμπειρία εφαρμογής ως κύριες πηγές γνώσης. Αυτό είναι σύμφωνο με μελέτες που αναδεικνύουν τη σημασία της αυτοβελτίωσης και της δια βίου μάθησης στην εκπαίδευση (Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών, δηλαδή η δυνατότητα να διαμορφώνουν το δικό τους πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, τους επιτρέπει να επικεντρώνονται στις ανάγκες τους και να αξιοποιούν τις προσωπικές τους δυνάμεις. Ωστόσο, η αυξημένη εξάρτηση από την προσωπική πρωτοβουλία μπορεί να υποδεικνύει έλλειψη επαρκούς υποστήριξης από τους θεσμούς (Darling-Hammond, L. (2006).

Η χαμηλή αξιολόγηση των θεσμοθετημένων πηγών υποδηλώνει την ανάγκη για βελτίωση και ενίσχυση της θεσμικής υποστήριξης. Έρευνες δείχνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υποστηριζόμενοι από το σύστημα, είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν ενεργά στις διαδικασίες βελτίωσης της διδασκαλίας τους (Ingersoll, R. M. (2003). Είναι σημαντικό οι αρμόδιοι φορείς να εστιάσουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από ποιοτική υποστήριξη, παροχή σύγχρονου υλικού και διευκόλυνση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η εσωτερική αξιολόγηση στην Ελλάδα έχει προκαλέσει γραφειοκρατική επιβάρυνση χωρίς να οδηγήσει σε ουσιαστικές βελτιώσεις. Πρέπει να δοθεί έμφαση στη δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας και ανταλλαγής γνώσεων, η οποία θα στηρίζεται σε συγκεκριμένα δεδομένα και θα ενσωματώνει εποικοδομητική κριτική (Fullan, M. (2007). Η ανεύρεση κριτικού φίλου φαίνεται να αποτελεί την μεγαλύτερη πρόκληση, δείχνοντας την ανάγκη για στρατηγικές που θα ενισχύουν την κριτική ανταλλαγή και την υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων.

Για το μέλλον, είναι σημαντικό να αναπτυχθούν προγράμματα κατάρτισης που θα εστιάζουν στη βελτίωση της ικανότητας ανάλυσης δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς και στην αναζήτηση εποικοδομητικής κριτικής. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να είναι ευέλικτα και να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που να ανταποκρίνονται στις δικές τους ανάγκες (Schön, D. A. (1983). Επίσης, η ενίσχυση των θεσμικών πλαισίων θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία μιας υποστηρικτικής δομής που θα προωθεί τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν την ανάγκη για επαναξιολόγηση της διαδικασίας και πιθανές τροποποιήσεις που θα μειώσουν το γραφειοκρατικό φορτίο και θα στοχεύσουν σε πραγματικές, ουσιαστικές βελτιώσεις (Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991).

Βιβλιογραφία

- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Aligning assessment with self-assessment*.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Constructing 21st Century Teacher Education*.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). *Leading system-wide improvement in a context of school autonomy*.
- Ingersoll, R. M. (2003). *The Teacher Turnover Crisis: The Perspective of Teachers*.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2006). Teacher professional development in Cyprus: Reflections on current trends and challenges. *Journal of In-Service Education*, 32(1), 47-61.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2021). A Systematic Review of Research Evidence on the Impact of School Inspection on Student Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 1-23.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*. New York: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*.

Στάσεις, απόψεις και συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εσωτερική αξιολόγηση στο παρόν και στο μέλλον

Νεκταρία Κλέτσα¹, Γεώργιος Ανθιμόπουλος²

¹ Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Β' Αθήνας,

² Εκπαιδευτικός ΠΕ04, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ανατολικής Αττικής

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τα συναισθήματα που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης (ΕΑ) στα ελληνικά σχολεία, καθώς και τις πεποιθήσεις τους για τη διαδικασία και για το μέλλον της. Χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, συλλέχθηκαν δεδομένα από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων περιοχών της Ελλάδας. Κατά τη διαδικασία ανάλυσης των ευρημάτων, εξετάστηκε εάν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ΕΑ μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων στην εκπαίδευση, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στην ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, αλλά και στη μείωση της γραφειοκρατίας σε αυτά. Επίσης μελετήθηκαν και πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της ΕΑ, όπως η εφαρμογή των αποτελεσμάτων της για τη διακύμανση της χρηματοδότησης των σχολείων, ο κίνδυνος χειραγώγησης της εκπαίδευσης, η πιθανότητα ενίσχυσης των κοινωνικών ανισοτήτων και η ενίσχυση της γραφειοκρατίας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΕΑ είναι ισχυρότερες από τις θετικές. Αντίστοιχα, η ανάλυση των συναισθημάτων που εκφράστηκαν κατά τη διάρκεια της ΕΑ στα ελληνικά σχολεία, έδειξε ανάμεικτες συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Εκδηλώθηκαν θετικά συναισθήματα ενθουσιασμού, χαράς και ικανοποίησης, αλλά και αρνητικά συναισθήματα μοναξιάς, άγχους, φόβου, θυμού, ενοχής, απογοήτευσης και ματαίωσης. Γενικότερα, τα αρνητικά συναισθήματα φάνηκαν να υπερτερούν των θετικών. Επιπλέον, αρνητικές στάσεις και συναισθήματα εκδηλώνονται σχετικά με τους αναστοχασμούς για το μέλλον της ΕΑ στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις-κλειδιά: Εσωτερική αξιολόγηση, πεποιθήσεις, συναισθήματα, παρόν, μέλλον

Teachers' attitudes, views, and feelings regarding internal evaluation in the present and the future

Nektaria Kletsa¹, George Anthimopoulos²

¹Teacher of Computer Science, Secondary Education Directorate of Region B, Athens,

²Teacher of Physics, Secondary Education Directorate of Region East Attica

Abstract

This research analyses the feelings experienced by teachers during the implementation of internal evaluation (IA) in Greek schools, as well as their beliefs regarding the process and its future. Using online questionnaires (forms), data were collected from primary and secondary school teachers from different regions of Greece. In the process of analysing the findings, it was examined whether teachers believe that IA can contribute to addressing problems in education, improving school climate and culture, their professional development, enhancing the autonomy of school units and reducing bureaucracy within schools. Additionally, potential negative effects of IA were studied, such as the application of results to influence the variation in school funding, the risk of educational manipulation, the possibility of reinforcing social inequalities and the strengthening of bureaucracy. The findings suggest that teachers' negative attitudes towards IA are stronger than positive ones. Similarly, the analysis of the feelings expressed during IA in Greek schools, revealed mixed emotional reactions of teachers. Positive feelings of enthusiasm, joy and satisfaction were expressed, but also negative feelings of loneliness, anxiety, fear, anger, guilt, disappointment and frustration. Overall, negative emotions appeared to outweigh the positive ones. Furthermore, negative attitudes and feelings were also expressed concerning reflections on the future of IA in school units.

Keywords: Internal evaluation, beliefs, feelings, present, future

Εισαγωγή

Η συνεχής αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί ένα διαρκές ερευνητικό ζήτημα και βασική προτεραιότητα διεθνών οργανισμών και εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο. Ο Κασσωτάκης ορίζει την «ποιότητα στην εκπαίδευση» ως τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος που η πλειοψηφία των πολιτών θεωρεί απαραίτητα για την όσο το δυνατόν πληρέστερη επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων (Κασσωτάκης Μ. 2016).

Η σύνδεση της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι πολύπλευρη και σημαντική. Η ΕΑ ως διαδικασία αποσκοπεί στη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς και στις παρεμβάσεις που τυχόν απαιτούνται για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (MacBeath, 2001).

Στην Ελλάδα, η ΕΑ αποτέλεσε βασικό παράγοντα ερευνών προς αυτή την κατεύθυνση και απασχόλησε σημαντικά την κοινή γνώμη, την εκπαιδευτική κοινότητα και τα θεσμικά όργανα λήψης αποφάσεων όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική.

Η εμπειρία και το βίωμα των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της ΕΑ αποτελεί μία κρίσιμη παράμετρο που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα και την αποδοχή αυτής της διαδικασίας (Chapman και Sammons, 2013).

Ευρήματα από παλαιότερες έρευνες (Δημητρόπουλος, 2002, Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006) έδειξαν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να κατανοεί την ανάγκη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Την τελευταία τριετία, η εφαρμογή της ΕΑ στα ελληνικά σχολεία έχει προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις και έχει πυροδοτήσει έναν ευρύ κύκλο συζητήσεων σχετικά με το κατά πόσο η διαδικασία αυτή μπορεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες για βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και να εντοπίσει τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να συνδράμουν για τη βελτίωσή του. Οι αντιρρήσεις αφορούν κυρίως στους λόγους για τους οποίους εφαρμόζεται η αξιολόγηση, καθώς και στις στρατηγικές και τα κριτήρια που εφαρμόζονται κατά τη διαδικασία (Δημητρόπουλος, 1998).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΕΑ φαίνεται να επηρεάζονται σημαντικά από τις προσωπικές τους εμπειρίες, την υποστήριξη που λαμβάνουν και την κουλτούρα του σχολείου τους. Οι Day και Smethem (2009) επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις πεποιθήσεις και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών για να είναι επιτυχείς και βιώσιμες.

Η ανάγκη για διαφάνεια στις διαδικασίες, η υποστήριξη, καθώς και η ενεργή συμμετοχή των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στην αξιολόγηση μπορεί να επηρεάσει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2018).

Επιπλέον, η θετική στάση απέναντι σε μια πρωτοβουλία συνδέεται με τον τρόπο εισαγωγής της και είναι πιο πιθανό να «αποδοκιμαστεί», εάν επιβληθεί απότομα (Brown et al., 2021). Η εφαρμογή του δημοκρατικού και συμμετοχικού μοντέλου στη διαδικασία είναι εξίσου σημαντική (Παπαντωνίου-Ζορπά και Χριστοφίδου, 2014), ενώ η αυτονομία της σχολικής μονάδας-υπο προϋποθέσεις αξιολόγησης- διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Μαντάς και άλλοι, 2009, OECD, 2011)

Όσον αφορά τα συναισθήματα, οι Van Veen και Sleegers (2006) εστιάζουν στη σημασία της κατανόησης και της διαχείρισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών σε περιόδους αλλαγής. Η συναισθηματική ευημερία είναι απαραίτητη για την επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Ο Pang (1996) προσπάθησε να αναλύσει τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αξίες που πρέπει να διέπουν ένα σχολείο, ενώ ο Chen και οι συνεργάτες του διερεύνησαν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους (Chen et al., 2023).

Τα θετικά συναισθήματα έχουν σημαντική επίδραση στην τόνωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Σαμανδάρ 2023). Επιπλέον, παλαιότερες μελέτες (Roussin & Zimmerman, 2014; Fullan, 2011; Hargreaves, 2001) υποδεικνύουν ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που ποικίλουν από την αποδοχή έως τη σύγκρουση ή την αντίθεση.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εστιάζουν στο

1. πως διαμορφώνονται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πριν και μετά την ΕΑ
2. πως βλέπουν οι εκπαιδευτικοί το μέλλον της ΕΑ στις σχολικές μονάδες,
3. σε ποιο βαθμό επηρέασε συναισθηματικά και ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς η διαδικασία της ΕΑ των σχολικών μονάδων και τέλος
4. τι συναισθήματα εκδήλωσαν οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτή τη διαδικασία.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί (μεταξύ των οποίων Διευθυντές και Υποδιευθυντές) διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Προέκυψε μέσω τυχαίας δειγματοληψίας και περιείχε 542 απαντήσεις συμμετεχόντων σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για το παρόν και το μέλλον της ΕΑ και 432 απαντήσεις συμμετεχόντων σχετικά με τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους κατά τη διαδικασία.

Εργαλεία

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, παράγοντας που ενισχύει την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων (Cohen 2008). Κατά τη συμπλήρωσή του τηρήθηκαν οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας χωρίς να στοχεύει σε προκαθορισμένες απαντήσεις (Cohen, Manion, 2008). Δημιουργήθηκε με την εφαρμογή Google Forms.

Για τη μέτρηση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε γραμμική κλίμακα τύπου Likert, όπου για κάθε μεταβλητή υπήρχε κλίμακα 5 βαθμίδων (από 1 = «Διαφωνώ απόλυτα» έως 5 = «Συμφωνώ απόλυτα») (Ζαφειρόπουλος, 2015). Η ενότητα των πεποιθήσεων περιείχε 11 δηλώσεις για το παρόν και 11 αντίστοιχες δηλώσεις για το μέλλον. Η ενότητα των συναισθημάτων περιείχε 10 δηλώσεις για την έκφραση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της διαδικασίας.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε -μεταξύ άλλων ενοτήτων- και μία ερώτηση διχοτόμησης η οποία αφορούσε στη συμμετοχή ή όχι των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ΕΑ. Εξαιτίας αυτής της συνθήκης, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ενότητα των συναισθημάτων ήταν λιγότερες.

Η κωδικοποίηση και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με τη χρήση στατιστικού πακέτου χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Σύμφωνα με τους Cohen και Bell (Cohen et al., 2008; Bell, 2007) η ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσω στατιστικών μεθόδων, εξασφαλίζει εγκυρότητα και αξιοπιστία στην έρευνα. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία και τεχνικές όπως η μέση τιμή που δείχνει την κεντρική τάση, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή, καθώς και η τυπική απόκλιση που δείχνει αν οι τιμές των απαντήσεων είναι γενικά κοντά στον μέσο όρο ή αν έχουμε ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων.

Επίσης, έγινε Παραγοντική Ανάλυση για τον εντοπισμό κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ των μεταβλητών. Αυτή η μέθοδος συμπύκνωσε τις μεταβλητές σε δύο παράγοντες, βοηθώντας τον έλεγχο υποθέσεων.

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος t-τεστ εξαρτημένων δειγμάτων προκειμένου να συγκριθούν οι μέσοι όροι των θετικών και των αρνητικών πεποιθήσεων των συμμετεχόντων σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (στο τώρα και στο μέλλον) καθώς και οι μέσοι όροι των αρνητικών και των θετικών

συναισθημάτων τους. Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας των συμπερασμάτων της έρευνας, το επίπεδο σημαντικότητας (p) ορίστηκε στο 0,001 για τα συναισθήματα και στο 0,005 για τις πεποιθήσεις. Αν η p value είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας που ορίστηκε, η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική και δεν είναι τυχαία (Smucker και άλλοι, 2007).

Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου αξιολογήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή Cronbach Alpha. Ο συντελεστής βρέθηκε 0,92, υποδεικνύοντας υψηλή αξιοπιστία. Επιπλέον, το δείγμα θεωρήθηκε αρκετά μεγάλο, παράγοντας που διευκολύνει την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Morrison, 1993).

Από την πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε, προέκυψαν μικρές αλλαγές στη διατύπωση των ερωτήσεων.

Διαδικασία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε συνέχεια ποιοτικής έρευνας (Ρουμελιώτης, Πλατανιά-Ρουμελιώτη, Δήμου, Καραμανάκη, Ανθιμόπουλος, Τσούλου, Ζουγανέλη, Φραγκούλη, Κλέτσα, & Φουρκιώτη, 2023) που υλοποιήθηκε με τη μεθοδολογία της θεμελιωμένης θεωρίας (Glasser & Strauss, 1967).

Επιχειρήθηκε μια ποσοτική ανάλυση των συναισθηματικών αντιδράσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και των πεποιθήσεων τους σχετικά με την ΕΑ στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας σε περιφέρειες από όλη την Ελλάδα και η συμπλήρωση του έλαβε χώρα κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του '24.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Η ανάλυση του δείγματος ως προς το φύλο έδειξε ότι 399 άτομα είναι γυναίκες (ποσοστό 73,6%) και 140 είναι άνδρες (ποσοστό 25,8%), ενώ 3 άτομα δήλωσαν άλλο (ποσοστό 0,6%). Ως προς την ηλικία, το 62% των συμμετεχόντων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 48-60 ετών, 19,4% 33-47 ενώ το 18,6% κάτω των 33 ετών.

Πεποιθήσεις-παρόν

Ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμάνθηκε από 2.05 έως 3.70, υποδεικνύοντας διαφορετικά επίπεδα συμφωνίας ή διαφωνίας με τις προτεινόμενες δηλώσεις (βλ *Πίνακα 1*). Η τυπική απόκλιση με τιμές από 1.26 έως 1.45 έδειξε ότι υπάρχει διασπορά στις απόψεις, αλλά όχι ακραία.

Πιο συγκεκριμένα, η κατηγοριοποίηση των σχολείων εμφάνισε τον υψηλότερο μέσο όρο ($M.O. = 3,70$ $T.A. = 1,32$) υποδηλώνοντας ότι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν σε γενικές γραμμές με αυτή τη δήλωση, με μέτρια διασπορά στις απαντήσεις. Η χειραγωγή της εκπαίδευσης εμφάνισε επίσης σχετικά υψηλό μέσο όρο ($M.O. = 3,59$ $T.A. = 1,42$) με μια ελαφρώς μεγαλύτερη τυπική απόκλιση, δείχνοντας μεγαλύτερη διασπορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Αρκετές δηλώσεις συγκέντρωσαν τιμές μεταξύ του 2 (= διαφωνώ) και 3 (=ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ), υποδηλώνοντας σχετική διαφωνία των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, ο χαμηλός μέσος όρος για τη δήλωση που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ($M.O. = 2,37$ $T.A. = 1,32$) έδειξε μια γενική διαφωνία με την άποψη αυτή, με μέτρια διασπορά στις απόψεις, ενώ η δήλωση για βελτίωση των διοικητικών πρακτικών και πάταξη της γραφειοκρατίας ($M.O. = 2,05$ $T.A. = 1,26$) είχε τον χαμηλότερο μέσο όρο, φανερώνοντας έντονη διαφωνία και χαμηλή διασπορά απόψεων.

Πίνακας 1.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών των πεποιθήσεων στο παρόν

Δηλώσεις	N	Ελάχιστη τιμή κλίμακας	Μέγιστη Τιμή Κλίμακας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
	542				
Κατηγοριοποίηση των σχολείων		1	5	3,70	1,32
Χειραγώγηση της εκπαίδευσης		1	5	3,59	1,42
Σύνδεση με τη χρηματοδότηση των σχολείων		1	5	3,56	1,33
Ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων		1	5	3,45	1,45
Κοινωνική λογοδοσία μέσω των τελικών δημοσιευμένων βαθμολογιών		1	5	2,62	1,42
Βελτίωση των διδακτικών πρακτικών		1	5	2,50	1,32
Βελτίωση του σχολικού κλίματος και κουλτούρας		1	5	2,48	1,37
Ατομική αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών		1	5	2,46	1,37
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών		1	5	2,37	1,32
Ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας		1	5	2,33	1,33

Βελτίωση των διοικητικών πρακτικών και πάταξη της γραφειοκρατίας	1	5	2,05	1,26
--	---	---	------	------

Η παραγοντική ανάλυση που ακολούθησε, ομαδοποίησε τις πεποιθήσεις σε δύο κατηγορίες, θετικές και αρνητικές βάσει της φόρτισης των συντελεστών σε δύο παράγοντες (βλ Πίνακα 2). Στη στήλη με τον παράγοντα 1, οι συντελεστές φόρτισης έδειξαν συσχέτιση των μεταβλητών με θετικές αντιλήψεις για την ΕΑ, όπως η βελτίωση του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας.

Στη στήλη με τον παράγοντα 2, απόψεις όπως η κατηγοριοποίηση των σχολείων και η σύνδεση με τη χρηματοδότηση τους εμφάνισαν υψηλή φόρτιση στον παράγοντα αυτό (0.91, τιμή πολύ κοντά στο 1). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται την κατηγοριοποίηση και τη σύνδεση της χρηματοδότησης με τις επιδόσεις ως πρακτικές που ενισχύουν τις ανισότητες και κάνουν το σχολικό περιβάλλον περισσότερο ανταγωνιστικό για τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 2.

Ανάλυση παραγόντων - ομαδοποίηση σε θετικές και αρνητικές πεποιθήσεις στο παρόν

	1	2
Βελτίωση του σχολικού κλίματος και κουλτούρας	0,87	
Βελτίωση των διδακτικών πρακτικών	0,86	
Ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας	0,84	
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	0,83	
Ατομική αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών	0,79	
Βελτίωση των διοικητικών πρακτικών και πάταξη της γραφειοκρατίας	0,78	
Κοινωνική λογοδοσία μέσω των τελικών δημοσιευμένων βαθμολογιών	0,56	
Κατηγοριοποίηση των σχολείων	0,91	

Σύνδεση με τη χρηματοδότηση των σχολείων	0,91
Χειραγώγηση της εκπαίδευσης	0,87
Ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων	0,84

Με την μέθοδο t-test συγκρίναμε τους μέσους όρους των αρνητικών ($M.O. = 3,56$ $T.A. = 1,25$) και θετικών πεποιθήσεων ($M.O. = 2,40$ $T.A. = 1,08$) στο παρόν, όπου παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ($t_{(542)} = 14,201$, $p < 0,005$). Αυτό έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν περισσότερο αρνητική στάση για τη διαδικασία όπως εφαρμόζεται.

Πεποιθήσεις-μέλλον

Στον Πίνακα 3 αποτυπώθηκαν οι τάσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για το μέλλον της εσωτερικής αξιολόγησης. Η πρώτη δήλωση του πίνακα ότι 'Θα επιβαρύνει όλο και περισσότερο το εκπαιδευτικό έργο' είχε μέσο όρο 4.1, υποδηλώνοντας έντονη συμφωνία των εκπαιδευτικών με αυτή την άποψη. Η τυπική απόκλιση 1.19 έδειξε ότι γενικά οι απόψεις βρέθηκαν κοντά στη μέση τιμή. Στις δηλώσεις με τις χαμηλότερες τιμές, η δήλωση ότι 'Θα διευκολύνει το εκπαιδευτικό έργο' εμφάνισε μέσο όρο 1.93 δείχνοντας διαφωνία με αυτή την άποψη.

Πίνακας 3.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών των πεποιθήσεων στο μέλλον

Δηλώσεις	N	Ελάχιστη τιμή κλίμακας	Μέγιστη Τιμή κλίμακας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
	542				
Θα επιβαρύνει όλο και περισσότερο το εκπαιδευτικό έργο		1	5	4,10	1,19
Θα καταστεί όλο και περισσότερο γραφειοκρατική με ελάχιστο αποτέλεσμα στην πράξη		1	5	3,91	1,24
Θα καταστεί υποχρεωτική με ποινές για όσους δε συμμετέχουν		1	5	3,68	1,22

Θα συνδεθεί με οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία που επιτυγχάνουν υψηλές βαθμολογίες	1	5	3,36	1,37
Θα συμβάλλει στη επιδείνωση των σχέσεων στη σχολική κοινότητα	1	5	3,36	1,36
Θα βελτιώνεται με όλο και περισσότερες δράσεις	1	5	2,47	1,26
Θα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	1	5	2,32	1,31
Θα συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας	1	5	2,22	1,29
Θα συμβάλλει στη βελτίωση των διοικητικών πρακτικών	1	5	2,21	1,28
Θα συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων στη σχολική κοινότητα	1	5	2,17	1,23
Θα διευκολύνει το εκπαιδευτικό έργο	1	5	1,93	1,16

Έπειτα από παραγοντική ανάλυση οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το μέλλον ομαδοποιήθηκαν σε θετικές και αρνητικές (βλ Πίνακα 4).

Οι δηλώσεις με υψηλή φόρτιση στον Παράγοντα 1 έδειξαν να σχετίζονται με θετικές πεποιθήσεις. Αυτές οι τιμές δείχνουν ότι υπάρχει έντονη συσχέτιση με την αντίληψη ότι η ΕΑ θα συμβάλλει θετικά στη βελτίωση των διοικητικών πρακτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι δηλώσεις με υψηλή φόρτιση στον Παράγοντα 2 συσχετίστηκαν με αρνητικές απόψεις για την εσωτερική αξιολόγηση στο μέλλον, όπως η ανησυχία για υποχρεωτικότητα με ποινές και η επιβάρυνση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 4.

Ανάλυση παραγόντων -ομαδοποίηση σε θετικές και αρνητικές πεποιθήσεις στο μέλλον

	1	2
Θα συμβάλλει στη βελτίωση των διοικητικών πρακτικών	0,89	

Θα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	0,88
Θα συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας	0,87
Θα συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων στη σχολική κοινότητα	0,81
Θα βελτιώνεται με όλο και περισσότερες δράσεις	0,80
Θα διευκολύνει το εκπαιδευτικό έργο	0,78
Θα καταστεί υποχρεωτική με ποινές για όσους δε συμμετέχουν	0,76
Θα συνδεθεί με οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία που επιτυγχάνουν υψηλές βαθμολογίες	0,75
Θα επιβαρύνει όλο και περισσότερο το εκπαιδευτικό έργο	0,74
Θα συμβάλλει στη επιδείνωση των σχέσεων στη σχολική κοινότητα	0,71
Θα καταστεί όλο και περισσότερο γραφειοκρατική με ελάχιστο αποτέλεσμα στην πράξη	0,70

Εφαρμόστηκε η μέθοδος t-test για τη σύγκριση των θετικών ($M.O. = 2,22$ $T.A. = 1,09$) και αρνητικών ($M.O. = 3,68$ $T.A. = 0,98$) πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στο μέλλον ($t_{(542)} = 18,832$, $p < 0,005$). Οι αρνητικές πεποιθήσεις για το μέλλον της ΕΑ εξακολούθησαν να εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερο ΜΟ από τις θετικές.

Σύγκριση αρνητικών πεποιθήσεων στο παρόν και στο μέλλον

Στη συνέχεια, συγκρίναμε τις αρνητικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στο παρόν ($M.O. = 3,58$ $T.A. = 1,25$) και στο μέλλον ($M.O. = 3,68$ $T.A. = 0,98$). Ο ΜΟ των αρνητικών πεποιθήσεων στο μέλλον βρέθηκε λίγο μεγαλύτερος. Επίσης η τυπική απόκλιση στο μέλλον μειώθηκε υποδεικνύοντας μεγαλύτερη σύγκλιση απόψεων. Από τη μέθοδο t-test ($t_{(542)} = -2,859$, $p < 0,005$) φάνηκε ότι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για την ΕΑ ενισχύεται στο μέλλον.

Σύγκριση θετικών πεποιθήσεων στο παρόν και στο μέλλον

Όσον αφορά τη σύγκριση των θετικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στο παρόν ($M.O. = 2,40$ $T.A. = 1,09$) και στο μέλλον ($M.O. = 2,22$ $T.A. = 1,08$), ο ΜΟ των θετικών πεποιθήσεων για το μέλλον της ΕΑ βρέθηκε λίγο μικρότερος. Επίσης η τυπική απόκλιση στο μέλλον μειώθηκε (ελάχιστα) αποτυπώνοντας μεγαλύτερη σύγκλιση απόψεων. Η διαφορά στις τιμές των δύο μέσων όρων κρίθηκε στατιστικά

σημαντική ($t_{(542)} = 7,387, p < 0,005$) και ερμηνεύθηκε ως λιγότερο θετική στάση των εκπαιδευτικών για την ΕΑ στο μέλλον.

Συναισθήματα

Από τον υπολογισμό των μέσων όρων των μεταβλητών που αντιστοιχήθηκαν σε κάθε ένα από τα συναισθήματα (βλ. Πίνακα 5), το συναίσθημα που είχε τον μεγαλύτερο μέσο όρο, άρα και την πιο βαρύνουσα σημασία ήταν το άγχος ($M.O. = 2,99 T.A. = 1,45$). Ακολούθησε η απογοήτευση ($M.O. = 2,80 T.A. = 1,53$) και ο θυμός ($M.O. = 2,76 T.A. = 1,54$). Τα συναισθήματα με το χαμηλότερο μέσο όρο ήταν η χαρά ($M.O. = 1,92 T.A. = 1,14$) και η ενοχή ($M.O. = 1,67 T.A. = 1,12$). Οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών κυμαίνονταν από 1,12 έως 1,45, που σημαίνει ότι υπήρχε σχετική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα συναισθήματα.

Πίνακας 5.
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών των συναισθημάτων

Δηλώσεις	N	Ελάχιστη τιμή κλίμακας	Μέγιστη τιμή κλίμακας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
	432				
Άγχος		1	5	2,99	1,45
Απογοήτευση		1	5	2,80	1,53
Θυμός		1	5	2,76	1,54
Ματαίωση		1	5	2,56	1,51
Φόβος		1	5	2,21	1,32
Μοναξιά-απομόνωση		1	5	2,19	1,26
Ικανοποίηση		1	5	2,18	1,23
Ενθουσιασμός		1	5	2,00	1,15
Χαρά		1	5	1,92	1,14
Ενοχή		1	5	1,67	1,12

Εφαρμόζοντας ανάλυση παραγόντων, προέκυψαν δύο κατηγορίες συναισθημάτων (1 και 2 στον Πίνακα 6), τα αρνητικά συναισθήματα (φόβος,

ματαίωση, θυμός, απογοήτευση, άγχος, ενοχή, μοναξιά-απομόνωση) και τα θετικά συναισθήματα (χαρά, ενθουσιασμός, ικανοποίηση).

Πίνακας 6: Ανάλυση παραγόντων-ομαδοποίηση σε αρνητικά και θετικά συναισθήματα

	1	2
φόβος	0,84	
ματαίωση	0,77	
θυμός	0,76	
απογοήτευση	0,76	
άγχος	0,76	
ενοχή	0,74	
μοναξιά-απομόνωση	0,71	
χαρά		0,96
ενθουσιασμός		0,95
ικανοποίηση		0,93

Σε κάθε κατηγορία αντιστοιχήθηκε μια νέα μεταβλητή για τα αρνητικά συναισθήματα και μια για τα θετικά συναισθήματα. Ο μέσος όρος των αρνητικών συναισθημάτων προέκυψε ίσος με 2,46 ($M.O. = 2,46$ $T.A. = 1,09$), ενώ των θετικών συναισθημάτων ίσος με 2,03 ($M.O. = 2,03$ $T.A. = 1,13$). Άρα τα αρνητικά συναισθήματα επικράτησαν.

Εφαρμόζοντας τη μέθοδο t-test παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αρνητικών και θετικών συναισθημάτων για το δείγμα που μελετήθηκε ($t_{(432)} = 4,882$, $p < 0,001$).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα αρνητικά συναισθήματα επικράτησαν των θετικών. Η διαδικασία της ΕΑ δημιούργησε ως επί το πλείστον αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, με πιο χαρακτηριστικά το άγχος και την απογοήτευση. Ο φόβος δεν βρέθηκε στις πρώτες θέσεις (μόλις 5ος), ενώ φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνθηκαν ενοχή (τελευταία).

Το πιο έντονα θετικό συναίσθημα ήταν η ικανοποίηση, το οποίο όμως είναι το πιο ήπιο από αυτά, αφού και μια γραφειοκρατική διεκπεραίωση της διαδικασίας θα μπορούσε να οδηγήσει σε ικανοποίηση.

Τα θετικά συναισθήματα, όπως ο ενθουσιασμός, ήταν σαφώς πιο περιορισμένα. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκε η ΕΑ, ο οποίος σύμφωνα με τα ευρήματα είχε γραφειοκρατικό χαρακτήρα.

Όσον αφορά στις πεποιθήσεις, αυτές φαίνεται πως έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην αποδοχή της ΕΑ στις σχολικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν θετική στάση φάνηκε να πιστεύουν ότι υπάρχουν κάποια πλεονεκτήματα, αλλά αυτά δεν ήταν αρκετά για να υπερνικήσουν τις αρνητικές απόψεις.

Η εκπαιδευτική ηγεσία δεν κατάφερε να πείσει τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα της ΕΑ. Πιθανόν έπαιξαν το ρόλο τους απόψεις σύμφωνα με τις οποίες πίσω από την ΕΑ υπάρχει πρόθεση κατηγοριοποίησης των σχολείων και χειραγώγησης της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το μέλλον, διακρίνεται ενίσχυση της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιστεύουν ότι η ΕΑ, με τον γραφειοκρατικό τρόπο που εφαρμόζεται, θα επιβαρύνει το εκπαιδευτικό έργο και θα συμβάλει στην επιδείνωση των σχέσεων στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, τα ευρήματα δείχνουν πως η υποχρεωτικότητα ενισχύει τα αρνητικά συναισθήματα, ενώ η σύνδεση των αποτελεσμάτων με οικονομικά κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ενέχει τον κίνδυνο να δημιουργήσει επιπλέον πίεση και άγχος, ενισχύοντας την ανταγωνιστικότητα αντί της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη διάκριση των συναισθημάτων σε θετικά και αρνητικά, γεγονός που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση των συναισθηματικών αντιδράσεων των ατόμων σε διάφορες καταστάσεις.

Η έρευνα μπορεί να επεκταθεί σε ακόμη μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας μέσω επίσημου φορέα, προκειμένου να εξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη στρατηγικών παρέμβασης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφία

- Bell, J. (2007). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science*. McGraw-Hill Education (UK).
- Brown, M., McNamara, G., Cinkir, S., Fadar, J., Figueiredo, M., Vanhoof, J., O'Hara, J., Skerrett, C., O'Brien, S., Kurum, G., Ramalho, H., & Rocha, J. (2021). *Exploring parent and student engagement in school self-evaluation in four European countries*. *European Educational Research Journal*, 20(2), 159–175.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: What works and why?* CfBT Education Trust.
- Chen, J., Li, Y., Yang, L., & Xu, W. (2023). Teacher emotions do predict teacher effectiveness: Empirical evidence from Chinese teachers. *Positive Psychology and Positive Education in Asia*, 12(4), 136-152. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5571-8_8
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Ματράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Day, C., & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 141-157.
- Fullan, M. (2011). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Hargreaves, A. (2001). Classrooms, colleagues, communities and change: The sociology of the century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 4(1), 101-129.
- MacBeath, J. (2001). *Self-evaluation: What's in it for schools?* Routledge.
- Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School-centered Evaluation*. Norfolk, UK: Peter Francis Publishers.
- O.E.C.D. (2011). Education at a Glance. OECD indicators. Paris. Διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>
- Pang, N. S. (1996). School values and teachers' feelings: A LISREL model. *Journal of Educational Administration*, 34(2), 64-83.
- Roussin, J., & Zimmerman, D. (2014). Inspire learning, not dread: create a feedback culture that leads to improved practices. *JSD*, 35(6), 36-39.
- Scott, D.E. (2016). Assessment as a dimension of globalization: exploring international insights. In S. Scott, D. Scott, & C. Webber (Eds.), *Assessment in education: The Enabling Power of Assessment* (pp. 27-52). London, England; New York, NY; Dordrecht, The Netherlands; Heidelberg, Germany: Springer.
- Smucker, M. D., Allan, J., & Carterette, B. (2007, November). A comparison of statistical significance tests for information retrieval evaluation. In *Proceedings of the Sixteenth ACM Conference on Information and Knowledge Management* (pp. 623-632).
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; Στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*; Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο *Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*, 1(1-2), 43-75.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.

- Παπαντωνίου-Ζορπά, Σ., & Χριστοφίδου, Έ. (2014). Πρόταση για εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 57, 7-25.
- Ρουμελιώτης, Μ., Πλατανιά-Ρουμελιώτη, Α., Δήμου, Γ., Καραμανάκη, Μ., Ανθιμόπουλος, Γ., Τσούλου, Α., Ζουγανέλη, Α., Φραγκούλη, Α., Κλέτσα, Ν. & Φουρκιώτη, Ε. (2023). Το βίωμα της εσωτερικής αξιολόγησης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε αυτή: Μια ποιοτική ανάλυση. Στο Δ. Ζμπάινος (Συντονιστής), *12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Ιωάννινα, Ελλάδα.
- Σαμανδρά, Ε. (2023). *Θετικά συναισθήματα, νόημα ζωής και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών*.

Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών για την εσωτερική αξιολόγηση και οι σχέσεις της με τις στάσεις, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τους αναστοχασμούς τους

Μαργαρίτα Καραμανάκη¹, Φουρκιώτη Ελένη²

¹ Σύμβουλος Εκπαίδευσης Κοινωνικών Λειτουργιών - Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών,

² Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Γ.Ν.Θ. «Γ. Παπανικολάου» - Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητά τους να λειτουργήσουν μέσα στην διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Δόθηκε ερωτηματολόγιο 10 ερωτήσεων που εξετάζει τον βαθμό αυτάρκειάς τους σε δύο (2) χρονικές περιόδους ήτοι κατά την πρώτη εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης και μετά την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, η αυτεπάρκεια εξετάστηκε με δέκα δηλώσεις που αφορούσαν την ικανότητά των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος, να σχεδιάζουν και να υλοποιούν αποτελεσματικά μαθήματα, να αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών τους, να επικοινωνούν αποτελεσματικά με μαθητές και γονείς, να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με αυτοπεποίθηση, να αναπτύσσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, να συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σχολικής κοινότητας, να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές με ευελιξία και να διατηρούν υψηλά πρότυπα ηθικής και δεοντολογίας. Η ανάλυση των δηλώσεων αυτών ανέδειξε δύο παράγοντες: (α) Την αυτεπάρκεια ως προς την ικανότητα συμμετοχής στην διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης και (β) την αυτεπάρκεια ως προς την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φάνηκαν να νιώθουν περισσότεροι ικανοί να λειτουργούν εντός της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης, αλλά λιγότερο ικανοί να αξιοποιούν τα αποτελέσματά της. Επιπλέον η αυτεπάρκεια φάνηκε να συσχετίζεται με μια σειρά πεποιθήσεων, κρίσεων, συναισθημάτων και αναστοχασμών των εκπαιδευτικών για την εσωτερική αξιολόγηση.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών, Εσωτερική Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα.

Teachers' self-efficacy for the internal evaluation process and its relationships with teachers' attitudes, emotions, beliefs, and self-reflections

Margarita Karamanaki¹, Fourkioti Eleni²

¹ *Social Worker Education Consultant - Department of Primary Education, Serres*

² *Special Primary School of General Hospital "C. Papanikolaou" - Department of Primary Education, Thessaloniki*

Abstract

The aim of this research is to examine the self-sufficiency of teachers regarding their ability to function within the internal evaluation process of the school unit. A questionnaire of 10 questions was given to teachers in order to examine their degree of self-sufficiency in two (2) time periods, i.e. during the first implementation of the internal evaluation and after its implementation. Specifically, self-efficacy was examined with ten statements regarding the ability of teachers during the internal evaluation to take initiatives to improve the teaching and learning environment, to plan and implement effective lessons, to evaluate the progress of their students, to communicate effectively with students and parents, face challenges with confidence, develop their professional skills, collaborate with other teachers, contribute to the development of the school community, deal with change flexibly and maintain high standards of ethics and morals. The analysis of these statements highlighted two factors: (a) Self-sufficiency in terms of the ability to participate in the internal evaluation process and (b) self-sufficiency in utilizing its results. Teachers seemed to feel more able to operate within the internal school evaluation process, but less able to use its results. In addition, self-efficacy appeared to be associated with a range of teachers' beliefs, judgments, feelings, and reflections on internal evaluation of the school unit.

Keywords: Teacher Self-Efficacy, Internal Evaluation, Educational Outcomes.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση σήμερα βρίσκεται ενώπιον πολλών και σημαντικών προκλήσεων της κοινωνίας. Η ανάγκη για λογοδοσία και για έλεγχο της αποτελεσματικότητας φέρνει στο προσκήνιο της εκπαίδευσης την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση είναι σημαντική καθώς είναι το μέσο για να γνωρίζει η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός το σημείο που βρίσκονται και τους τρόπους που θα επιλέξουν να δράσουν προκειμένου να φτάσουν στον επιθυμητό στόχο (Πατένταλη, 2015).

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ορίζεται “ως η διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών που δρομολογείται από το ίδιο το σχολείο και σκοπεύει να αξιολογήσει τη λειτουργία του, την επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων με σκοπό την λήψη αποφάσεων, την μάθηση και την προώθηση της βελτίωσης του σχολείου στο σύνολό του” (Schildkamp, 2007). Με την εγκύκλιο (37100/Γ1-31/3/2010) το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. στόχευσε στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ώστε “να αναδειχθεί η σχολική μονάδα ως φορέας προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου για να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης”. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι σε θέση να λαμβάνουν έγκυρες αποφάσεις και να επιλέγουν, να υιοθετούν και να κρίνουν την επιλογή και την τροποποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών

(Goldstein, 1986). Επομένως μέσα από την αξιολόγηση προωθούνται όπως επισημαίνει ο Σολομών (1999) διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και διαμορφώνονται σοβαρά όχι μόνο οι ικανότητες και η εμπειρία τους, αλλά και το σύστημα προσωπικών τους πεποιθήσεων και συγκεκριμένα το αίσθημα προσωπικής αυτεπάρκειας.

Η αυτεπάρκεια αφορά τις πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητές τους να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της σημερινής εκπαίδευσης και καθορίζουν σημαντικά το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και την επαγγελματική τους δέσμευση. (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Σύμφωνα με τον Bandura (1997, 2006), η αυτεπάρκεια είναι μία ψυχολογική μεταβλητή που περιγράφει μία αυτο-αναφορική εκτίμηση των δυνατοτήτων του ατόμου να ολοκληρώσει επιτυχώς μία δραστηριότητα. Η έννοια αναφέρεται σε μία γενικευμένη (global) ή σε μία ειδική (domain specific) εκτίμηση των δυνατοτήτων που έχει το άτομο για τον εαυτό του όταν καλείται να φέρει εις πέρας ένα γνωστικό ή συμπεριφορικό έργο (Zee & Koomen, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών παραπέμπει σε μία ειδική εκτίμηση της δυνατότητας που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί να ολοκληρώσουν αποτελεσματικά διάφορες διδακτικές διαδικασίες (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), όπως είναι η ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών στη μάθηση, η διαχείριση της τάξης και η υψηλή ποιότητα εφαρμογής διδακτικών πρακτικών.

Συγκριτικές αναλύσεις για την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών έχουν πραγματοποιηθεί τόσο εντός ίδιων όσο και μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και αναδεικνύουν διακυμάνσεις και διαφορετική επιρροή στις εκπαιδευτικές πρακτικές και στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν τον ρόλο και τις ευθύνες τους στην σχολική μονάδα (Ho & Hau, 2004). Ωστόσο πολύ περιορισμένες έρευνες έχουν ασχοληθεί ειδικά στον ελληνικό χώρο με τον βαθμό συσχέτισης της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η επιρροή του βαθμού της αυτεπάρκειας περιορίζεται στον βαθμό που αυτή καθορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού στις δράσεις του σχολείου και στην παραγωγή και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού του έργου. Η συσχέτιση με την αξιολόγηση μελετάται διασταλτικά, καθώς η αξιολόγηση είναι ένα καθήκον του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας εν γένει.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών πριν και μετά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης και την σχέση της με τις στάσεις, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τους αναστοχασμούς των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, ως ειδικά ερευνητικά ερωτήματα-στόχοι τέθηκαν τα εξής:

1. Πώς διαμορφώνεται η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα συμμετοχής στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε σχέση με τις στάσεις, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τους αναστοχασμούς τους;
2. Πώς διαμορφώνεται η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε σχέση με τις στάσεις, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τους αναστοχασμούς τους;

3. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο παραγόντων ανάμεσα στην αυτεπάρκεια πριν και μετά την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;

4. Σε ποιες διαδικασίες αξιολόγησης νιώθουν περισσότερο ικανοί οι εκπαιδευτικοί;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Με τη συμμετοχή 542 εκπαιδευτικών από διάφορες βαθμίδες και ειδικότητες πραγματοποιήθηκε έρευνα που εξέτασε ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων που σχετίζονται με την εσωτερική αξιολόγηση. Αυτές οι παράμετροι περιλάμβαναν την προσωπικότητα των συμμετεχόντων, την αυτεπάρκειά τους σχετικά με την αυτοαξιολόγηση, τις γνώσεις τους και την πηγή τους, καθώς και τις στάσεις και τις πράξεις τους σε σχέση με αυτήν. Επιπλέον, διερευνήθηκαν τα συναισθήματα και οι αναστοχασμοί τους σχετικά με την εμπειρία της εσωτερικής αξιολόγησης.

Παρακάτω παρουσιάζεται τμήμα της εν λόγω έρευνας που μελετά τον βαθμό αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών πριν και μετά την συμμετοχή τους στην εσωτερική αξιολόγηση. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου και εντασσόταν σε ένα ευρύτερο ερωτηματολόγιο, που εξέταζε ποσοτικά το βίωμα της εσωτερικής αξιολόγησης στο σχολείο, κάνοντας αναδρομική αναφορά σε δύο χρονικές στιγμές, πριν και μετά την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) (Chronbach's $\alpha = 0,92$).

Διαδικασία της έρευνας

Η ερευνητική ομάδα βασιζόμενη σε προηγούμενη ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις, η οποία επικεντρώθηκε στο βίωμα της εσωτερικής αξιολόγησης από Έλληνες εκπαιδευτικούς, ανέπτυξε ένα θεωρητικό μοντέλο (Καραμανάκη & Φουρκιώτη, 2023). Αυτό το μοντέλο περιέγραφε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της εσωτερικής αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τις διαλεκτικές αλληλεπιδράσεις πολλών παραγόντων, όπως οι προσωπικές τους εμπειρίες, οι ιδεολογικές τους απόψεις, οι σχέσεις τους με άλλους εμπλεκόμενους, τα συναισθήματά τους κ.α. Στην συνέχεια κατασκευάστηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων που περιείχε θεωρητικές παραδοχές της προηγούμενης έρευνας και μοιράστηκε σε 542 εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας σε όλη την επικράτεια. Στο ερωτηματολόγιο εξετάστηκαν δύο παράγοντες η ικανότητα συμμετοχής στην Ε.Α.Σ.Μ και η ικανότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της πριν και μετά την εφαρμογή της, καθώς και η διαμόρφωση των στάσεων, των συναισθημάτων, των πεποιθήσεων και των αναστοχασμών των εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα

Η εγκυρότητα της δομής του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε μέσω διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων που διεξήχθη με περιστροφή Varimax.

Καταρχάς, διερευνήθηκε η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών κατά την πρώτη εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Η κατηγοριοποίηση πραγματοποιήθηκε βάσει των δύο παραγόντων που προέκυψαν. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί ήταν ο βαθμός αυτεπάρκειας ως προς την ικανότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της Ε.Α.Σ.Μ. ($M.O. = 2,61, T.A. = 1,15$) και ο βαθμός αυτεπάρκειας ως προς την ικανότητα συμμετοχής στη διαδικασία της Ε.Α.Σ.Μ. ($M.O. = 3,39, T.A. = 0,95$). Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις αυτεπάρκειας σχετικά με τη χρήση των αποτελεσμάτων και την αυτεπάρκεια συμμετοχής στη διαδικασία ($t_{(431)} = -17,11, p < 0,01$). Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για την συμμετοχή τους στη διαδικασία από ότι στην εφαρμογή των αποτελεσμάτων της στην σχολική πρακτική.

Ακολούθως, εξετάστηκε η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών μετά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Χορηγήθηκε νέο ερωτηματολόγιο και παρατηρήθηκε ότι οι παράγοντες που προέκυψαν παρέμειναν οι ίδιοι. Ο βαθμός αυτεπάρκειας ως προς την ικανότητα αξιοποίησης αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης ($M.O. 2,43 T.A. = 1,15$) και ο βαθμός αυτεπάρκειας ως προς την ικανότητα συμμετοχής στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης ($M.O. 3,55 T.A. = 0,95$). Μετά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των αποτελεσμάτων και την αυτεπάρκεια συμμετοχής τους στη διαδικασία. ($t_{(431)} = -23,08, p < 0,01$).

Συγκρίνοντας την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών πριν και μετά την εσωτερική αξιολόγηση συμπεραίνεται ότι ο βαθμός αυτεπάρκειας ως προς την ικανότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της Ε.Α.Σ.Μ. μειώθηκε στατιστικά σημαντικά ($t_{(431)} = 4,72, p < 0,01$). Το εύρημα ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν λιγότερο ικανοί να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της Ε.Α.Σ.Μ.

Αντιθέτως, ο βαθμός αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα συμμετοχής στην Ε.Α.Σ.Μ. αυξήθηκε στατιστικά σημαντικά ($t_{(431)} = 4,39, p < 0,01$). Βελτιώθηκε, δηλαδή, η αυτοπεποίθηση τους ως προς την ικανότητά τους να συμμετέχουν στη διαδικασία. Στην συνέχεια εξετάστηκαν οι σχέσεις των μετρήσεων αυτεπάρκειας με τα συναισθήματα, θετικά και αρνητικά που βίωσαν οι συμμετέχοντες κατά την διάρκεια της Ε.Α.Σ.Μ.

Βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτεπάρκεια ικανότητας των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα και στο θετικό τους συναίσθημα. Αντιστοίχως, θετική συσχέτιση παρουσιάστηκε και μεταξύ της αυτεπάρκειας ως προς την ικανότητα συμμετοχής στην Ε.Α.Σ.Μ. και στο θετικό τους συναίσθημα, σε χαμηλότερο ωστόσο βαθμό.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι όσο υψηλότερη ήταν η αυτεπάρκεια ικανότητας των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα, τόσο χαμηλότερο ήταν το αρνητικό τους συναίσθημα. Κατ' αντιστοιχία, όσο υψηλότερη η τιμή της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα συμμετοχής τους στη διαδικασία, τόσο χαμηλότερο ήταν το αρνητικό τους συναίσθημα.

Με ανάλογο τρόπο έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί η συσχέτιση των δύο παραγόντων αυτεπάρκειας, που προέκυψαν από την έρευνα, με τις θετικές και αρνητικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, οι θετικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση σχετίστηκαν σε πολύ υψηλό βαθμό με την αυτεπάρκεια τους ως προς την ικανότητά τους να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα και σε χαμηλότερο βαθμό με την αυτεπάρκειά τους ως προς την ικανότητα συμμετοχής τους στη διαδικασία.

Αντιθέτως, όσο πιο χαμηλή ήταν η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητά τους να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα, τόσο πιο αρνητικές ήταν οι πεποιθήσεις τους για την εσωτερική αξιολόγηση και όσο πιο χαμηλή η αυτεπάρκεια ικανότητας των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη διαδικασία, τόσο πιο αρνητικές οι πεποιθήσεις που παρουσιάστηκαν.

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών πριν και μετά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και η διαμόρφωση των στάσεων, των συναισθημάτων, των πεποιθήσεων και των αναστοχασμών τους.

Και στις δύο χρονικές φάσεις οι άνθρωποι εμφάνισαν μεγαλύτερη αυτεπάρκεια στην ικανότητά τους να συμμετάσχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας από ότι να εφαρμόσουν τα αποτελέσματά της. Αυτό πιθανά οφείλεται στην καθοδήγηση που μπορεί να δέχτηκαν πριν την εφαρμογή της Ε.Α.Σ.Μ. Ωστόσο φάνηκε πως παρουσίαζαν δυσκολία στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική πράξη το οποίο πιθανά να οφειλόταν στο ότι τα αποτελέσματα που παρήγαγαν δεν ήταν εφαρμόσιμα ή στην αδυναμία προσωπικής ευελιξίας να προβούν σε τροποποιήσεις στο εκπαιδευτικό τους έργο. Αν και στον ελληνικό χώρο δεν έχει μελετηθεί η αυτεπάρκεια ως παράγοντας επιρροής του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο σημαντικές έρευνες έχουν αναδείξει την σημασία της στην εκπαιδευτική πράξη (Ho & Hau, 2004; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Και στους δύο παράγοντες που προέκυψαν από την έρευνα, δηλαδή στην ικανότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην Ε.Α.Σ.Μ. και στην ικανότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της, παρατηρήθηκε μείωση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών μετά την εφαρμογή της αξιολόγησης. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί ως πιθανή αισιοδοξία πριν την εφαρμογή της αξιολόγησης, η οποία ωστόσο δεν διατηρήθηκε σε δεύτερο χρόνο. Γνωρίζουμε όμως πως η μείωση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών δεν προωθεί την επαγγελματική ενδυνάμωση και ανάπτυξη (Σολομών, 1999) και την συμβολή που διαδραματίζουν στην ανάπτυξη της αυτεπάρκειας.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που παρουσίασαν θετικές πεποιθήσεις για την Ε.Α.Σ.Μ φαίνεται πως ανέπτυξαν υψηλή ικανότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της.

Συμπερασματικά η σύνδεση των πεποιθήσεων για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με το αίσθημα της αυτεπάρκειας φαίνεται πως

αλληλοεπηρεάζονται. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αυξάνουν τις θετικές πεποιθήσεις τους για την εσωτερική αξιολόγηση προκειμένου να είναι σε θέση να πετύχουν θετικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares, & T. Ho, I. T., & Hau, K. T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 313–323.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede, The Netherlands: Printpartners Ipskamp.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Urdan (Eds.), *Adolescence and education*, Vol. 5: *Self-efficacy and adolescence* (pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Καραμανάκη, Μ & Φουρκιώτη, Ε. (2023, Νοέμβριος 10-12). «Το βίωμα της εσωτερικής αξιολόγησης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε αυτή: Μια ποιοτική ανάλυση». Στο Δ. Ζμπάινος, *12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος και Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών*, Ιωάννινα.
- Πατένταλη, Β. (2015). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 2*, 2015.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις της με τις στάσεις-πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών ως προς την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Ασπασία Φραγκούλη¹, Άννα Ζουγανέλη²

¹Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης

²Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με τις στάσεις, τα συναισθήματα, καθώς και την αίσθηση αυτεπάρκειας τους σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Για το σκοπό αυτό οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο προσωπικότητας, βασισμένο στη θεωρία των πέντε παραγόντων, το οποίο (ερωτηματολόγιο) κατασκευάστηκε το 2017 από τους Soto και John. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα πέντε βασικά γνωρίσματα της προσωπικότητας, όπως ορίζονται από το μοντέλο των πέντε παραγόντων (ανοιχτότητα στην εμπειρία, συνειδητότητα, εξωστρέφεια, συνεργατικότητα και νευρωτισμός), επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση και μεταβολή των στάσεων – πεποιθήσεων και συμπεριφορών ακόμη και στο εργασιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, άτομα με ανοιχτότητα στην εμπειρία, με συνειδητότητα και συνεργατικότητα δείχνουν ενδιαφέρον σε νέες πληροφορίες και ιδέες, παρουσιάζουν υψηλό αίσθημα ευθύνης και φαίνεται να αποδίδουν πολύ καλά στην εργασία σε ομάδες, κυρίως σε επαγγέλματα που απαιτούν αλληλεπίδραση και συνεργασία με άλλα άτομα, όπως π.χ. στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ενώ άτομα με υψηλά επίπεδα νευρωτισμού τείνουν να εμφανίζουν άκαμπτες και δυσμετάβλητες στάσεις ως μηχανισμό άμυνας, γεγονός που συσχετίζεται αρνητικά με την πρόβλεψη της συνολικής εργασιακής απόδοσης. Στο πλαίσιο, δε, της παρούσας μελέτης επιβεβαιώθηκε η θετική συσχέτιση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως η εξωστρέφεια, η συνεργατικότητα και η συνειδητότητα με θετικές στάσεις-πεποιθήσεις απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση, αλλά και η συσχέτιση χαρακτηριστικών νευρωτισμού (άγχος, συναισθηματική αστάθεια) με χαμηλή αίσθηση αυτεπάρκειας ως προς την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης, αναδεικνύοντας έτσι την προσωπικότητα ως σημαντικό παράγοντα για την πρόβλεψη της επαγγελματικής απόδοσης και εργασιακής συμπεριφοράς. Προτείνεται η περαιτέρω υλοποίηση ανάλογων ερευνών, καθώς και η αξιοποίηση των δεδομένων-αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης κατά την υλοποίηση παρεμβάσεων και επιμορφωτικών δράσεων προκειμένου να ενισχυθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και να υποστηριχτεί η επαγγελματική ανάπτυξη και ευημερία των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: χαρακτηριστικά προσωπικότητας, στάσεις-πεποιθήσεις, αυτεπάρκεια, συναισθήματα εκπαιδευτικών για την εσωτερική αξιολόγηση

The personality of teachers and its relationship with their attitudes-beliefs, emotions, and self-efficacy regarding the internal evaluation of the school

Aspasia Fragkouli¹, Anna Zouganeli²

¹Special Education & Inclusive Education Consultant

²Education Consultant of Primary School

Abstract

This study explores the correlations between teachers' personality traits and their attitudes, emotions, and sense of self-efficacy in relation to the internal evaluation of schools. Participants completed a personality questionnaire based on the five-factor model, developed by Soto and John in 2017. Research indicates that the five main personality traits—openness, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism—significantly influence the development and change of attitudes, beliefs, and behaviors, particularly in the workplace. Specifically, individuals who are open to experience, conscientious, and agreeable tend to embrace new ideas, exhibit responsibility, and perform well in group settings, particularly in professions requiring collaboration, such as teaching. Conversely, individuals with high neuroticism tend to adopt rigid, inflexible attitudes as a defense mechanism, which negatively correlates with overall job performance. This study confirmed a positive correlation between teachers' traits like extraversion, agreeableness, and conscientiousness and their positive attitudes towards internal evaluation. It also found a negative correlation between neuroticism (e.g., anxiety, emotional instability) and self-efficacy in utilizing internal evaluation results, emphasizing the role of personality in predicting professional performance and workplace behavior. The study suggests further research and the application of its findings in interventions and educational programs to enhance educational quality and support teachers' professional growth and well-being.

Keywords: personality traits, attitudes-beliefs, self-efficacy, teachers' emotions towards internal evaluation

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Pervin (1993), ως προσωπικότητα ορίζεται «το σύνολο των χαρακτηριστικών του ατόμου, που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του». Εντούτοις, ο Pervin (1993) παρουσίασε τα χαρακτηριστικά αυτά ως τη γενική προδιάθεση του ατόμου να συμπεριφέρεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο, δηλώνοντας επιπλέον ότι αφορούν σε βασικά δομικά υλικά της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Ο ρόλος της προσωπικότητας στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και στον τρόπο ανάπτυξης των ανθρωπίνων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων έχει μελετηθεί εκτενώς σε ποικίλα επιστημονικά πεδία, με

έμφαση στον τομέα της ψυχολογίας. Το μοντέλο των πέντε παραγόντων (γνωστό και ως Big Five) έχει αναδειχθεί ως ένα από τα ευρέως αποδεκτά πλαίσια για την κατανόηση της προσωπικότητας. Το μοντέλο αυτό κατηγοριοποιεί την προσωπικότητα σε πέντε διακριτές διαστάσεις: ανοιχτότητα στην εμπειρία, ευσυνειδησία, εξωστρέφεια, συγκαταβατικότητα και νευρωτισμό (McCrae & Costa, 1988, 1997), παρουσιάζοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα των ατομικών διαφορών αναφορικά με τα γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά πρότυπα.

Σύμφωνα με τους Βακόλα και Νικολάου (2012, σελ. 55-71), μέσω μίας σειράς μετα-αναλύσεων, τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές αναγνώρισαν ότι *«η προσωπικότητα των εργαζομένων θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στον χώρο εργασίας»*. Οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν τις στάσεις και συμπεριφορές του ατόμου σε διάφορα περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένου και του επαγγελματικού. Συγκεκριμένα, από τις μελέτες προέκυψε ότι η προσωπικότητα έχει μεγάλη σχέση με εργασιακές συμπεριφορές και αποτελέσματα, τα οποία έχουν ιδιαίτερη σημασία για τους οργανισμούς, όπως π.χ. εργασιακή ικανοποίηση, φιλότιμη εργασιακή συμπεριφορά, μείωση αντιπαραγωγικής συμπεριφοράς, αποχωρήσεων, απουσιών, αργοποριών, καθώς και για την αύξηση επιτυχιών στην ομάδα (στο Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Δεδομένου του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της δυναμικής της τάξης, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σχετίζονται με τις στάσεις, τα συναισθήματα και την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών αποτελεί ζωτικό πεδίο έρευνας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ajzen & Fishbein, 2000), τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις του ατόμου, οι οποίες (στάσεις) έχουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις, ενώ συνδέονται άμεσα με την αντίληψη του ατόμου και τα κίνητρα. Σύμφωνα, δε με τους Ajzen & Fishbein (1980) οι στάσεις, οι οποίες είναι μία λειτουργία του τι σκεφτόμαστε και τι αισθανόμαστε, αποτελούν το προϊόν μιας σχετικής πεποίθησης και αξίας. Το τι αισθανόμαστε αφορά στα συναισθήματα και αισθήματα του ατόμου απέναντι στο αντικείμενο της στάσης και αυτό το στοιχείο συνδέει την εκτίμηση με το συναίσθημα, που συχνά εκφράζεται ως προτίμηση ή αποστροφή για το αντικείμενο της στάσης (Krech et al., 62). Επιπρόσθετα, η αυτεπάρκεια, που ορίζεται ως η πίστη ενός ατόμου στην ικανότητά του να επιτύχει συγκεκριμένες καταστάσεις ή καθήκοντα (Bandura, 1997), αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την απόδοση στην εργασία, όπως τεκμηριώνεται από σχετικές μετα-αναλυτικές έρευνες (Stajkovic & Luthans, 1998).

Κατά συνέπεια, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους, τους μαθητές/τις μαθήτριες και το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν να επηρεάσουν άμεσα το κίνητρό τους, την επαγγελματική ικανοποίηση και τη δέσμευση. Καθίσταται δε σαφές, ότι ομοίως και τα συναισθήματά τους, τα οποία επηρεάζονται επίσης από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, καθορίζουν τόσο την προσωπική ευημερία όσο και την επαγγελματική τους απόδοση. Η συναισθηματική ρύθμιση, η συναισθηματική νοημοσύνη και η συνολική

συναισθηματική σταθερότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για τη διατήρηση μιας θετικής σχολικής ατμόσφαιρας και την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων στη σχολική πράξη, ενώ η αίσθηση αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές τους, τη διαχείριση της τάξης και τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές (Liu et al., 2022, Caprara et al., 2006).

Η έρευνα δείχνει ότι κάθε ένα από τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (σύμφωνα με το μοντέλο των πέντε παραγόντων) διαδραματίζει έναν ιδιαίτερο ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων, συναισθημάτων και της αίσθησης αυτεπάρκειας των ατόμων και στο εργασιακό πλαίσιο. Ειδικότερα, η ευσυνειδησία, που συχνά συνδέεται με την αξιοπιστία και την πειθαρχία, έχει συσχετιστεί με θετικές επαγγελματικές στάσεις και υψηλότερα επίπεδα αυτεπάρκειας (Judge & Bono, 2001). Ομοίως, η εξωστρέφεια, η οποία δίνει στοιχεία για την κοινωνικότητα και την αποφασιστικότητα, συσχετίζεται με θετικά συναισθήματα και προσπάθεια προληπτικής αντιμετώπισης δυσκολιών στην τάξη (Caprara et al., 2006). Από την άλλη, ο νευρωτισμός, που συνδέεται με συναισθηματική αστάθεια και άγχος, συχνά συσχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα, χαμηλή αυτεπάρκεια και υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Kokkinos, 2007). Συνεπώς, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και της ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η εξωστρέφεια δείχνει να σχετίζεται με την απόδοση στην εργασία σε θέσεις όπου ένα σημαντικό μέρος των καθηκόντων περιλαμβάνει αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, όπως π.χ. με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Επίσης, και η Συνεργατικότητα βρέθηκε να αποτελεί κύριο μέσο πρόβλεψης της απόδοσης σε εργασίες που περιλαμβάνουν σημαντική διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Σημειώνεται, δε, χαρακτηριστικά ότι η Συνεργατικότητα έχει σημασία μόνο όταν η αλληλεπίδραση αυτή περιλαμβάνει βοήθεια, από κοινού εργασία και εκπαίδευση άλλων, όπως ακριβώς και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Νικολάου, 2003). Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι μια μετα-ανάλυση σχετικά με την εργασιακή εξουθένωση στους/στις εκπαιδευτικούς, η οποία συσχετίστηκε με τις διαστάσεις του μοντέλου των πέντε παραγόντων, έδειξε ότι καταστάσεις συναισθηματικής εξάντλησης συσχετίζονταν (α) αρνητικά με τη Συνειδητότητα, την Ανοιχτότητα στην εμπειρία, την Εξωστρέφεια και την Συνεργατικότητα και (β) θετικά με τον Νευρωτισμό, οδηγώντας σε υψηλότερο κίνδυνο περαιτέρω εξουθένωσης (Liu et al., 2022).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρομοίως με αρκετά άλλα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο, αντιμετωπίζει προκλήσεις, όπως, μεταξύ άλλων, το υψηλό επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική εξουθένωση και τη μεταβλητή επαγγελματική ικανοποίηση (Antonioni et al., 2006). Έτσι, στο πλαίσιο της έρευνας, θα μπορούσαν να προκύψουν πολύτιμες πληροφορίες για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν τις στάσεις, τα συναισθήματα, την αυτεπάρκεια των

εκπαιδευτικών, ώστε – ανάλογα την περίπτωση – να σχεδιάζονται κατάλληλες παρεμβάσεις και προγράμματα που θα συνέβαλλαν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προκλήσεων στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Για παράδειγμα, η έρευνα των Skaalvik & Skaalvik (2010) στη Νορβηγία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ευσυνειδησίας και συναισθηματικής σταθερότητας ανέφεραν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης. Ομοίως, οι Caprara et al. (2006) διαπίστωσαν ότι οι εξωστρεφείς εκπαιδευτικοί στην Ιταλία είχαν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν θετικά συναισθήματα και να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αυτεπάρκειας, καταδεικνύοντας ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν σε καθολικό επίπεδο τη διαμόρφωση των επαγγελματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών, παρόλο που οι πολιτισμικοί και συγκεκριμενικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν και αυτοί με τη σειρά τους τη δύναμη και τη φύση αυτών των σχέσεων.

Για τον ελλαδικό χώρο, στη βιβλιογραφία αναφέρεται και η μελέτη του Antonίου και συνεργατών (2006), η οποία διερεύνησε τη σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής εξουθένωσης, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα νευρωτισμού ήταν πιο επιρρεπείς σε συναισθηματική εξουθένωση και αποπροσωποποίηση. Ωστόσο, η μελέτη αυτή εστίασε κυρίως στις αρνητικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποφεύγοντας να διερευνήσει τους πιο σύνθετους τρόπους που τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορεί να συμβάλλουν σε θετικά αποτελέσματα, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, η συναισθηματική ευημερία και η αυτεπάρκεια.

Ωστόσο, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, κρίνεται ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω έρευνα που να εξετάζει την επιρροή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών σε ένα ευρύτερο φάσμα ενεργειών και αποτελεσμάτων στο επαγγελματικό τους πεδίο, δηλαδή στον εκπαιδευτικό χώρο.

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συμβάλλει στην κάλυψη αυτής της ανάγκης διερευνώντας, σύμφωνα με το μοντέλο των πέντε παραγόντων, τις σχέσεις μεταξύ των πέντε βασικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και των στάσεων, των συναισθημάτων και της αυτεπάρκειάς τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ειδικότερα, βασικός στόχος είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο κάθε ένα από τα πέντε χαρακτηριστικά προσωπικότητας—ανοιχτότητα στην εμπειρία, ευσυνειδησία, εξωστρέφεια, συγκαταβατικότητα και νευρωτισμός—σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο τους, τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους και την αίσθηση αυτεπάρκειάς τους. Με άλλα λόγια, η μελέτη στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα διαμορφώνουν τις επαγγελματικές εμπειρίες και την ευημερία των εκπαιδευτικών στον ελλαδικό χώρο.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιδιώκει να διερευνήσει τη σχέση της προσωπικότητας των

εκπαιδευτικών με τις στάσεις-πεποιθήσεις που εκφράζουν για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Αναλυτικότερα, ως ειδικά ερευνητικά ερωτήματα-στόχοι τέθηκαν τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί διακρίνονται από τους πέντε (5) παράγοντες της προσωπικότητας (Συνειδητότητα, Συνεργατικότητα, Ανοιχτότητα στην εμπειρία, Εξωστρέφεια, Νευρωτισμό).
- Ποια είναι η συσχέτιση των πέντε (5) παραγόντων της προσωπικότητας των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών με τις στάσεις-πεποιθήσεις για την εσωτερική αξιολόγηση σε δύο χρονικές στιγμές, τώρα (κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης) και στο μέλλον.
- Ποια είναι η συσχέτιση των πέντε (5) παραγόντων της προσωπικότητας των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών με το συναίσθημα.
- Ποια είναι η συσχέτιση των πέντε (5) παραγόντων της προσωπικότητας των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών με τις δυο κατηγορίες της αυτεπάρκειας, αυτή της αποτελεσματικότητας (δηλαδή της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης) και της διαδικασίας (δηλαδή της ικανότητας των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν με ορθό τρόπο τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης).

Για τη μελέτη των προαναφερθέντων ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, της οποίας η διαδικασία και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες/Συμμετέχουσες

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ευκαιριακή δειγματοληψία σε 542 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων σε όλη την επικράτεια.

Η έρευνα εξέτασε ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων που σχετίζονται με την εσωτερική αξιολόγηση. Ειδικότερα, μελετήθηκαν οι παράμετροι που συσχετίζουν τους πέντε (5) παράγοντες της προσωπικότητας των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών με τις στάσεις-πεποιθήσεις για την εσωτερική αξιολόγηση σε δύο χρονικές στιγμές, με τα συναισθήματά τους και με την αυτεπάρκειά τους.

Διαδικασία της έρευνας

Η παρούσα ποσοτική έρευνα βασίστηκε σε προηγούμενη ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών (Ζουγανέλη, Φραγκούλη κ.α., 2023), η οποία εστίασε στη διερεύνηση του βιώματος των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό μελετήθηκαν οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εσωτερική αξιολόγηση, λαμβάνοντας υπόψη τις διαλεκτικές αλληλεπιδράσεις πολλών παραγόντων, όπως των

χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, των ιδεολογικών τους απόψεων, των συναισθημάτων τους κ.α.

Εργασία

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ως μέθοδο συλλογής δεδομένων προκειμένου να διερευνηθεί η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις της με τις στάσεις-πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και την αυτεπάρκειά τους ως προς την εσωτερική αξιολόγηση, επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο προσωπικότητας των Soto & John (2017-2018), το οποίο βασίζεται στο μοντέλο των πέντε (5) παραγόντων της προσωπικότητας.

Το ερωτηματολόγιο BFI-2-XS, που χρησιμοποιήθηκε, είναι η σύντομη εκδοχή ενός ευρύτερου ερωτηματολογίου το οποίο μεταξύ άλλων ενοτήτων, εξετάζει ποσοτικά το βίωμα των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης στο σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο BFI-2-XS περιέχει 15 ερωτήσεις, οι οποίες είναι σύντομες και αφορούν σε περιγραφικές φράσεις με το κοινό στέλεχος «Είμαι κάποιος που...» (π.χ., «Είναι εξωστρεφής, κοινωνικός», «Τείνει να είσαι ήσυχος»).

Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί σημείωσαν το βαθμό συμφωνίας τους με κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 5 βαθμών που κυμαίνονταν από διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα.

Αποτελέσματα

Καταρχάς, διερευνήθηκαν τα περιγραφικά στατιστικά για τα πέντε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας βάσει του μέσου όρου (Μ.Ο.) και της τυπικής απόκλισης (Τ.Α.) των πέντε (5) παραγόντων της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Αν συγκρίνουμε τους Μ.Ο. και την Τ.Α. μπορούμε να διακρίνουμε ότι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες παρουσίασαν υψηλά επίπεδα Συνειδητότητας (Μ.Ο. = 4.29, Τ.Α. = 0.676) και Συνεργατικότητας (Μ.Ο. = 4.04, Τ.Α. = 0.658), καθώς και μέτρια επίπεδα Ανοιχτότητας (Μ.Ο. = 3.89, Τ.Α. = 0.749) και Εξωστρέφειας (Μ.Ο. = 3.22, Τ.Α. = 0.779). Ο Νευρωτισμός είχε χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. = 2.52, Τ.Α. = 0.862), δείχνοντας χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής αστάθειας. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, χαρακτηρίζονται από αίσθηση καθήκοντος και επαγγελματισμό.

Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι συσχετίσεις των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τις στάσεις-πεποιθήσεις, σε δύο χρονικές στιγμές, τώρα (κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης) και στο μέλλον.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της ανάλυσης, οι Αρνητικές Στάσεις/Πεποιθήσεις των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης, σχετίζονται αρνητικά με την Εξωστρέφεια ($r = -0.07$), την Συνεργατικότητα ($r = 0.064$), και την Συνειδητότητα ($r = -0.068$). Από την άλλη, η Ανοιχτότητα δεν παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση ($r = 0.017$), ενώ ο Νευρωτισμός συσχετίζεται θετικά και σημαντικά με τις αρνητικές στάσεις ($r = 0.148$, $p < 0.01$).

Οι Θετικές Στάσεις/Πεποιθήσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης παρουσιάζουν θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με όλους τους παράγοντες προσωπικότητας, όπως την Εξωστρέφεια ($r = 0.186, p < 0.01$), την Ανοιχτότητα ($r = 0.158, p < 0.01$), την Συνεργατικότητα ($r = 0.182, p < 0.01$), την Συνειδητότητα ($r = 0.158, p < 0.01$) και τον Νευρωτισμό ($r = 0.210, p < 0.01$).

Όσον αφορά τις Αρνητικές Στάσεις/Πεποιθήσεις στο μέλλον, παρουσιάζουν ασθενείς ή μη σημαντικές συσχετίσεις με τους περισσότερους παράγοντες προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, η Εξωστρέφεια ($r = -0.030$), η Ανοιχτότητα ($r = 0.000$), η Συνεργατικότητα ($r = 0.011$), και η Συνειδητότητα ($r = -0.050$) δεν δείχνουν σημαντικές σχέσεις. Ενώ ο Νευρωτισμός εμφανίζει θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις αρνητικές στάσεις στο μέλλον ($r = 0.194, p < 0.01$).

Ενώ οι Θετικές Στάσεις/Πεποιθήσεις στο μέλλον εμφανίζουν θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με όλους τους παράγοντες προσωπικότητας, όπως την Εξωστρέφεια ($r = 0.164, p < 0.01$), την Ανοιχτότητα ($r = 0.145, p < 0.01$), την Συνεργατικότητα ($r = 0.164, p < 0.01$) και την Συνειδητότητα ($r = 0.149, p < 0.01$).

Δηλαδή, συσχετίζοντας το μοντέλο των πέντε (5) παραγόντων της προσωπικότητας με τις στάσεις-πεποιθήσεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών του δείγματος σε δύο χρονικές στιγμές, τώρα (κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης) και στο μέλλον, παρατηρήθηκε ότι, όσο πιο εξωστρεφείς, συνεργάσιμοι και συνειδητοί επαγγελματίες φάνηκε να είναι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόσο περισσότερο θετικές πεποιθήσεις εξέφρασαν για τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ενώ διαπιστώθηκε το ακριβώς αντίθετο για περιπτώσεις εκπαιδευτικών με άγχος και συναισθηματική αστάθεια.

Όσον αφορά την συσχέτιση των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με τα συναισθήματα τους σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα Θετικά Συναισθήματα εμφανίζουν σημαντικές θετικές συσχετίσεις με την Εξωστρέφεια ($r = 0.221, p < 0.01$), την Ανοιχτότητα ($r = 0.178, p < 0.01$), και τη Συνειδητότητα ($r = 0.168, p < 0.01$). Ωστόσο, δεν παρατηρείται σημαντική συσχέτιση με τη Συνεργατικότητα ($r = 0.07$). Από την άλλη, ο Νευρωτισμός παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα ($r = -0.150, p < 0.01$).

Τα Αρνητικά Συναισθήματα παρουσιάζουν αρνητικές συσχετίσεις με την Εξωστρέφεια ($r = -0.148, p < 0.01$), την Ανοιχτότητα ($r = -0.119, p < 0.05$), τη Συνεργατικότητα ($r = -0.053$), και τη Συνειδητότητα ($r = -0.189, p < 0.01$). Αντίθετα, ο Νευρωτισμός εμφανίζει ισχυρή θετική συσχέτιση με τα αρνητικά συναισθήματα ($r = 0.340, p < 0.01$).

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η εξωστρέφεια, η ανοιχτότητα και η συνειδητότητα σχετίζονται θετικά με τα θετικά συναισθήματα, ενώ ο νευρωτισμός σχετίζεται αντίστροφα με αυτά.

Αυτά τα ευρήματα ενισχύουν την κατανόηση του ρόλου των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στην συναισθηματική σταθερότητα των

εκπαιδευτικών, για τη δημιουργία θετικού κλίματος και την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων στη σχολική πράξη.

Ως προς τη συσχέτιση των πέντε (5) παραγόντων της προσωπικότητας των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών εκπαιδευτικών με την αυτεπάρκειά τους, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα ως προς την αυτεπάρκεια, δηλαδή η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης, συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την Εξωστρέφεια ($r = 0.245, p < 0.01$), την Ανοιχτότητα ($r = 0.209, p < 0.01$), τη Συνεργατικότητα ($r = 0.172, p < 0.01$), και τη Συνειδητότητα ($r = 0.193, p < 0.01$). Αντίθετα, ο Νευρωτισμός εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα ($r = -0.239, p < 0.01$).

Η Διαδικασία ως προς την αυτεπάρκεια, δηλαδή η ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν με ορθό τρόπο τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, παρουσιάζει επίσης θετικές και σημαντικές συσχετίσεις με την Εξωστρέφεια ($r = 0.242, p < 0.01$), την Ανοιχτότητα ($r = 0.253, p < 0.01$), τη Συνεργατικότητα ($r = 0.203, p < 0.01$), και τη Συνειδητότητα ($r = 0.240, p < 0.01$). Ο Νευρωτισμός παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη διαδικασία της αυτεπάρκειας ($r = -0.195, p < 0.01$).

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η εξωστρέφεια, η ανοιχτότητα, η συνεργατικότητα και η συνειδητότητα, σχετίζονται θετικά τόσο με την αποτελεσματικότητα όσο και με τη διαδικασία της αυτεπάρκειας. Από την άλλη, ο νευρωτισμός συνδέεται αρνητικά με την αυτεπάρκεια επιβεβαιώνοντας τη θετική επίδραση των σταθερών συναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών στην επαγγελματική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα, βασισμένη στο μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας, αποτελεί μια πρωτοποριακή προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με τις στάσεις-πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και την αυτεπάρκειά τους σε σχέση με τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι η προσωπικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στις στάσεις, τα συναισθήματα και την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, συμφωνώντας με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που αναδεικνύουν τη σύνδεση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με την επαγγελματική απόδοση και συμπεριφορά.

Ιδιαίτερα, η θετική συσχέτιση της εξωστρέφειας, της συνεργατικότητας και της συνειδητότητας με θετικές στάσεις απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση υπογραμμίζει την προσωπικότητα ως καθοριστικό παράγοντα πρόβλεψης της επαγγελματικής απόδοσης, ιδιαίτερα σε επαγγέλματα με έμφαση στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, όπως αυτό του εκπαιδευτικού. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την ιδέα ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την επαγγελματική συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τα προγράμματα επιμόρφωσης θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών, ώστε να σχεδιάζονται προγράμματα που υποστηρίζουν όσους τείνουν να έχουν αρνητικές στάσεις ή αυξημένο άγχος. Προγράμματα διαχείρισης άγχους και ανάπτυξης της αυτεπάρκειας θα μπορούσαν να είναι ιδιαιτέρως χρήσιμα, ενισχύοντας την εργασιακή ικανοποίηση και μειώνοντας τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Όπως καταδεικνύεται στη βιβλιογραφία, υψηλά επίπεδα νευρωτισμού σχετίζονται με αυξημένο κίνδυνο εξουθένωσης (Liu et al., 2022, Kokkinos, 2007), γεγονός που επισημαίνει την ανάγκη για εξειδικευμένη υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς με υψηλή συναισθηματική αστάθεια. Η ενδυνάμωση αυτών των εκπαιδευτικών μέσα από κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη της εξουθένωσης και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους.

Η εφαρμογή αυτών των ευρημάτων μπορεί να ενισχύσει τις στρατηγικές διαχείρισης προσωπικού στις σχολικές μονάδες, αναθέτοντας σε εκπαιδευτικούς με υψηλή συνειδητότητα και εξωστρέφεια ηγετικούς ρόλους, με στόχο την υποστήριξη εκπαιδευτικών με στοιχεία ιδιαίτερου άγχους και συναισθηματικής αστάθειας, δηλ. με στοιχεία νευρωτισμού. Επιπλέον, η συμμετοχή σε ειδικά προγράμματα κατάρτισης μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική αποτελεσματικότητα όσων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αυξημένη συναισθηματική ευαισθησία.

Η παρούσα έρευνα εμπλουτίζει τη βιβλιογραφία που αναγνωρίζει τη σημασία της προσωπικότητας στην επαγγελματική απόδοση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ενώ προσφέρει σημαντικές ενδείξεις για την ανάγκη συμπερίληψης αυτών των παραμέτρων στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Τέλος, η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω μελέτες που θα διερευνήσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών πρακτικών και του σχολικού κλίματος, ώστε να αναπτυχθούν πιο ολοκληρωμένες στρατηγικές για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και ποιότητας, αλλά και της ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000) Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, 11 (1), 1-33.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980) *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. London: Pearson Education.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., and Vlachakis, A.-N. (2006) Gender and Age Differences in Occupational Stress and Professional Burnout between Primary and High-School Teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2006). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 823-834.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality, and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Krech, D., Crutchfield, R.S., & Ballachey, E.L. (1962). *Individual in society: A textbook of social psychology*. London: McGraw-Hill.
- Liu Z., Li Y., Zhu W, He Y., & Li D. (2022) A Meta-Analysis of Teachers' Job Burnout and Big Five Personality Traits. *Front. Educ.* 7:822659. doi: 10.3389/educ.2022.822659
- McCrae R.R. & Costa P. T., Jr. (1988). Age, Personality, and the spontaneous self-concept. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 43, 77-185
- McCrae R.R. & Costa P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- Pervin, L. (1993) *Personality theory and research*. New York: Wiley
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy And Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017-2018). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2008). The developmental psychometrics of Big Five self-reports: Acquiescence, factor structure, coherence, and differentiation from ages ten to twenty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 718-737.
- Βακόλα Μ., Νικολάου Ι. (2012) *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα. Rosili.
- Νικολάου, Ι. (2003). Fitting the person to the organisation: examining the personality-job performance relationship from a new perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 18 (7), 639-648.
- Ρουμελιώτης, Μ., Πλατανιά Ρουμελιώτη, Α., Δήμου, Γ., Καραμανάκη, Μ., Ανθιμόπουλος, Γ., Τσούλου, Α., Ζουγανέλη, Α., Φραγκούλη, Α., Κλέτσα, Ν., & Φουρκιώτη, Ε. (2023). Το βίωμα της εσωτερικής αξιολόγησης συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε αυτή: Μια ποιοτική ανάλυση. Στο Δ. Ζμπάνιος (Συντονιστής), *12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Ιωάννινα, Ελλάδα.

Τίτλος Συμποσίου

Αξιοποίηση τεχνικών και εργαλείων στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης και αξιολόγησης

Αικατερίνη Κασιμάτη

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Περίληψη Συμποσίου

Στο πλαίσιο του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σε έναν κόσμο που αλλάζει», που έλαβε χώρα στις 25 Μαΐου 2024, πραγματοποιήθηκε Συμπόσιο με τίτλο «Αξιοποίηση τεχνικών και εργαλείων στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης και αξιολόγησης». Υπό τον συντονισμό της κας Αικατερίνης Κασιμάτη το Συμπόσιο οργανώθηκε σε τρεις διακριτές ενότητες. Κάθε μία περιελάμβανε τρεις ομιλίες, οι οποίες πρόσφεραν πολύπλευρες προσεγγίσεις για τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στην πρώτη εισήγηση, με τίτλο «Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στη διαδικασία της αξιολόγησης στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας» και εισηγήτρια την Ειρήνη Αλεπού, αναδείχθηκαν τρόποι με τους οποίους η κατάλληλη χρήση ψηφιακών εργαλείων ενισχύει τη διαδικασία της αξιολόγησης στο μάθημα των μαθηματικών σε τάξεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ειδικής αγωγής. Ακολούθως, η Αναστασία Ρέντα στην ομιλία της με τίτλο «Το ePortfolio ως εργαλείο αυθεντικής μάθησης και αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», ανέδειξε τους τρόπους με τους οποίους το eportfolio μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αξιολόγησης με προστιθέμενη παιδαγωγική αξία στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα με όρους ομαδικότητας, εξωστρέφειας, αναστοχασμού και ανατροφοδότησης από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην τρίτη εισήγηση του Συμποσίου, με τίτλο «Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» και εισηγήτρια τη Σταυρούλα Κλημεντίδου αναδείχθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης στην ειδική αγωγή, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή τους, ενώ παράλληλα παρουσιάστηκαν οι προτάσεις τους για την άρση αυτών των εμποδίων. Την παρουσίαση των θεμάτων ακολούθησε συζήτηση κατά την οποία αναδείχθηκε συνολικά η σημασία των προτεινόμενων μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων αξιολόγησης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Τίτλος Συμποσίου

Αξιοποίηση μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων αξιολόγησης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα

Αικατερίνη Κασσιμάτη

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

Περίληψη Συμποσίου

Το Συμπόσιο, με θέμα: «Αξιοποίηση μεθόδων, τεχνικών και εργαλείων αξιολόγησης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα», που παρουσιάστηκε την 25η Μαΐου στο πλαίσιο του Συνεδρίου «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σε έναν κόσμο που αλλάζει» με συντονίστρια-συζητητή την κα Αικατερίνη Κασσιμάτη, διαρθρώθηκε σε τρία μέρη, με τρεις ομιλίες το καθένα. Στην πρώτη ομιλία (ομιλήτρια: Ελένη Μπεκιάρη), με τίτλο: «Αξιοποίηση μεθοδολογικών εργαλείων αξιολόγησης για τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη σύνθετη ερευνητική εργασία (project)», αναδείχθηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση της σύνθετης ερευνητικής εργασίας στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και τα σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του, φανερώνοντας την άμεση συνάφεια της σύνθετης ερευνητικής εργασίας με τη μαθητοκεντρική μάθηση και την αυθεντική αξιολόγηση. Στη δεύτερη ομιλία (ομιλήτρια: Έλλη Επιτρόπου), με τίτλο: «Η αξιολόγηση της συνεισφοράς της μεθόδου project στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», αναδείχθηκε η θετική στάση των μαθητών απέναντι στη μέθοδο project με σημαντικά οφέλη, όπως η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία και επικοινωνία) και η μεταγνωστική δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης. Στην τρίτη ομιλία (ομιλήτρια: Φωτεινή Τσαλιαγκού), με τίτλο: «Η αξιολόγηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω των διαξιφισμών (debate)», διαφάνηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο debate, μέσα από την εφαρμογή του οποίου καλλιεργούνται επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες, αφού επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό η εμπλοκή των μαθητών. Ύστερα από την παρουσίαση των ομιλιών ακολούθησαν ερωτήσεις και συζήτηση από την οποία κατέστη σαφές πως οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα εργαλεία αξιολόγησης που αναλύθηκαν συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως περιγράφονται σε ποικίλα μοντέλα δεξιοτήτων και αποτελούν στόχευση πολιτικών σε εθνικό επίπεδο και διεθνώς.

Αξιοποίηση μεθοδολογικών εργαλείων αξιολόγησης για τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη σύνθετη ερευνητική εργασία (project)

Ελένη Μπεκιάρη¹, Αικατερίνη Κασιμάτη²

¹Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

²Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, ΑΣΠΑΙΤΕ/Παιδαγωγικό Τμήμα

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική έρευνα, αξιοποιώντας τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία αξιολόγησης, διερευνά τη στάση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση της μεθόδου της σύνθετης ερευνητικής εργασίας (project) στην εκπαιδευτική διαδικασία στη βαθμίδα του Λυκείου και στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, μια μέθοδο που συνδέεται με την αυθεντική μάθηση και αξιολόγηση, προάγοντας την πρωτοβουλία των μαθητών σε κονστрукτιβιστικά μοντέλα διδασκαλίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν ύστερα από Παρατήρηση (συμμετοχική και μη), είκοσι μίας διδακτικών ωρών σε πραγματικό χρόνο του σχολικού περιβάλλοντος δύο σχολικών μονάδων (Γενικό Λύκειο, Πρότυπο Λύκειο) και διερεύνηση μέσω δέκα ημιδομημένων συνεντεύξεων (τριγωνοποίηση) με εκπαιδευτικούς (γυναίκες και άνδρες) των παραπάνω σχολικών μονάδων, ενώ το εμπειρικό υλικό της εργασίας αποτελούν τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των παραπάνω συνεντεύξεων. Η μέθοδος ανάλυσης που επιλέχθηκε στο πλαίσιο της Ποιοτικής έρευνας είναι η θεματική ανάλυση με κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση της σύνθετης ερευνητικής εργασίας στο σχολικό πλαίσιο, με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών να υπογραμμίζουν τα σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του, όπως η ενεργοποίηση των μαθητών και η ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους. Ως τελικό συμπέρασμα αναδεικνύεται η σύνδεση της σύνθετης ερευνητικής εργασίας με τις επιταγές της μαθητοκεντρικής μάθησης ιδωμένης στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης και αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: σύνθετη ερευνητική εργασία, εκπαιδευτικός, αυθεντική μάθηση, αξιολόγηση

Abstract

The present qualitative research, utilizing the appropriate methodological evaluation tools, investigates the attitude and opinions of the teachers towards the use of the complex research work (project) method in the educational process at the high school level and in the Modern Greek language course, a method that is connected with authentic learning and

assessment, promoting student initiative in constructivist teaching models. The research questions emerged after observation (participatory and non-participatory), twenty-one teaching hours in real time of the school environment of two school units (General High School, Model High School) and investigation through ten semi-structured interviews (triangulation) with teachers (women and men) of above school units, while the empirical material of the work is the transcribed texts of the above interviews. The method of analysis chosen in the context of the qualitative research is the thematic analysis with coding and analysis of the data. The results highlight the positive attitude of teachers towards the use of complex research work in the school context, with the majority of teachers underlining the important learning results resulting from its application, such as the activation of students and the development of their creativity. As a final conclusion, the connection of the complex research work with the imperatives of student-centered learning seen in the context of authentic learning and assessment emerges.

Keywords: complex research work, teacher, authentic learning, assessment

Εισαγωγή

Η έννοια της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι υψίστης σημασίας για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αν σκεφτεί κανείς τις εκπαιδευτικές αλλαγές που συντελούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα, με την πλειονότητα των ερευνών να καταλήγουν πως ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αλλαγών που είναι σημαντικό να συντελεστούν προκειμένου να εισαχθούν καλές πρακτικές στη σχολική κοινότητα είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, καθώς ο ρόλος του είναι καταλυτικός στον καθορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Kyriakides, Campell & Gagatsis, 2000· Kyriakides & Creemers, 2009).

Μία από αυτές τις καλές πρακτικές είναι και η σύνθετη ερευνητική εργασία (project), η οποία βρίσκεται σε απόλυτη συνάρτηση με τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, όπως η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Συγκεκριμένα, το project συνιστά μία μέθοδο διδασκαλίας, η οποία δεν είναι μονόπλευρη, αλλά απόλυτα συνυφασμένη με έννοιες, όπως ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός (Bagheri κ.ά., 2013· Habok και Nagy, 2016), οι ΤΠΕ (Bagheri κ.ά., 2013), η ενεργός εμπλοκή των μαθητών (Nguyen, 2011: 140-141), η καλλιέργεια δεξιοτήτων (Musa κ.ά., 2011) και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές (Bell, 2010), η επίλυση προβλήματος (problem solving: Dewey, 1990· Graaff & Kolmos, 2003· Mettas & Constantinou, 2007), η δημιουργικότητα των μαθητών (Anazifa & Djukri, 2017), οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης κατά Gardner (1983), αλλά και η αυθεντική μάθηση και αξιολόγηση (Charoenchai κ.ά., 2015), γι' αυτό και κατά τον Frey (1986) αποτελεί «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). Οι Keinamen κ.ά. (2018) αναδεικνύουν έτσι την ανάγκη

μετασχηματισμού της μάθησης σε αυθεντικά περιβάλλοντα, όπου οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναπτύξουν τόσο δεξιότητες όσο και στρατηγικές γνώσης.

Η σημαντικότητα του project αναδεικνύεται όμως και μέσα από τη σύνδεσή του με το γνωστικό αντικείμενο της *Νεοελληνικής Γλώσσας* στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τους Σπανό και Μιχάλη (2012) να αναλύουν τις εκπαιδευτικές εφαρμογές του και την Nguyen (2011) να κρίνει τη συμβολή της σύνθετης ερευνητικής εργασίας απαραίτητη για την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων κυρίως επικοινωνιακών στους μαθητές.

Ωστόσο, βιβλιογραφικά δεν έχει διαφανεί εντελώς η σύνδεση του project με τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βαθμίδα Λυκείου) και το μάθημα της *Νεοελληνικής Γλώσσας*, αλλά ούτε και η στάση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση της μεθόδου αυτής. Το γεγονός μάλιστα ότι το κενό αυτό διαπιστώθηκε και από τη συμμετοχική (δίωρη διδασκαλία από τους ερευνητές) και μη συμμετοχική παρατήρηση έξι τμημάτων Α' Λυκείου Γενικού (επαρχιακό) και Πρότυπου (αστικού περιβάλλοντος), όπου εντοπίστηκε η μη ορθή αξιοποίηση της μεθόδου project στο μάθημα της *Νεοελληνικής Γλώσσας* στη σχολική βαθμίδα του Λυκείου, μας ώθησε στη διεξαγωγή της παρούσας ποιοτικής έρευνας με τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του project κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
2. Ποια είναι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση project για τους μαθητές στο μάθημα της *Νεοελληνικής Γλώσσας* στη βαθμίδα του Λυκείου;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του πρώτου και του δεύτερου εξαμήνου κατά το σχολικό έτος 2020-2021 και συμμετείχαν σε αυτή δέκα εκπαιδευτικοί (πέντε εκπαιδευτικοί από το κάθε σχολείο, φύλο: έξι γυναίκες και τέσσερις άνδρες), ενός Γενικού (επαρχιακό δημόσιο σχολείο εκτός Αττικής) και ενός Πρότυπου Λυκείου (Αττική).

Υπόψη για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας ελήφθη αφενός το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών και αφετέρου η διδακτική τους εμπειρία. Όπως προκύπτει και από τον πίνακα 1, όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών, οι εκπαιδευτικοί του Πρότυπου σχολείου κατέχουν από έναν μέχρι δύο μεταπτυχιακούς τίτλους, ενώ δύο από αυτούς είναι κάτοχοι και Διδακτορικού Διπλώματος. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί του Γενικού Λυκείου πλην ενός διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ κανένας δε διαθέτει Διδακτορικό τίτλο. Έντονη διαφορά ανάμεσα στα δύο σχολεία ωστόσο εντοπίζεται στη διδακτική εμπειρία τους, με τους εκπαιδευτικούς του Πρότυπου Λυκείου να έχουν εμπειρία που κυμαίνεται γύρω στα 15 χρόνια (μόνο ένας εκπαιδευτικός έχει εμπειρία 3 ετών), ενώ από την άλλη οι εκπαιδευτικοί του Γενικού Λυκείου έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία με πάνω από 30 χρόνια (εκτός από έναν εκπαιδευτικό με εμπειρία 15 ετών).

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				✓			✓	✓	✓	✓

Εργαλεία

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση του κεντρικού θέματος είναι η ποιοτική έρευνα, η οποία ενδείκνυται από τους Ίσαρη και Πουρκό (2015: 61) ως είδος έρευνας στα εκπαιδευτικά δεδομένα, αποτελώντας έναν καινοτόμο τύπο έρευνας που εξετάζει πολυπρισματικά (συλλογή πολλαπλών ερευνητικών δεδομένων) τα υπό μελέτη θέματα.

Για την αξιολόγηση και συνάμα τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη σύνθετη ερευνητική εργασία αξιοποιήθηκαν τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία. Αρχικά, η Παρατήρηση (συμμετοχική και μη), είκοσι μίας διδακτικών ωρών σε πραγματικό χρόνο του σχολικού περιβάλλοντος δύο σχολικών μονάδων (Γενικό Λύκειο, Πρότυπο Λύκειο) και στη συνέχεια δέκα ημιδομημένες συνεντεύξεις (τριγωνοποίηση) με εκπαιδευτικούς (γυναίκες και άνδρες) των παραπάνω σχολικών μονάδων. Το εμπειρικό υλικό της εργασίας

συνιστούν τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των παραπάνω συνεντεύξεων και η μέθοδος ανάλυσης που επιλέχθηκε είναι η θεματική ανάλυση με κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων.

Διαδικασία της έρευνας

Πριν από την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν όλες οι απαραίτητες ενέργειες για να εξασφαλιστεί η άδεια διεξαγωγής της εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία ενέπλεκε τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Διασφαλίστηκε λοιπόν η συγκατάθεση των μαθητών, αλλά των κηδεμόνων τους και από την άλλη η έγγραφη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επρόκειτο να συμμετάσχουν σε συνεντεύξεις. Κατά τη συλλογή δεδομένων διατηρήθηκε η ανωνυμία όλων των εμπλεκομένων.

Αποτελέσματα

Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του project κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Συμβολή του project στην αναβάθμιση του σχολικού εγχειριδίου

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι η εισαγωγή νέων μεθόδων, όπως το project προσφέρουν πολλαπλές δυνατότητες στη διάνθιση του σχολικού εγχειριδίου και στην έννοια του *πολλαπλού βιβλίου*, συμβάλλοντας ενεργά στην πολλαπλότητα της γνώσης.

Συμβολή του project στη βελτίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι μέσω της αξιοποίησης νέων μεθόδων διδασκαλίας, όπως το project, ο εκπαιδευτικός παύει να αποτελεί αυθεντία και γίνεται συνδιαμορφωτής και συμμετέχων στη γνώση, ωθώντας τους μαθητές στην απόκτηση ενός πιο ενεργού ρόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίως μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της ανάληψης πρωτοβουλιών (Blumenfeld κ.ά.,1991: 380-381).

Συμβολή project στη βελτίωση του ρόλου του μαθητή

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς το project συνδράμει και στη βελτίωση του ρόλου του μαθητή, μέσω της ανάπτυξης αυτοκαθοδηγούμενων στρατηγικών (Blumenfeld κ.ά. 1991: 377), οι οποίες τον ωφελούν αισθητά, καθώς αποκομίζει πληθώρα δεξιοτήτων (Ayas & Zeniuk, 2001: 63) κυρίως γνωστικών και κοινωνικών.

Project και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Οι εκπαιδευτικοί πέρα από τα θετικά του project στους δύο βασικούς πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής,

υπογραμμίζουν ότι μέσω της μεθόδου αυτής αναβαθμίζεται συνολικά η εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς το διευρυμένο μοντέλο εκπαίδευσης καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία πιο δημιουργική σε σύνδεση με έννοιες, όπως η πολυπολιτισμική κοινωνία.

Πίνακας 2.
Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με χρήση project

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 1: Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του project κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας											
	Συμβολή του project στην αναβάθμιση του σχολικού εγχειριδίου	√									
	Απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από το ρόλο του ως αυθεντία								√		
	Πρωταγωνιστικός ρόλος των μαθητών								√		
	Εστίαση του project στα ενδιαφέροντα των μαθητών	√									
	Ενεργοποίηση μαθητών	√			√	√		√		√	√
	Προώθηση των μαθητών στην έρευνα	√	√					√			
	Αυτόνομη μάθηση μαθητών			√							
	Ανακαλυπτική μάθηση							√			

	Βιωματική μάθηση				✓			✓			
	Ομάδες μαθητών- ανάληψη ρόλων		✓	✓	✓			✓			
	Ελκυστικό μάθημα				✓	✓				✓	
	Αναβάθμιση μαθήματος					✓					
	Διαφορετικές οπτικές γνώσης									✓	
	Ανάπτυξη δεξιοτήτων			✓				✓		✓	
	Ανάπτυξη δημιουργικότητας				✓						
	Σύνδεση project και πολυπολιτισμικής κοινωνίας							✓			
	Επικουρικός ρόλος project στη διδασκαλία										✓

Αξιοποίηση της διαθεματικότητας μέσω του project

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν την επίτευξη της διαθεματικότητας μέσω του project, το οποίο τονίζουν πως συνδέεται άρρηκτα με τη φιλολογική επιστήμη και το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά και με άλλες επιστήμες, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν στη γνώση και να την προσεγγίσουν πολυπρισματικά.

Πίνακας 3.
Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σύνδεση project και φιλολογικής επιστήμης

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 1: Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη σύνδεση του project με την έννοια της διαθεματικότητας											

	Σύνδεση project με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας	✓	✓			✓					✓
	Σύνδεση project με το μάθημα της Ιστορίας	✓	✓			✓					✓
	Σύνδεση project με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών	✓			✓						✓
	Σύνδεση project με το μάθημα της Λογοτεχνίας				✓	✓					
	Μεγαλύτερο ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας										✓
	Παροχή θεωρητικής γνώσης μέσω του project στα φιλολογικά μαθήματα							✓			
	Προώθηση ενδιαφέροντος των μαθητών μέσω του project για τα φιλολογικά μαθήματα	✓									
	Project ως μέθοδο εμβάθυνσης για τη φιλολογική επιστήμη		✓					✓			
	Επικουρικός ρόλος project στα φιλολογικά μαθήματα										✓
	Ανάδειξη διαφορετικών τομέων άντλησης							✓			

	δεδομένων μέσω του project										
	Ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	✓									
	Project και σε μη φιλολογικά μαθήματα	✓									
	Διαθεματικότητα- διεπιστημονικότητα και project	✓			✓	✓				✓	

Αποτελέσματα από τη χρήση project για τους μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

Εισαγωγή του project ως μέθοδο διδασκαλίας και όχι ως υποχρεωτικό μάθημα

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προτιμά την εισαγωγή του project στη σχολική κοινότητα όχι ως υποχρεωτικό μάθημα, αλλά ως μέθοδο διδασκαλίας, θεωρώντας πως δεν πρέπει να ισοδυναμεί με τη συμπλήρωση του εκπαιδευτικού ωραρίου, αλλά να αποτελεί κομβικό πυλώνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς όχι μόνο εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά προετοιμάζει τους μαθητές και μελλοντικά για το Πανεπιστήμιο μέσω της εξοικείωσής τους με τις βιβλιογραφικές αναφορές, οι οποίες είναι απαραίτητες για κάθε επιστημονική έρευνα.

Εισαγωγή του project στη σχολική κοινότητα ως υποχρεωτικού μαθήματος

Από την άλλη, κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το project είναι σημαντικό να συνεχιστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ως υποχρεωτικό μάθημα, θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο τα αποτελέσματά του θα μπορούν να έχουν μεγαλύτερη επίδραση, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ανακαλυπτική μάθηση.

Πίνακας 4.

Εισαγωγή του project στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέθοδο διδασκαλίας ή ως υποχρεωτικό μάθημα

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου	
		Πρότυπου	Γενικού

		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Αποτελέσματα από τη χρήση project για τους μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας											
	Εισαγωγή του project στη σχολική κοινότητα ως μη υποχρεωτικού μαθήματος			✓	✓					✓	✓
	Στέρηση της ελευθερίας των εκπαιδευομένων ως υποχρεωτικό μάθημα									✓	
	Εισαγωγή project όχι ως συμπλήρωση ωραρίου εκπαιδευτικών									✓	
	Ανακάλυψη γνώσης από τους μαθητές							✓			
	Έρευνα μαθητών							✓			
	Απόκτηση δεξιοτήτων							✓			
	Ολόπλευρη ανάπτυξη μαθητών							✓			
	Προετοιμασία μαθητών για το Πανεπιστήμιο					✓					
	Βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας			✓							
	Εισαγωγή του project στη σχολική κοινότητα ως υποχρεωτικού μαθήματος		✓			✓	✓		✓		
	Λανθασμένη την κατάργηση του project ως								✓		

	υποχρεωτικού μαθήματος										
--	---------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Συμβολή project στην ανάδειξη πολλαπλών δεξιοτήτων

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι τα αποτελέσματα που αποκομίζουν οι μαθητές μέσω του project είναι μόνο θετικά. Αναδεικνύουν έτσι ανάμεσα στα άλλα τον μεγαλύτερο βαθμό ενεργοποίησης των μαθητών, τη συνεργασία τους με άλλους μαθητές στην έρευνα, την ανάπτυξη της υπευθυνότητας, αλλά την εξάσκηση ξένων γλωσσών. Παράλληλα, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες, οι οποίες θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ακολουθούν το μοντέλο του Πανεπιστημίου του Deusto (Sanchez κ.ά., 2008: 60-61) διακρινόμενες σε εργαλειακές, διαπροσωπικές και συστημικές, ενώ το σημαντικότερο είναι ότι μέσω του project οι μαθητές αναπτύσσουν και τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητές τους.

Προβλήματα από την εφαρμογή του project

Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, επισημαίνουν και προβλήματα που ανιχνεύονται αναφορικά με το project και αφορούν τόσο στους ίδιους όσο και στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί από πλευράς τους εντοπίζουν κυρίως την έλλειψη χρόνου όσον αφορά στην αξιοποίηση του project στην εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρώντας πολλές φορές ότι χάνουν χρόνο και δυσκολεύονται ύστερα να ολοκληρώσουν την ύλη σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παράλληλα, θεωρούν πως μέσω του project είναι δύσκολο να αξιολογηθούν οι μαθητές, καθώς εργάζονται σε ομάδες και δεν μπορούν να ξεχωρίσουν ατομικά, ενώ παράλληλα τονίζουν πως υπάρχει δυσκολία στη σύσταση των ομάδων εν γένει. Από την πλευρά των μαθητών αναδεικνύουν ως πρόβλημα τη δυσκολία εντοπισμού υλικού από το διαδίκτυο, τη μη ελευθερία των μαθητών, καθώς και την απουσία κριτικής επεξεργασίας υλικού από τους ίδιους.

Πίνακας 5.
Προβλήματα που ανιχνεύονται στην υλοποίηση project από τους εκπαιδευτικούς

Γενική Κατηγορία	Θέμα - Μεταβλητή	Εκπαιδευτικοί Λυκείου									
		Πρότυπου					Γενικού				
		1	2	3	6	10	4	5	7	8	9
Ερευνητικό ερώτημα 2: Αποτελέσματα από τη χρήση project για τους μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας											

	Έλλειψη χρόνου	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
	Απουσία υλικοτεχνικής υποδομής	✓	✓			✓		✓	✓	✓	
	Εντοπισμός προβλήματος στην ύλη	✓	✓		✓						
	Δυσκολία υλοποίησης project στο Λύκειο εξαιτίας του εξετασιοκεντρικού συστήματος			✓	✓			✓			
	Πρόβλημα στην αξιολόγηση των μαθητών		✓								
	Μη ελευθερία στους μαθητές			✓							
	Πρόβλημα στη σύσταση ομάδων			✓							✓
	Χάσιμο ρυθμού διδασκαλίας			✓		✓					
	Πρόβλημα στον εντοπισμό υλικού από το διαδίκτυο από πλευράς μαθητών						✓				✓
	Απουσία κριτικής επεξεργασίας υλικού από τους μαθητές				✓						✓
	Απροθυμία συναδέλφων στη διάθεση διδακτικών ωρών							✓			

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του project κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν πληθώρα θετικών στοιχείων συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία, ενώ συνέκλιναν στο ότι το project ενδείκνυται για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Υπήρχαν ωστόσο και κάποιοι εκπαιδευτικοί που έδειξαν την προτίμηση τους για την παραδοσιακή διδασκαλία έναντι αυτής με χρήση project με πιο δεκτικούς να εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί του Γενικού και όχι του Πρότυπου Λυκείου, παρότι οι δεύτεροι, όπως φάνηκε από το επίπεδο σπουδών τους, διέθεταν περισσότερα μορφωτικά πιστοποιητικά (μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη χρήση project για τους μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας διαπιστώθηκαν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα, αναδεικνύοντας το project ως *καλή πρακτική* που συνδέεται τόσο με την ενεργοποίηση των μαθητών, όσο και με την καλλιέργεια δεξιοτήτων, δίνοντας ωστόσο έμφαση οι εκπαιδευτικοί και στα προβλήματα που ανιχνεύονται από τη χρήση του project και αφορούν τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά λοιπόν, ενώ στη θεωρία όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται θετικοί ως προς τη χρήση του project στην εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο στην πράξη δεν φαίνεται να δίνουν χώρο σε νέες δοκιμές (*φάση της ιδιόρρυθμης επιστήμης* του Kuhn, Φρυδάκη, 2009, προσκόλληση σε οικείες σχολικές ρουτίνες, Φρυδάκη 2011), ενώ μάλιστα οι πιο προσκολλημένοι στην παραδοσιακή διδασκαλία είναι οι εκπαιδευτικοί του Πρότυπου και όχι του Γενικού Λυκείου, όπως θα ανέμενε κανείς. Συνάγεται έτσι, ότι ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος προσπαθούν να χρησιμοποιούν τη μέθοδο project στην εκπαιδευτική διαδικασία και δη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α' Λυκείου εντοπίζοντας πολλά θετικά στοιχεία, ωστόσο παραμένουν προσκολλημένοι στην παραδοσιακή διδασκαλία μη μπορώντας να αποποιηθούν οικείες ρουτίνες που είναι βαθιά ριζωμένες μέσα τους λόγω της βιωμένης εμπειρίας, οι οποίες τους κρατούν δέσμιους στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας.

Συζήτηση

Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού ή προσκόλληση σε οικείες παιδαγωγικές ρουτίνες;

Τα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από την ποιοτική έρευνα ανέδειξαν τη σημαντικότητα της μεθόδου project στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσα από αυτή ωφελούνται τόσο οι εκπαιδευτικοί (απομάκρυνση από την αυθεντία) όσο και οι μαθητές (μαθητοκεντρικό μοντέλο με υψηλή εμπλοκή των μαθητών), αναβαθμίζοντας συνολικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, για να υπάρξει ριζική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να απεμπλακεί από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και τις ρουτίνες που είναι βαθιά ριζωμένες μέσα του, ώστε να είναι σε θέση να δεχτεί και

να υποστηρίξει σθεναρά τις νέες αυτές μεθόδους, στοχεύοντας πρωτίστως στην *επαγγελματική του ανάπτυξη* (Frydaki & Mamoura, 2008: 1498) και όχι στη διαιώνιση πρακτικών και μεθόδων που δεν βοηθούν ουσιαστικά τους μαθητές. Είναι σημαντικό έτσι το project να εντάσσεται και να διενεργείται σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, διαδραματίζοντας καταλυτικό ρόλο, είτε ως μέθοδος διδασκαλίας είτε ως μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 259), μυνώντας τους μαθητές σε δράσεις που οξύνουν τη δημιουργικότητα τους και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν πρωτίστως στο δείγμα συλλογής δεδομένων που είναι περιορισμένο, καθώς αφορά μαθητές και εκπαιδευτικούς σε δύο (Πρότυπο και Γενικό) και όχι σε όλα τα σχολεία της χώρας, μη συνιστώντας δηλαδή μία πανελλαδική έρευνα. Ο αριθμός επίσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και έδωσαν δεδομένα μέσα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις τους είναι εξίσου περιορισμένος (δέκα στο σύνολο). Επομένως, το δείγμα δεν είναι αρκετά μεγάλο, ώστε να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα δημιουργώντας μία αντιπροσωπευτική εικόνα των σχολικών κοινοτήτων στην Ελλάδα και της σύνδεσής τους με το project.

Συνεισφορά στη σύγχρονη έρευνα

Η συνεισφορά της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι σημαντική, καθώς αναδεικνύει σημαντικά μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση των σύνθετων ερευνητικών εργασιών τόσο για τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, προβάλλεται η σύνδεση του project με την έννοια της αυθεντικής αξιολόγησης, ωθώντας τους μαθητές τόσο στην αυτοαξιολόγηση όσο και στην ετεροαξιολόγηση.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Προτείνεται η διερεύνηση και των απόψεων των μαθητών (από Γενικά και Πρότυπα σχολεία) πέραν των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μέθοδο αυτή προκειμένου να αναδειχθούν ομοιότητες ή και διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και στις απόψεις των μαθητών. Προτείνεται παράλληλα η διερεύνηση του κατά πόσο το project συνδέεται με την ενεργοποίηση και εμπλοκή των μαθητών και πώς αυτό αποτιμάται στη μετέπειτα αξιολόγησή τους. Συστήνεται μάλιστα επέκταση της έρευνας πανελλαδικά με περισσότερους εκπαιδευτικούς και σε περισσότερα σχολεία, αλλά και επέκταση της έρευνας μέσα από την ανάδειξη μεθόδων διδασκαλίας, με τις οποίες μπορεί να συνδυαστεί το project στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να πετύχει μεγαλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Anazifa, R. D. & Djukri, D. (2017). Project-based learning and problem-based learning: are they effective to improve student's thinking skills? *IPIL*, 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, doi: <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- 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/>
- Frydaki, E. & Mamoura, M. (2008). Exploring teachers' value orientations in literature and history secondary classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 1487-1501, doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.002>
- Graaff, E. & Kolmos. A. (2003). Characteristics of problem-based learning. *Int. J. Engng Ed* 19(5), 657-662.
- 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
- 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>
- 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., & 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.
- 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
- 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.
- 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.*
- Κωσταντίνου, Ι. & Κωνσταντίνου, Χ. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπανός, Γ. Ι. & Μιχάλης, Α. Ν. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διδακτική μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2011). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Οι αντιστάσεις του σχολείου στη σύζευξή τους. Σε Θ. Π. Κόκκινος (Επιμ.), *Η χάρη θέλει αντίχαρη* (535-548). Αθήνα: Π.Μ.Σ. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Η αξιολόγηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας μέσω των διαξιφισμών (debate)

Φωτεινή Τσαλιαγκού¹, Αικατερίνη Κασιμάτη²

¹Παιδαγωγικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

² Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, ΑΣΠΑΙΤΕ/
Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τη συμβολή των διαξιφισμών (debate) ως τεχνικής διδασκαλίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, και πιο συγκεκριμένα των επικοινωνιακών και μεταγνωστικών, σε μαθητές Α' Λυκείου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε στο περιβάλλον μίας σχολικής μονάδας Γενικού Λυκείου αστικής περιοχής. Το δείγμα αποτελείται από τρεις φιλόλογους από τις οποίες δίδαξε η καθεμία στο τμήμα της από δύο φορές, μία με δικό της σχέδιο διδασκαλίας και μία με σχέδιο της ερευνήτριας, καθώς και στους μαθητές των τμημάτων τους που έχουν συναινέσει στη διαδικασία. Τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνώνται μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων στις εκπαιδευτικούς, ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και αξιολογούνται από την αμέτοχη παρατήρηση που συνοδεύτηκε από την ηχογράφηση και, στη συνέχεια, την απομαγνητοφώνηση των λόγων τους, ενώ η εγκυρότητά τους εξασφαλίζεται με την τριγωνοποίηση των δεδομένων. Τα ερευνητικά ερωτήματα αναδεικνύουν τη θετική άποψη των εκπαιδευτικών για το debate καθώς και τον βιωματικό τρόπο με τον οποίο καλλιεργήθηκαν οι επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματός τους. Επιπλέον, μέσα από τους μαθητές και τη συμμετοχή τους διαφαίνεται ο βαθμός που το debate διευκολύνει να καλλιεργηθούν οι παραπάνω δεξιότητες αναστοχαζόμενοι πάνω στις διδασκαλίες στις οποίες συμμετείχαν οι ίδιοι. Τα συμπεράσματα αυτά προέκυψαν από την αξιολόγηση όλων των δεδομένων, ποιοτικών και ποσοτικών, ενώ, ακόμα, οι διεθνείς έρευνες έρχονται να τα υποστηρίξουν. Παράλληλα, η μελέτη περιλαμβάνει και τη σύγκριση των διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν μελετώντας τα παραπάνω ζητήματα.

Λέξεις-κλειδιά: Διαξιφισμοί (Debate), επικοινωνιακές δεξιότητες, μεταγνωστικές δεξιότητες, Νεοελληνική γλώσσα

Abstract

This present research treats the importance of debate as a technique of skills development and more specifically communicative and metacognitive skills with students of A class of senior high school at the school subject of modern Greek language. This research has been carried out in the school environment of an urban area high school. The sample consists of three philologists who will teach their class twice, one based on their own lesson plan and the other on the researcher's plan, and also of the students who have accepted to participate in

this procedure. The research questions are examined via half-structured interviews of teachers, lists of questions that were distributed and answered by students and the observation made by the recording and the transcription of the interviews while their validity is ensured by the triangulation of the data. The research questions of the investigation prove the positive opinion of the teachers for the debate technique and the experimental method they used to cultivate the communicative and the metacognitive skills during their lessons. In addition, through students' participation, it is obvious that via the debate the cultivation of the skills above is facilitated taking into consideration the classes in which they participated themselves, while even international studies support these conclusions. At the same time, this research contains the comparison between the teaching methods used studying all the issues mentioned above.

Keywords: debate, communication skills, metacognitive skills, modern Greek language

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα πρόκειται να διερευνήσει, αφενός, τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των διαξιφισμών (debate) στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και, αφετέρου, το κατά πόσο το debate συμβάλλει στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σύγχρονη εκπαίδευση, λοιπόν, χρειάζεται να συνδεθεί με αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης και αξιολόγησης, προκειμένου οι μαθητές να αποκομίσουν τα πολυδιάστατα οφέλη που προσφέρει. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις δύο κεντρικές έννοιες που μελετάμε: τις δεξιότητες (επικοινωνιακές και μεταγνωστικές) και το debate.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Δεξιότητες

Αν και πολλές οι κατηγοριοποιήσεις και οι διαχωρισμοί που έχουν γίνει πάνω στις δεξιότητες από ερευνητές ανά τα χρόνια, για να ορίσουμε τη «δεξιότητα» θα χρησιμοποιήσουμε τον επικρατέστερο ορισμό των Cedefop (2014) και Τσολακίδου (2021: 153) που αναφέρεται στη «δυνατότητα για εφαρμογή των γνώσεων και αξιοποίηση της τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων». Επιδίωξή μας να εμβαθύνουμε στις δεξιότητες του 21ου αιώνα καθώς και στο πλαίσιο μάθησης που προκύπτει μέσα από αυτές.

Το πλαίσιο δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα είναι ένα ενοποιημένο, συλλογικό όραμα για τη μάθηση, την περιγραφή των δεξιοτήτων, των γνώσεων και της εμπειρίας που πρέπει να διαθέτουν τα άτομα. Είναι ένα μείγμα γνώσεων, περιεχομένου, ειδικών δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας. Στη σύνθετη πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές έχουν ανάγκη από τις δεξιότητες που παρέχει η αυθεντική μάθηση, ώστε να ενσωματωθούν αρμονικά στην ενήλικη ζωή και την αγορά εργασίας. Για την έρευνα αυτή έχει ληφθεί υπόψη το μοντέλο του

ΟΟΣΑ (Σμυρναίου, 2021), το μοντέλο KSAVE (Binkley et al., 2012) και μοντέλο του Πανεπιστημίου Deusto (Sanchez & Ruiz, 2008).

Σε αυτό το άρθρο, παρουσιάζουμε πώς αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες μέσα από τη μέθοδο των διαξιφισμών (debate), συνδέοντας έτσι τη μαθησιακή εμπειρία με τη συνακόλουθη κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Πιο συγκεκριμένα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, σύμφωνα με τη Βερούλη (2022), αποτελούν το υπόβαθρο των κοινωνικών δεξιοτήτων και συνιστούν τα ουσιώδη γνωρίσματα του ανθρώπου. Καθώς οι Purhonen & Valkonen (2013) προσθέτουν σε αυτές τη γνώση σχετικά με την αποτελεσματική και κατάλληλη διαπροσωπική επικοινωνία (ΕΟΠΠΕΠ, 2021: 77), τις επικοινωνιακές δεξιότητες τις συναντάμε και με τον όρο «δεξιότητες της διαπροσωπικής επικοινωνίας/σχέσης». Έτσι κι εδώ, παρόλες τις επιμέρους δεξιότητες που περιλαμβάνονται, θα ασχοληθούμε με τις δεξιότητες ακρόασης που συνίστανται στην οπτική επαφή, το ενδιαφέρον και την αποδοχή του ακροατή, στην ομιλία μπροστά σε κοινό, στην ελεύθερη έκφραση καθώς και στη συνεργασία και στην ομαδικότητα.

Μεταβαίνοντας στις μεταγνωστικές δεξιότητες, η Κασιμάτη (2020) ορίζει τη μεταγνώση ως την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τη νοητική του δραστηριότητα, ώστε να πετυχαίνει εμπεριστατωμένη κατανόηση. Έχει χαρακτηριστεί ως ζωτικό στοιχείο για τη λειτουργικότητα της εκπαίδευσης λόγω της αυτοβελτίωσης των μαθητών που προωθείται μέσω αυτής. Σε αυτές τις δεξιότητες θα αναφερθούμε στην επιχειρηματολογία και αντεπιχειρηματολογία, την κριτική ικανότητα, την τεκμηρίωση, την αποδοχή των επιχειρημάτων των αντιπάλων, την προσωπική νοηματοδότηση των επιχειρημάτων και τη λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων στο πλαίσιο της ομάδας.

Διαξιφισμοί / Debate

Το debate συνιστά μία διάσταση του προφορικού λόγου και θεωρείται μια «αναμέτρηση» επιχειρημάτων και πειθούς. Αποτελεί μια συνεργατική και βιωματική μορφή μάθησης που εστιάζει στην επιχειρηματολογία των συμμετεχόντων πάνω σε ένα θέμα. Ειδικότερα, συνιστά μια δομημένη διαδικασία: «ένα αμφιλεγόμενο θέμα στο οποίο οι μαθητές σε ομάδες καλούνται να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά και το αποτέλεσμα μπορεί να γείρει σαφώς προς τη μια ή την άλλη άποψη ή και να αποτελέσει μια σύνθεση» (Mowbray & George, 1992, όπως αναφέρεται στο Ashrida, 2016).

Η αξιοποίηση του debate ως μαθησιακής δραστηριότητας απαιτεί ενδεδειγμένη έρευνα. Θεωρείται ιδανική μαθησιακή δραστηριότητα για τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης και τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Είναι ένας αποτελεσματικός παιδαγωγικός τρόπος λόγω του επιπέδου ευθύνης για μάθηση, κατανόηση και ενεργό συμμετοχή που απαιτείται από το σύνολο των μαθητών που συζητούν. Ο δάσκαλος επωμίζεται πολλές ευθύνες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το debate. Πριν από το debate, ο διδάσκων αναλύει τη διαδικασία στους μαθητές και τονίζει το debate ότι θα χρησιμοποιηθεί ως μαθησιακή εμπειρία και όχι ως τεστ. Καθορίζει, επίσης, τη μορφή και τους κανόνες που θα χρησιμοποιηθούν και

διευκολύνει την επιλογή του θέματος. Ένας άλλος ρόλος του διδάσκοντα είναι να διαμορφώσει το συναισθηματικό κλίμα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον του debate (Garrett et al., 1996). Τέλος, «ο βαθμός παρέμβασης του εκπαιδευτικού, μετά τις πρώτες αιτήσεις, θα περιοριστεί σταδιακά και θα προωθηθεί η ενεργός εμπλοκή των μαθητών σε όλα τα στάδια υλοποίησης του debate, από την οργάνωσή του έως την ολοκλήρωσή του» (Δημητριάδης & Φακάζη, 2009: 321).

Έχοντας λάβει υπόψη τις μορφές του debate, την ανάλυση χαρακτηριστικών του (λόγος ή θετική ομάδα, αντίλογος ή αρνητική ομάδα, γραμματέας, συντονιστής, χρονομέτρης, πρόεδρος, κριτής), τους τρόπους πειθούς στην επιχειρηματολογία (επίκληση στη λογική, επίκληση στο συναίσθημα, επίκληση στο ήθος του πομπού, επίθεση στο ήθος του δέκτη, επίκληση στην αυθεντία) αλλά και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, οργανώθηκε από τις ερευνήτριες ένα σχέδιο διδασκαλίας, το οποίο εφαρμόστηκε στις τρεις δεύτερες διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς, ενώ οι ίδιες στις πρώτες διδασκαλίες δημιούργησαν το δικό τους σχέδιο και το εφάρμοσαν η καθεμία στην τάξη της.

Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί το πώς οι διαξιφισμοί (debate) μπορεί να αποτελέσουν τεχνική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές της Α' Λυκείου, φανερώνοντας τη σημαντικότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Έτσι, θα εστιάσει στο να καταδειχθεί το debate ως μέσο πολύπλευρης ανάπτυξης, καθώς, όχι μόνο καλλιεργούνται μέσα από αυτό δεξιότητες αλλά και ο τρόπος επαρκούς επιχειρηματολογίας και πειθούς.

Ερευνητικό μέρος

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκουμε να απαντήσουμε στην παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση του debate και τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας;
- Κατά πόσο το debate συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό;

Μεθοδολογία

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μικτή ερευνητική μέθοδος η οποία συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία. Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας συνελέγησαν με τις τεχνικές της ημιδομημένης συνέντευξης, του πρωτοκόλλου συνέντευξης, της παρατήρησης (αμέτοχης) και των σημειώσεων πεδίου, ενώ τα ποσοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγια.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τρεις εκπαιδευτικοί (φιλόλογοι) και οι μαθητές των τμημάτων τους, 59 στην πρώτη μέτρηση και 50 στη δεύτερη. Οι

μετρήσεις είναι οι 2 διδασκαλίες που έγιναν σε καθένα από τα τρία τμήματα, προκειμένου να παρατηρηθούν δεξιότητες που αλλάζουν σε διαφορετικό πλαίσιο εφαρμογής debate. Επιπλέον, η έρευνα, λόγω το ότι πραγματοποιήθηκε στο σχολείο όπου έγινε η πρακτική άσκηση του μεταπτυχιακού, με εκπαιδευτικούς και μαθητές με τους οποίους είχαμε ήδη συνεργαστεί, χαρακτηρίζεται από βολική δειγματοληψία.

Τέλος, η διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων έγινε με θεματική ανάλυση και η εγκυρότητά τους εξασφαλίστηκε με την τριγωνοποίηση των δεδομένων, ενώ ακόμη η παρουσίαση τους πραγματοποιήθηκε με ανάλυση περιεχομένου. Από την άλλη, για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική (πίνακες συχνοτήτων), καθώς και η ανάλυση χ^2 , προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εννοιών που μελετάμε: debate, επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Η καταχώρηση των δεδομένων έγινε στην πλατφόρμα SPSS22.

Αποτελέσματα

Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών όπως τις εκφράζουν οι ίδιες μετά από όλες τις διδασκαλίες που πραγματοποίησαν. Ο πρώτος άξονας που αναδείχθηκε συνίσταται στην εφαρμογή της τεχνικής του debate στην τάξη. Η πρώτη εκπαιδευτικός χώρισε τους μαθητές ανά δύο να επεξεργαστούν τα υπέρ ή τα κατά και να βρουν 3-4 επιχειρήματα (5-10'). Δύο ομιλητές σε κάθε ομάδα αφού διάβασαν όλα τα επιχειρήματα όλων των ομάδων, τα υποστήριξαν στο debate που διεξήχθη. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε από το κοινό-κριτές με προκαθορισμένους άξονες. Η δεύτερη εκπαιδευτικός χώρισε τους μαθητές ανά 3-4 να επεξεργαστούν τα υπέρ ή τα κατά και να βρουν 3-4 επιχειρήματα (5-10'). Δύο ομιλητές σε κάθε ομάδα, 4 άτομα συνολικά στην καθεμία, διάβασαν όλα τα επιχειρήματα όλων των ομάδων και τα υποστήριξαν. Η αξιολόγηση έγινε από το κοινό-κριτές με προκαθορισμένους άξονες. Η τρίτη εκπαιδευτικός χώρισε σε δύο ομάδες όλους τους μαθητές οι οποίοι αναζητήσαν επιχειρήματα εκτός μαθήματος. Οι περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν και το debate διεξήχθη με τη μορφή διαλόγου χωρίς χρονικό περιορισμό. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε από τη εκπαιδευτικό και την ερευνήτρια.

Ο δεύτερος άξονας αφορά τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών στην πρώτη διδασκαλία που πραγματοποίησαν. Αναδείχθηκαν ως θέματα η γνωριμία και η κατανόηση της τεχνικής καθώς και η ευχαρίστηση που αναφέρεται και από τις τρεις εκπαιδευτικούς, η απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η άσκηση στην επιχειρηματολογία από την πρώτη και την τρίτη εκπαιδευτικό.

Ο τρίτος άξονας που αναδείχθηκε αναφέρεται στους περιοριστικούς παράγοντες για την εφαρμογή του debate. Όπως φανερώνουν και οι ίδιες, η Τράπεζα Θεμάτων, το θέμα του χρόνου και η κάλυψη της ύλης καθώς και οι παράμετροι του δημοσίου σχολείου είναι ζητήματα που τις περιορίζουν να αξιοποιούν διαφορετικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας.

Τέταρτο άξονα συνιστά η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αξιοποίηση του debate. Σε αυτόν, αναδείχθηκαν από όλες τις εκπαιδευτικούς δύο θέματα: η συμβολή του debate στην μαθητοκεντρική διδασκαλία θέτοντας στο επίκεντρο τους μαθητές και η συμβολή στη σχολική και ενήλικη ζωή των μαθητών.

Ο πέμπτος άξονας που αναδεικνύεται παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την πρώτη διδασκαλία σχετικά με τη σύνδεση των δεξιοτήτων μέσα από το debate στη Νεοελληνική Γλώσσα. Σε αυτόν, όλες οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους δεξιότητες, φέροντας μάλιστα συγκεκριμένα παραδείγματα και από επικοινωνιακές και από μεταγνωστικές, όπως δεξιότητες ακρόασης που συνίστανται στην οπτική επαφή, το ενδιαφέρον και την αποδοχή του ομιλητή, την ενεργητική ακρόαση της γνώμης του άλλου όπως και στις μεταγνωστικές δεξιότητες την επιχειρηματολογία και την κριτική ικανότητα.

Ένας ακόμη άξονας είναι οι διαφορές ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη διδασκαλία με τη χρήση της διδακτικής πρότασης που είχαμε ετοιμάσει. Σε αυτές αναδείχθηκαν ως θέματα η οργάνωση και ο χρόνος, η συνεργασία, η συμμετοχή και οι επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Σε όλες υπήρχε θετικό πρόσημο ως προς τη δεύτερη διδασκαλία ενώ αρνητικά ζητήματα που αναδείχθηκαν ήταν το άγχος λόγω πίεσης χρόνου και ο χωρισμός των ομάδων.

Ο έβδομος άξονας υπογραμμίζει τα προβλήματα που ανιχνεύονται κατά την υλοποίηση των διδασκαλιών με debate. Αυτά περιλαμβάνουν την αντιπαλότητα και τον δογματισμό, την έλλειψη ωριμότητας λόγω απειρίας, τη σύνθεση των ομάδων και τον διάλογο.

Ο όγδοος άξονας συνίσταται στις απόψεις των εκπαιδευτικών μετά τη δεύτερη διδασκαλία με debate σχετικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Έτσι, οι δύο πρώτες κάνουν λόγο για μεταγνωστικές δεξιότητες (οι μαθητές να ακούν, να αντικρούουν, να τεκμηριώνουν και να δέχονται αντίθετα επιχειρήματα), η πρώτη και η τρίτη για επικοινωνιακές (διαχείριση διαφωνίας με πολιτισμό, βελτίωση προφορικού λόγου) ενώ ανέδειξε η τρίτη εκπαιδευτικός ακόμη τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία ως κριτή, καθοδηγητή και δρομοδείκτη.

Ο προτελευταίος άξονας τονίζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση debate συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία όπου αναφέρεται και από τις τρεις εκπαιδευτικούς η αλλαγή στον ρόλο του μαθητή. Η πρώτη παρουσιάζει τον ενεργό ρόλο των μαθητών, η δεύτερη την αμεσότερη συμμετοχή και η τρίτη την ενεργητικότερη εμπλοκή τους σε μια τέτοια διαδικασία όπως το debate.

Τέλος, αναφέρονται οι προσδοκίες τους σχετικά με το debate στην εκπαιδευτική διαδικασία οι οποίες συμπίπτουν στην αλλαγή της στάσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και στο ότι η μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμογής και η επανάληψη θα φέρουν αποτελέσματα.

Παρατήρηση

Οι πέντε άξονες που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας συνίστανται στους εξής:

- 1) Η αναζήτηση υλικού debate (με χρήση της τεχνικής της ομαδοσυνεργατικής την ώρα της διδασκαλίας, με χρήση της τεχνικής της ομαδοσυνεργατικής ως εργασία για το σπίτι, με συλλογή επιχειρημάτων μέσα από διδακτικό κείμενο),
- 2) Η αξιοποίηση τρόπων πειθούς από τους μαθητές ανά θέμα
1ο θέμα: «Οι μαθητές πρέπει να ντύνονται στο σχολείο με ευπρέπεια» στο οποίο αξιοποίησαν όλους τους τρόπους πειθούς εκτός της επίκλησης στην αυθεντία.
2ο θέμα: «Οι νέοι πρέπει να αποφεύγουν τις αγορές από εταιρείες «γρήγορης μόδας» στο οποίο αξιοποίησαν την επίκληση στη λογική και στο συναίσθημα.
- 3) Η εφαρμογή της τεχνικής debate στις διδασκαλίες και τρόποι πειθούς. Αυτό συνιστά ένα συνδυασμό του παραπάνω άξονα με τον τρόπο που εφάρμοσε η κάθε εκπαιδευτικός το debate.
- 4) Η ανάληψη ρόλων στο debate: Οι συμμετέχοντες στις ομάδες, η συμμετοχή των μαθητών κοινού-κριτών
- 5) Οι άξονες αξιολόγησης: Όλες οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν στις πρώτες διδασκαλίες το περιεχόμενο και την ισχύ των επιχειρημάτων, την επικοινωνία ομάδων, τη συμμετοχή στις πρώτες διδασκαλίες. Στις δεύτερες διδασκαλίες οι άξονες είχαν προκαθοριστεί ενώ γίνεται λόγος και για τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης των ομάδων.

Ερωτηματολόγια

Περνώντας στα ποσοτικά δεδομένα, καταγράφηκαν τα ευρήματα των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν σε όλους τους μαθητές μετά από κάθε διδασκαλία και ήταν χωρισμένα στις κατηγορίες: γενικά για το debate, τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες και με αυτό τον τρόπο θα παρουσιαστούν και στο παρόν άρθρο.

Στους πίνακες που δημιουργήσαμε, αξιοποιώντας όλες τις στήλες και τα δεδομένα, προσέξαμε τις μεταβλητές, τη διαφορά των μέσων τιμών και το αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο φύλο των μαθητών. Αρχικά, γενικά σε όλες τις μεταβλητές έχει ανέβει η μέση τιμή με εξαίρεση το αν αναλαμβάνουν πάντα οι μαθητές τον ίδιο ρόλο στις ομάδες debate κι αν η γνώση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων θα ενθάρρυνε περισσότερο τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ενώ στην τελευταία παρατηρείται και διαφορά στα φύλα. Αυτό συμβαίνει και στη γνωστοποίηση των βημάτων από τον κάθε εκπαιδευτικό καθώς και στην προετοιμασία των μαθητών σχετικά με το θέμα του debate ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν, στα οποία υπερίσχυαν τα κορίτσια.

Έπειτα, στις επικοινωνιακές δεξιότητες παρατηρήθηκε στις περισσότερες μέσες τιμές πτώση ενώ στατιστικά σημαντική διαφορά στα φύλα, με υπεροχή των κοριτσιών, υπήρξε στην επίλυση συγκρούσεων στο πλαίσιο της ομάδας, στην ανάπτυξη σχέσεων μέσα στο debate, στην ικανοποίηση των αναγκών των μελών έχοντας κοινό στόχο, στον περιορισμό του debate καθώς και στην καλύτερη

αντιμετώπιση από συναισθηματική πλευρά θέματος που εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους, με την τελευταία μεταβλητή να ξεχωρίζει.

Τέλος, στις μεταγνωστικές δεξιότητες, πτώση στη μέση τιμή υπήρξε στη γνώση της δομής του επιχειρήματος, στην προσωπική νοηματοδότηση του επιχειρήματος αλλά και στη λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων μέσα στην ομάδα. Ακόμη, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στις περισσότερες μεταβλητές, με υπεροχή των κοριτσιών, με αυτές που ξεχωρίζουν να είναι τα κριτήρια που αξιολογούν οι παρατηρητές κατά πόσο προσφέρουν καλύτερη ανατροφοδότηση, η κατανόηση των θέσεων των μελών της αντίπαλης ομάδας και αν η συμμετοχή τους, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα, τούς κάνει να νιώθουν θετικά συναισθήματα για τη συμμετοχή τους.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Συμπεράσματα

Ξεκινώντας από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα από τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών στην πρώτη διδασκαλία που πραγματοποίησαν προέκυψαν η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης της τεχνικής του debate στη διδασκαλία, η επιθυμία για απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τους μαθητές, η άσκηση στην επιχειρηματολογία και η ευχαρίστηση που θα αντλήσουν οι μαθητές μέσα από τη συνολική διαδικασία. Αξιοσημείωτη η επισήμανση ότι η Τράπεζα Θεμάτων αναδεικνύεται ως περιοριστικός παράγοντας για την εφαρμογή του debate. Επιπρόσθετα, μέσα από την πρώτη διδασκαλία στη Νεοελληνική Γλώσσα, διαπιστώθηκαν στις επικοινωνιακές δεξιότητες οι δεξιότητες ακρόασης, η ελεύθερη έκφραση, η συνεργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η ομιλία σε κοινό και στις μεταγνωστικές δεξιότητες η επιχειρηματολογία και η κριτική σκέψη, ικανότητες που συνδέονται με το debate.

Επιπλέον, το debate αναβαθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς η αξιοποίησή του συμβάλλει στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, στον ενεργό ρόλο των μαθητών και τη βιωματική μάθηση, ενώ η σχέση των μαθητών και των εκπαιδευτικών ενδυναμώνεται. Ακόμη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξελίσσεται σε αυτόν του συντονιστή και καθοδηγητή. Τέλος, η όλη διαδικασία του debate συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή στη σχολική και ενήλικη ζωή, στον κοινωνικό και επαγγελματικό στίβο (Hall, 2011· Kennedy, 2007).

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη σύγκριση των δύο διδασκαλιών ταξινομούνται σε 3 κατηγορίες: γενικά, επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέδειξαν ότι στη δεύτερη διδασκαλία, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν καλύτερα όσον αφορά την οργάνωση και τον χρόνο, τη συνεργασία και τη συμμετοχή. Στις επικοινωνιακές δεξιότητες υπάρχει θετικό πρόσημο όσον αφορά την άνεση απέναντι σε κοινό, την ανετότερη οπτική επαφή, το εντονότερο ενδιαφέρον, την ομαδικότητα καθώς και την ενσυναίσθηση. Αντίθετα, λειτουργεί αρνητικά η αίσθηση άγχους λόγω πίεσης χρόνου. Τέλος, στις μεταγνωστικές δεξιότητες προέκυψε περισσότερη οργάνωση στην εύρεση και ανάπτυξη επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων στη δεύτερη

διδασκαλία και ορθολογικότερη αντίκρουση, ενώ και στις δύο διδασκαλίες παρατηρήθηκε προσωπική νοηματοδότηση των επιχειρημάτων, νοηματοδότηση η οποία στην πρώτη διδασκαλία ήταν μεγαλύτερη λόγω εγγύτητας με το θέμα.

Τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την υλοποίηση συνίστανται στην αντιπαλότητα και τον δογματισμό, την έλλειψη ωριμότητας λόγω απειρίας, τη σύνθεση των ομάδων και τον διάλογο. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις επικοινωνιακές δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών οι οποίες συνίστανται στις δεξιότητες ακρόασης (διατήρηση οπτικής επαφής, ενδιαφέρον, αποδοχή συνομιλητή) (Darby, 2007) την ομιλία μπροστά σε κοινό (Nurakhir et al., 2020· Hall, 2011), την ενσυναίσθηση (Kennedy, 2007), την ομαδικότητα και το άγχος λόγω της πίεσης του χρόνου. Στις μεταγνωστικές δεξιότητες έχουμε την κριτική ικανότητα (Nurakhir et al., 2020· Kennedy, 2007), την επιχειρηματολογία, το να φιλτράρουν οι μαθητές και να κρίνουν τα επιχειρήματα, ενώ συγχρόνως γίνεται εμφανής και η διαφορά μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου (Darby, 2007). Ακόμη, περιλαμβάνονται η αντεπιχειρηματολογία (Handayani, 2016), η οργάνωση στην εύρεση και ανάπτυξη επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων (Hall, 2011· Handayani, 2016) καθώς και η προσωπική νοηματοδότηση του θέματος.

Τελευταία συμπεράσματα αφορούν, πρώτα, τη σύγκριση του debate με την παραδοσιακή διδασκαλία, από την οποία σύγκριση προκύπτει η αλλαγή στον ρόλο του μαθητή καθώς γίνεται πιο ενεργός, η αμεσότερη συμμετοχή, η ενεργητικότερη εμπλοκή και η μεταβολή συναισθημάτων των μαθητών και, κατά συνέπεια, η αίσθηση συνεργατικότητας μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα, στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το debate περιλαμβάνονται η αλλαγή της στάσης των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, η βελτίωση του λόγου (και λεξιλογίου) των μαθητών, η αποφυγή της μονότονης διδασκαλίας και το γεγονός ότι η επανάληψη και η μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμογής θα φέρουν αποτελέσματα στο debate.

Συμπεράσματα για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που προκύπτουν χωρίζονται, όπως και τα ερωτηματολόγια, στα γενικά για το debate, τις επικοινωνιακές και μεταγνωστικές δεξιότητες.

Στα γενικά, από την πρώτη στη δεύτερη διδασκαλία, οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα τα βήματα και τους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν ως συμμετέχοντες σε ένα debate (Nurakhir et al., 2020), αλλά η γνώση των παραπάνω μεταβλητών τους αποθαρρύνει να συμμετέχουν.

Στις επικοινωνιακές δεξιότητες αναπτύχθηκαν περισσότερο οι σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων μέσα στο debate (Turnposky, 2004, ο.α. στο Tawil, 2016), ο κοινός στόχος της ομάδας που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών και το ενδιαφέρον για επιχείρημα που δεν υποστηρίζουν (Tawil, 2016), ενώ στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων προέκυψε ότι τα κορίτσια υπερέχουν σε αυτές τις μεταβλητές. Λιγότερο αναπτύχθηκε η επίλυση τυχόν σύγκρουσης απόψεων στο πλαίσιο της ομάδας, η επίλυση σύγκρουσης απόψεων μεταξύ των αντιπάλων και ο περιορισμός του χρόνου αλλά και η αντιμετώπιση επιχειρήματος που δεν συνάδει με τα ενδιαφέροντα των μαθητών από συναισθηματική πλευρά και η οπτική επαφή (Shaw, 2012, ο.α. στο Nurakhir et al., 2020).

Τέλος, στις μεταγνωστικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν περισσότερο οι μεταβλητές που αφορούν την κατανόηση των θέσεων των μελών της αντίπαλης ομάδας (Nurakhir et al., 2020), τη διαχείριση χρόνου για δόμηση επιχειρημάτων και το ομαδικό πνεύμα υπό πίεση χρόνου. Επιπρόσθετες μεταβλητές που αναπτύχθηκαν συνίστανται στην ανταπόκριση σε επιχείρημα που δεν περίμεναν να ακούσουν, την υποστήριξη επιχειρήματος με το οποίο δεν είναι σύμφωνοι, τον βαθμό διευκόλυνσης εξαγωγής επιχειρημάτων με ερωτήσεις που διευκρινίζουν σημεία που δεν έχουν γίνει κατανοητά αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης από κοινό-κριτές και ανατροφοδότηση (Nurakhir et al., 2020). Για τις μεταβλητές αυτές παρατηρείται ακόμη μια φορά η υπεροχή των κοριτσιών. Λιγότερο αναπτύχθηκαν η γνώση της δομής του επιχειρήματος, η λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων (Nurakhir et al., 2020) και η προσωπική νοηματοδότηση (Iman, 2017).

Προτάσεις

Κύρια επιδίωξη της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διαξιφισμοί (debate) μπορεί να αποτελέσουν τεχνική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε μαθητές της Α' Λυκείου, φανερώνοντας τη σημαντικότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Ιδιαίτερα θεμιτή θα ήταν η πραγματοποίηση μιας ευρείας κλίμακας έρευνας που θα απευθυνόταν στον ευρύτερο μαθησιακό και εκπαιδευτικό πληθυσμό που διαμένει σε όλη την Ελλάδα. Παράλληλα, θα μπορούσε να αποτελέσει πιθανή προέκταση η εξέταση των παραπάνω ζητημάτων σε διαφορετική ηλικία μαθητών ή/και τάξη, με περισσότερα δημογραφικά δεδομένα, αλλά και να πραγματοποιηθεί έρευνα σε μαθητές με και χωρίς πείρα ώστε να διαπιστωθεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στις δύο περιπτώσεις.

Επιπλέον, από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, σκόπιμο θα ήταν να υπάρχει ένα ειδικά διαμορφωμένο σχέδιο διδασκαλίας από τον καθένα βασισμένο στις ανάγκες των μαθητών τους, τον αριθμό και τον ανταγωνισμό συμπεριλαμβάνοντας ως βασικό στόχο την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Κλείνοντας, απώτερο στόχο αποτελεί η ανάδειξη της αναγκαιότητας της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και ερευνητές, ώστε να διαφανούν τα ευεργετικά αποτελέσματα αντίστοιχων δράσεων.

Βιβλιογραφία

- Asrida, D. (2016). Using debating activities to foster students' communication and critical thinking skills, *Ta Dib*, 15(2), 149-156. 10.31958/jt.v15i2.227
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer.
- Cedefop (2014). *European Parliament and Council of the European Union*, 2008a.

- Darby, M. (2007). Debate: A teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *Journal of Dental Hygiene*, 81(4), 1-10. Untitled (adha.org)
- Garrett, M., Schoener, L., & Hood, L. (1996). Debate: A Teaching Strategy to Improve Verbal Communication and Critical-Thinking Skills, *Nurse Educator* 21(4), 37-40. 10.1097/00006223-199607000-00015
- Hall, D. (2011). Debate: Innovative Teaching to Enhance Critical Thinking and Communication Skills in Healthcare Professionals. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 9(3), 1-8. 10.46743/1540-580X/2011.1361
- Handayani, R. (2016). Students' critical thinking skills in a classroom debate, *LLT Journal*, 19(2), 132-140. Students Critical Thinking Skills in a Classroom Debate | Handayani | LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching (usd.ac.id)
- Iman, J. N. (2017). Debate Instruction in EFL Classroom: Impacts on the Critical Thinking and Speaking Skill. *International Journal of Instruction*, 10(4) 87-108. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1046a>
- Kennedy, R. (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.
- Nurakhir, A., Palupi, F. N., Langeveld, C., & Nurmalia, D. (2020). Students' views of classroom debates as a strategy to enhance critical thinking and oral communication skills. *Nurse media journal of nursing*, 10(2), 130-145. 10.14710/nmjn.v10i2.29864
- Purhonen, P., & Valkonen, T. (2013). Measuring Interpersonal Communication Competence in SME internationalization, *Journal of Intercultural Communication*, 14(33). <https://immi.se/intercultural/nr33/purhonen.html>
- 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/wpcontent/uploads/2014/02/Competence-Based-Learning_EN.pdf
- Tawil, M. A. (2016). *Classroom debates: a tool to enhance critical thinking in science* [Master thesis, Montana state university]. Library, Montana state university. TawilM0816.pdf (montana.edu)
- Βερούλη, Π. Γ. (2022). *Επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες ενεργητική ακρόαση ενσυναίσθηση καθώς και αυτοαποτελεσματικότητα σε υγειονομικούς υπαλλήλους* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών. <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2476>
- Δημητριάδης, Γ., & Φακάζη, Ε. (2009, Μάιος 7-10). *Η στρατηγική της δημόσιας αντιπαράθεσης (debate) στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* [Συνέδριο]. Διδακτική των Φυσικών επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Φλώρινα, <http://www.uowm.gr/kodifeet>

ΕΟΠΠΕΠ (2021). *Εθνικό πλαίσιο δεξιοτήτων διαχείρισης ζωής και σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΕΤΗΝΙΚΟ_PLAISIO_DEXIOHTHTON.pdf (eopper.gr)

Κασιμάτη, Αι. (2020). Η καλλιέργεια μεταγνώσης ως το ανώτερο επίπεδο γνωστικής συνθετότητας, *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ*, 5, 58–76. Kasimati.pdf (eletea.gr)

Σμυρναίου, Ζ. (2021). *Θεωρίες δεξιοτήτων*. (uoa.gr)

Τσολακίδου, Σ. (2016). Η αξιολόγηση των κοινωνικών, επιχειρηματικών και πολιτιστικών δεξιοτήτων και το ανθρώπινο δυναμικό, *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 33, 147–175. <https://doi.org/10.12681/sas.10267>

Τίτλος Συμποσίου

Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και αντισυστημικότητα

Τάνια Κολυμπάρη¹, Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου²

^{1,2}Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ως πεδίο εντοπισμού και μελέτης αντισυστημικών τάσεων και υλοποιούμενων πολιτικών

Τάνια Κολυμπάρη¹, Άλμπα-Αντιγόνη Παπακωνσταντίνου²

^{1,2}Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Στο άρθρο επιχειρείται η ανάδειξη της έννοιας της αντισυστημικότητας ως ερμηνευτικού πλαισίου για την ανάλυση συμπεριφορών και στάσεων που παρατηρούνται στη δράση των κοινωνικών υποκειμένων της εκπαίδευσης ή που εντοπίζονται στην ίδια τη λειτουργία των θεσμών, που αφορούν στην εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση. Μέσα από τη θεωρητική επεξεργασία βασικών εννοιών και όρων καθώς και τη σύνθεσή τους σε ένα ενιαίο σχήμα στο κείμενο σκιαγραφείται μια πρώτη βασική μορφή της αντισυστημικής κοσμοαντίληψης σε σχέση με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την εφαρμογή της στην ελληνική εκπαίδευση. Τέλος διατυπώνονται ορισμένα κεντρικά ερωτήματα, τα οποία μπορούν να τεθούν για την εμπειρική διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

Λέξεις-κλειδιά: αντισυστημικότητα, εκπαιδευτική αξιολόγηση, εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτικό σύστημα, ιδεολογίες.

Educational Assessment as a field for identifying and studying anti-systemic trends and implemented policies

Abstract

The present paper focuses on the notion of “antisystemicity”. We attempt to indicate how it could be used as an interpretative framework in order to analyze evaluation practices and understand attitudes of social actors towards evaluation in Greek educational system. At first, we analyze the term “antisystemic” and “antisystemicity” and further on we elaborate theoretically the notion based on social movements’ and educational evaluation’s theories. The paper concludes with the formulation of queries, which could promote the empirical study of antisystemicity in educational evaluation, but also could offer new paths for further analysis of antisystemic actions, procedures, phenomena.

Key-words: antisystemicity, educational evaluation, educational policy, educational system, ideology

Εισαγωγή

Με τη διαπίστωση ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει καταγραφεί ως ένα προνομιακό πεδίο αντιπαράθεσης μεταξύ κοινωνικών ή/και πολιτικών φορέων στην Ελλάδα και την παρατήρηση πως η «αμφισβήτηση» υποκρύπτει προσωπικές νοηματοδοτήσεις και ιδεολογίες, μετουσιώνεται σε συμπεριφορές και καταλήγει σε ορισμένες στάσεις, στόχος του συγκεκριμένου άρθρου είναι η συγκρότηση ενός

ερμηνευτικού πλαισίου για την ανάλυση των ιδιοτυπιών και των αντιφάσεων που χαρακτηρίζουν την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της «αντισυστημικότητας». Η έννοια της «αντισυστημικότητας», η οποία απαντάται στο κοινωνικοπολιτικό πεδίο (Arrighi, Hopkins & Wallerstein, 1989; Wallerstein, 1990, 2016), δηλώνει άρνηση, αμφισβήτηση, αντίδραση και πρόθεση ανατροπής των θεσμών και των αξιών που προσδιορίζουν τη λειτουργία ενός συστήματος.

Η συγκρότηση του ερμηνευτικού πλαισίου στηρίζεται στη θεωρητική επεξεργασία βασικών όρων και εννοιών που μπορούν να αξιοποιηθούν στην ανάλυση κοινωνικών πρακτικών και πολιτικών αποφάσεων, οι οποίες ως υλοποιούμενες στοχεύσεις εκτυλίσσονται παράλληλα, παράπλευρα ή αντίθετα στις επιδιώξεις ή στις επιβολές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι απαραίτητο, ωστόσο, να επισημανθεί ότι επιδίωξη του κειμένου δεν είναι η λεπτομερής εμπειρική περιγραφή του χαρακτήρα, της δομής ή των στρατηγικών των φορέων της αντισυστημικής «διαμαρτυρίας». Αντίθετα, μέσα από τη θεωρητική επεξεργασία βασικών εννοιών και όρων στο κείμενο επιχειρείται να σκιαγραφηθεί μια πρώτη βασική μορφή του πεδίου της αντισυστημικής κοσμοαντίληψης σε σχέση με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την εφαρμογή της στην ελληνική εκπαίδευση και από την άποψη αυτή αποτελεί μια αρχική τοποθέτηση για την εισαγωγή τέτοιων ερωτημάτων.

Με βάση τα παραπάνω το κείμενο κινείται σε δύο άξονες. Αρχικά, στο πρώτο μέρος, αναλύονται οι έννοιες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της αντισυστημικότητας και περιγράφονται τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, οι διαστάσεις και τα στοιχεία που τις προσδιορίζουν. Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος, επιχειρείται η σύνθεση των δύο όρων σε ένα ενιαίο ερμηνευτικό σχήμα για την ανάλυση αντισυστημικού χαρακτήρα στάσεων ή πρακτικών, οι οποίες μπορούν να εντοπισθούν στο μικρο-επίπεδο και στο μακρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Το κείμενο καταλήγει με τη διατύπωση ορισμένων κεντρικών ερωτημάτων τα οποία μπορούν να τεθούν σε εμπειρικό επίπεδο ως προς το συγκεκριμένο θέμα.

Χαρτογραφώντας βασικές έννοιες και όρους

Η έννοια και η χρηστικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Στη ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζονται τέσσερις τουλάχιστον όροι με τους οποίους συνοδεύεται αυτό που, μέχρι τη δεκαετία του 1980, δηλαδή πριν από τέσσερις περίπου δεκαετίες, αναφερόταν ως έλεγχος της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας και παρέπεμπε σε καταστάσεις βαθμολόγησης, αλλά και σε συνθήκες κατάταξης, ιεράρχησης, επιλογής. Η χρήση του όρου έλεγχος ακολουθεί μία φθίνουσα πορεία, καθώς από το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα εμφανίζεται στο προσκήνιο ο όρος *αξιολόγηση* παραπέμποντας σε απαιτήσεις σχετικές με την *αποτελεσματικότητα*, την *αποδοτικότητα*, την *απολογισμικότητα* και την *ποιότητα* των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η μεταβολή αυτή στην ονοματολογία της διαδικασίας που προσδιορίζεται διεθνώς ως *εκπαιδευτική αξιολόγηση* και αφορά στη διατύπωση μιας κρίσης σε σχέση με την αξία ενός προσώπου, έργου, αντικειμένου (Κασσωτάκης, 2013: 15-16; Scriven, 1991: 139) ή μιας δραστηριότητας (ατομικής ή συλλογικής) (McKean & Aitken, 2016: 29), δεν είναι αμελητέα. Αντίθετα, σηματοδοτεί τη στροφή που σημειώθηκε από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης και το «αυταρχικό» σχολείο, που λειτουργούσε με όρους *εποπτείας* από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους, στο σύγχρονο μαθητοκεντρικό σχολικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου ο θεσμός της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως μοχλός ανάπτυξης και προόδου των σύγχρονων κοινωνιών. Σε αυτή την προοπτική η *αξιολόγηση* επέχει κεντρική θέση στην κοινωνικοπολιτική επικοινωνία, στις διεθνείς συγκρίσεις, όπως και στις αντίστοιχες εθνικές προτεραιότητες για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ουσιαστικά, η ευρεία χρήση της αξιολόγησης σε όλες τις λειτουργίες της εκπαίδευσης και η αναγνώρισή της ως αναγκαίας συνιστώσας μιας «ανοιχτής» εξελικτικής πορείας, δηλώνει την ανάγκη επίκαιρης έκφρασης του παραδοσιακού ελέγχου της μάθησης σε ένα σύγχρονο επικοινωνιακό περιβάλλον, που εστιάζει σε έννοιες και όρους, όπως διασφάλιση, βελτίωση, αλλαγή.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο έλεγχος του βαθμού και του επιπέδου της κατεκτημένης μάθησης συνδέεται με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ η αξιολόγηση επισημαίνεται ως οργανικό στοιχείο της διδακτικής πράξης και ταυτόχρονα ως διαδικασία διασφάλισης αλλά και διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας των όρων πραγμάτωσης και των αποτελεσμάτων της μάθησης (Κασσωτάκης, 2018: 38; Κολυμπάρη, 2024β: 46). Η έμφαση, στην περίπτωση αυτή, δίδεται στον ρόλο των σχολικών μονάδων, στις εσωτερικές διαδικασίες, στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικής διδασκαλίας και στα μαθησιακά αποτελέσματα που επιφέρουν τα εκπαιδευτικά συστήματα στο περιβάλλον τους. Παράγωγο αυτής της στροφής, η οποία αντανακλά τις εξελίξεις σε διεθνές επίπεδο, ήταν η συμπερίληψη στις ποσοτικού χαρακτήρα μετρήσεις ποιοτικών στοιχείων, η ανάπτυξη δεικτών, προτύπων και κριτηρίων, όπως και η αντίστοιχη διεύρυνση των μορφών ή τύπων αξιολόγησης που εφαρμόζονται (βλ., ενδεικτικά, OECD, 2023).

Κεντρικές παράμετροι στις οποίες θεμελιώνεται στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η αναγκαιότητα και ο ρόλος της αξιολόγησης είναι:

(α) η αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης και της σχολικής μονάδας με τη λεπτομερή χαρτογράφηση των γνωρισμάτων που διαθέτουν άτομα, πρακτικές, λειτουργίες και καταστάσεις,

(β) η απολογισμικότητα σε σχέση με τις αποφάσεις που λαμβάνονται, τις πολιτικές που εφαρμόζονται και εν γένει τις διαδικασίες που υιοθετούνται για την επιτέλεση ενός έργου, μιας ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας στο πλαίσιο της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων.

(γ) η αποδοτικότητα μιας δομής, μιας βαθμίδας ή ενός συστήματος τόσο ως προς τις εσωτερικές διαδικασίες που ακολουθεί όσο και ως προς τις εξωτερικές επιπτώσεις, τα αποτελέσματα δηλαδή που επιφέρει στην κοινωνική και οικονομική οργάνωση των χωρών.

(δ) η σύγκριση, η οποία, μέσω δεικτών και προτύπων, επιτρέπει την ιεράρχηση «πρακτικών χρηστής διακυβέρνησης», ευνοεί διεθνείς κατατάξεις και υποδεικνύει τροποποιήσεις μέτρων και πολιτικών.

Τα παραπάνω προσδιορίζουν τον ρόλο και τα επίπεδα χρησιμότητας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Δεδομένου, όμως, ότι η αξιολόγηση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί πράξη απόδοσης μιας «αξίας» οφείλει κανείς να αναλύσει πώς ορίζεται αυτή η αξία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η οποία ως θεσμός δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα σύστημα κοινωνικών σχέσεων.

Από μια παιδαγωγική οπτική ο όρος αξία αναφέρεται περισσότερο σε μία «πρακτική» παρά σε μία «φιλοσοφική ή ηθική έννοια». Αφορά, δηλαδή στην «απόδοση μιας ιδιότητας θετικής ή αρνητικής» σε ό,τι αξιολογείται, «στον βαθμό επίτευξης ενός στόχου» ή «στο αποτέλεσμα μιας σύγκρισης μεταξύ δύο πραγμάτων» (Κασσωτάκης, 2013: 17). Από μια κοινωνιολογική σκοπιά, και επισημαίνοντας, αρχικά, ότι η εκπαίδευση βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με το εξωτερικό της περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό), η έννοια της αξίας θα πρέπει να προσδιοριστεί με αναφορά στον συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, όπως και στον αντίστοιχο δεοντολογικό κώδικα της κοινωνίας εντός της οποίας η ίδια η εκπαίδευση λειτουργεί.

Ο όρος «αντισυστημικότητα» και η κοινωνική του σύσταση

Η λέξη «αντισυστημικός» και η παράγωγή της «αντισυστημικότητα» αξιοποιείται στο πλαίσιο της πολιτικής κοινωνιολογίας για να δηλώσει τη δυναμική ενός κινήματος ή μιας ιδεολογίας που αμφισβητεί την *moderatio* ενός συστήματος είτε αυτό αφορά το παγκόσμιο σύστημα είτε κάποιο ειδικότερο, όπως πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό κ.ο.κ.. Αμφισβητεί, δηλαδή τους ισχύοντες κανόνες και τις αξίες που διέπουν τη λειτουργία του συστήματος, ρυθμίζουν σχέσεις και καθορίζουν μέτρα για τα όρια των ανθρωπίνων πράξεων.

Η πατρότητα του όρου «αντισυστημικότητα» ανήκει στον Αμερικανό κοινωνιολόγο Immanuel Wallerstein (1974) και χρησιμοποιείται σε διάφορες αναλύσεις σχετικές με την κινηματική δράση κοινωνικών δυνάμεων που εμφανίστηκαν κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα σε παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, δύο τύποι κινημάτων εκδηλώνονται την περίοδο αυτή στο κοινωνικό πεδίο: τα κοινωνικά κινήματα (*social movements*) και τα εθνικιστικά κινήματα (*nationalist movements*). Αν και οι δύο αυτοί τύποι διαφέρουν από πολλές απόψεις, το στοιχείο που τα συνθέτει σε ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς αλλά και ταυτόχρονα τα διαφοροποιεί από προγενέστερες οργανωμένες συλλογικότητες (π.χ. εργατικά συνδικάτα του 19^{ου} αιώνα), είναι η αμφισβήτηση των υφιστάμενων θεσμών που καθορίζουν την οργάνωση και λειτουργία ενός συστήματος καθώς και των αξιών του, οι οποίες νομιμοποιούν κοινωνικούς διαχωρισμούς και ιεραρχίες στις κοινωνικές σχέσεις (Arrighi, 2004; Fotopoulos, 2001; Wallerstein, 1990, 2016).

Βασικό διαφοροποιητικό τους στοιχείο από αντίστοιχα μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα κινήματα, τα οποία θέτουν ως στόχο τη βελτίωση των όρων

λειτουργίας ενός συστήματος ή τον εκσυγχρονισμό του, είναι η πρόθεση ανατροπής των κανόνων και των αρχών που προσδιορίζουν την λειτουργία ενός πολιτικού, οικονομικού, κοινωνικού κ.λπ. συστήματος (Fotopoulos, 2001). Στόχος της αντισυστημικής κοσμοαντίληψης, σε κάθε περίπτωση, είναι η ισοκατανομή της εξουσίας και η αντίστοιχη ενίσχυση της αυτονομίας, ενώ ως κεντρικά αιτήματα τίθενται η ελευθερία και η ισότητα (Wallerstein, 2022: 14-15).

Η αμφισβήτηση απέναντι σε μορφές εξουσίας εκδηλώνεται, σύμφωνα με τον Φωτόπουλο (Fotopoulos, 2001: 418), σε διάφορα πεδία του κοινωνικού γίνεσθαι και από την άποψη αυτή τα αντισυστημικά κινήματα μπορούν να διακριθούν σε:

- «Πολιτικά αντισυστημικά κινήματα, που αμφισβητούν την άνιση κατανομή της πολιτικής εξουσίας, (π.χ. τα κινήματα της «κοινωνίας των πολιτών» ενάντια στη γραφειοκρατία).
- Οικονομικά αντισυστημικά κινήματα, που αμφισβητούν την άνιση κατανομή οικονομικής εξουσίας στις παραγωγικές σχέσεις (π.χ. σοσιαλιστικά κινήματα)
- Κοινωνικά αντισυστημικά κινήματα, που αμφισβητούν την άνιση κατανομή κοινωνικών μορφών εξουσίας και οδηγούν σε ποικίλου τύπου διακρίσεις (π.χ. φύλου, φυλής, εθνότητας κ. ά).
- Οικολογικά αντισυστημικά κινήματα, που αμφισβητούν την άνιση κατανομή της οικονομικής και της πολιτικής δύναμης κυρίως, αλλά και των αντίστοιχων πολιτισμικών αξιών, με σεβασμό στην προσπάθεια κυριαρχίας της φύσης».

Φυσικά, τα κοινωνικά κινήματα δεν αποτελούν μόνο φορείς κοινωνικοπολιτικής μεταβολής και η δραστηριοποίησή τους δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά και μόνο σε μεταβολές του θεσμικού-νομοθετικού πλαισίου (π.χ. νομοθεσίες, πολιτικές αποφάσεις κ.λπ). Αντίθετα, συνιστούν φορείς κατασκευής και αναπαραγωγής πρακτικών, αντιλήψεων, ιδεών και στάσεων (Ψημίτης, 2017: 23-24). Από την άποψη αυτή, η επιρροή της αντισυστημικής διαμαρτυρίας διατρέχει τις καθημερινές επαφές και εν γένει το μικροεπίπεδο του κοινωνικού βίου, διαχέοντας ιδεολογίες και, κυρίως, συγκροτώντας συμπεριφορές, στάσεις και πρακτικές.

Στο σύγχρονο πλαίσιο της 4^{ης} Βιομηχανικής Επανάστασης και της ραγδαίας ανάπτυξης των τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφορίας, η διάχυση ιδεολογιών αντισυστημικού χαρακτήρα ευνοείται από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τη δυνατότητα ευχερούς μετάδοσης απόψεων και αντιλήψεων. Σε αυτόν το άξονα αναφοράς, μπορεί κανείς να σημειώσει πως στις κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας και του «ριζοσπαστικοποιημένου ατομισμού» (Ρέκβιτς, 2023: 34), στις οποίες οι ανισότητες διευρύνονται προσλαμβάνοντας νέες μορφές, κυρίαρχη θέση έχει «η κουλτούρα της ακύρωσης» (cancel culture), η οποία ως χαρακτηριστικός δείκτης σύγχρονων μορφών αμφισβήτησης απέναντι στην εξουσία και τις διακρίσεις εκδηλώνεται με αντικοινωνικές πρακτικές βανδαλισμού και εξεγέρσεων (Murat, 2022).

Αξιολόγηση και αντισυστημικότητα: προς μια σύνθεση του ερμηνευτικού πλαισίου

Η μεταφορά του όρου αντισυστημικότητα στην ελληνική εκπαίδευση και ειδικότερα η σύνδεσή του με την έννοια της αξιολόγησης αποκαλύπτει αδιέξοδα,

στρεβλώσεις και δυσλειτουργίες που διέπουν την οργάνωση και την λειτουργία του συγκεκριμένου θεσμού (Παπακωνσταντίνου & Κολυμπάρη, 2024). Μια συνοπτική σκιαγράφηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, θα μπορούσε να σταθεί στο γεγονός πως η αξιολόγηση και οι εξειδικευμένες πτυχές της έχουν αποτελέσει προνομιακό πεδίο κριτικής με διχαστικές εκτιμήσεις και τοξικές αντιθέσεις. Ζητήματα ισότητας στην εκπαίδευση, αυτονομίας, εξουσίας, εκφράστηκαν, κατά καιρούς, μέσα από μια διγλωσσία, μια γενική αμφισβήτηση του κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου, μια κατηγορηματική απόρριψη κάθε έννοιας αξιολόγησης, μια απόλυτη άρνηση οποιουδήποτε ελέγχου ποιότητας και αξιοκρατίας (όπως π.χ. της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής), και, κυρίως, μια προκλητική περιφρόνηση παιδαγωγικών πρακτικών, διδακτικών παραδόσεων, αντιλήψεων και επιλογών.

Μια βαθύτερη ανάλυση θα μπορούσε να σταθεί στα εξής σημεία:

(α) οι κοινωνικές ανισότητες και οι θεωρίες για τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου εργαλειοποιούνται, μέσα από την παγίωση δομικών επιλογών και θεσμικών κατοχυρώσεων, όπως και καθημερινών τελετουργιών,

(β) η λειτουργία της επιλογής περιβάλλεται από αδιαφανείς διαδικασίες οι οποίες, καθώς, γίνονται ανεκτές και κοινωνικά αποδεκτές, φέρουν μία ιδεολογική και κατ' επέκταση νομιμοποιητική διάσταση.

(γ) η κοινωνική σύσταση της «αντίδρασης» ή της «αμφισβήτησης» πλαισιώνεται από τις ιδεολογίες του εκπαιδευτικού ιμπρεσιονισμού και του ομόρροπου εκπαιδευτικού λαϊκισμού (Γκότοβος, 2019).

Η εμπειρική παρατήρηση, όχι μόνο δεν διαψεύδει τα παραπάνω, αλλά αντίθετα τα ενισχύει, σημειώνοντας, επίσης, πως η αυτονομία, η ισότητα και η αντίθεση απέναντι σε μορφές εξουσίας, στοιχεία, τα οποία δηλαδή συνθέτουν το διεκδικητικό πλαίσιο αναφοράς της αντισυστημικής θεώρησης, αποτέλεσαν κεντρικά σημεία αναφοράς κινήματων, που λειτούργησαν στις παρεκβολές του εκπαιδευτικού συστήματος ή θεωρητικών προσεγγίσεων, οι οποίες προέβαλαν μια διαφορετική αντίληψη για τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέτοιου είδους θεωρήσεις είναι, για παράδειγμα, το «κίνημα της αποσχολιοποίησης» που εκφράστηκε από τον I. Illich στα τέλη της δεκαετίας του 1960, το οποίο υποστήριξε την κατάργηση του παραδοσιακού σχολείου και την αντικατάστασή του από μορφωτικά κέντρα με αντι-γραφειοκρατική και αντι-τεχνοκρατική δομή και οργάνωση. Παρόμοιες τάσεις εκδηλώθηκαν με το κίνημα της Αντιαυταρχικής Παιδαγωγικής του Neil (Φωτόπουλος, 2011), ενώ στο σύγχρονο πλαίσιο, εκφράζονται επίσης από ορισμένες προσεγγίσεις της Κριτικής Χειραφετικής Παιδαγωγικής (Cho, 2010: 314; Καλογερογιάννη, 2024: 62; Κολυμπάρη, 2024α: 60-63).

Ανεξάρτητα όμως από τον βαθμό στον οποίο η αντισυστημική θεώρηση στην εκπαίδευση μπορεί να προσλάβει ολοκληρωτικό χαρακτήρα με την εμφάνιση μιας, δηλαδή, οργανωμένης συλλογικότητας, έχει ιδιαίτερη σημασία να αναζητήσει κανείς τις προϋποθέσεις της και τα όριά της. Και αυτό, όχι μόνον επειδή η εκπαίδευση συνιστά έναν κοινωνικό χώρο διαπραγματεύσεων και αμφισβητήσεων, εντός του οποίου συνυπάρχουν εναλλακτικές ή αντιτιθέμενες πρακτικές, αλλά, και κυρίως, επειδή η ίδια αποτελεί μια συλλογική οντότητα που

βασίζεται στη σκόπιμη ανθρώπινη δράση, στο πλαίσιο της οποίας η απόφαση, που θα ληφθεί, θα υιοθετηθεί ή θα προταθεί, καθορίζεται όχι μόνο από τους σκοπούς για τους οποίους αυτή λειτουργεί αλλά και από προσωπικές αντιλήψεις, ιδεολογίες και συμφέροντα. Η αξιολόγηση, ως ένα κατεξοχήν πεδίο, στο οποίο εμφοιλοχωρούν κατεστημένες νοοτροπίες, προσωπικές νοσηματοδοτήσεις και απόψεις, αποτελεί διαδικασία στην οποία μπορούν να εντοπισθούν αντισυστημικές συμπεριφορές και στάσεις (Παπακωνσταντίνου, 2024). Τέτοιου είδους στάσεις και επιλογές συνδέονται τόσο με πρακτικές που αφορούν στο μικροεπίπεδο της τάξης, όπως π.χ. η επίδοση των μαθητών όσο και με αντίστοιχες πολιτικές που αφορούν στο μακροεπίπεδο του συστήματος, στις θεσμικά, δηλαδή, πλακισωμένες διαδικασίες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των στελεχών, των σχολικών μονάδων.

Οι συμπεριφορές αυτές οδηγούν σε αρκετές περιπτώσεις σε ένα σύστημα «ψευδοκανόνων», το οποίο υποκαθιστά τους θεσμικά οριοθετημένους ισχύοντες κανόνες και εκδηλώνεται στη βάση κλειστών σημασιολογικών σχημάτων, που περιβάλλονται από έναν αυθαίρετο «δικαιωματισμό». Λογικές και δράσεις τέτοιου τύπου καλλιεργούν ουσιαστικά μια στρεβλή, υπό το μανδύα του προοδευτικού, εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία όχι μόνο επισκιάζει οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική κίνηση, πρόθεση ή σκέψη στην εκπαίδευση αλλά κυρίως πλήττει τη θεσμική της αξιοπιστία και την κοινωνική της προσφορά (Παπακωνσταντίνου, 2024γ).

Αντί επιλόγου

Στο άρθρο αυτό επιχειρήθηκε να διατυπωθεί ένα πρωτογενές ερμηνευτικό πλαίσιο για την ανάλυση των αντιφάσεων που εκδηλώνονται στην Ελλάδα ως προς την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης στην εκπαίδευση, μέσα από την έννοια της αντισυστημικότητας. Από τη δυναμική συνάντηση των δύο αυτών πεδίων σε ένα ενιαίο ερμηνευτικό σχήμα προκύπτουν αναπόφευκτα ορισμένα ερωτήματα, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν κεντρικούς άξονες σε μια εμπειρική διερεύνηση. Τέτοιου τύπου ερωτήματα είναι:

1. Ποιοι παράγοντες τροφοδοτούν την εκδήλωση ενός αντισυστημικού ρεύματος στην εκπαίδευση;
2. Ποιες πολιτικές δυνάμεις ενίσχυσαν ιστορικά ή εξακολουθούν να ενισχύουν και να εκφράζουν αντισυστημικά ρεύματα στην εκπαίδευση;
3. Πως εκδηλώθηκε στη χώρα μας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής η αντισυστημική δυναμική;
4. Πώς μετουσιώνεται η αντισυστημική διαμαρτυρία εντός της εκπαίδευσης και ποιες απαντήσεις προσφέρουν οι φορείς της για τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος;

Φυσικά, τα παραπάνω ερωτήματα δεν καλύπτουν συνολικά την εμπειρική ανάλυση που προτείνεται στο συγκεκριμένο άρθρο. Σε αυτά μπορούν να προστεθούν ζητήματα σχετικά με τις στρατηγικές των φορέων μίας αντισυστημικού τύπου θεώρησης και βεβαίως παραμένει ως ζητούμενο εμβάθυνσης η κοινωνική σύσταση της «αμφισβήτησης». Ζητήματα ισότητας, αυτονομίας, εξουσίας ή ελευθερίας, αν και διατρέχουν σταθερά τη λεγόμενη

μετανεωτερική κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, ωστόσο, νέες ιδεολογίες και απόψεις ενδέχεται να περιβάλλουν την αντισυστημική διαμαρτυρία, ενώ οι λόγοι και οι συνθήκες υπό τις οποίες αυτή προβάλλονται διαφοροποιούνται στο χώρο και στο χρόνο.

Βιβλιογραφία

- Arrighi, G. (2004). Hegemony and antisystemic movements. In I. Wallerstein (Eds.), *Modern world-system in the longue durée* (pp. 79–89). Boulder: Paradigm Publishers.
- Arrighi, G., Hopkins, T., & Wallerstein, I. (1989). *Antisystemic movements*. New York & London: Verso.
- Cho, S. (2010). Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 310-325, DOI: 10.1111/ j.1469-5812.2008.00415.x.
- Fotopoulos, T. (2001). The End of Traditional Anti-systemic Movements and the Need for a New Type of Anti-systemic Movement Today. *Democracy & Nature*, 7, 418-419.
- McKean, M. & Aitken, N. (2016). Educational Renovations: Nailing Down Terminology in Assessment. In S. Scott, D. E. Scott & C. F. Webber (Eds.), *Leadership of Assessment, Inclusion and Learning* (Vol. 3 pp. 25-44). Springer.
- Murat, L. (2022). *Ποιος ακυρώνει τι; Σκέψεις για την cancel culture* (Γ. Κτενάς, Μετ.). Αθήνα: Πόλις.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Scriven, M. (1991) (4th Edition). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage Publications.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World-system: The second era of great expansion of the capitalist world-economy, 1730-1840s*. Academic Press.
- Wallerstein, I. (1990). Antisystemic Movements: In History and Dilemmas. In S. Amin, G. Arrighi, A. Gunder Frank & I. Wallerstein (Eds), *Transforming the Revolution: Social Movements and the World-System*, (pp. 13–53). New York: Monthly Review Press.
- Wallerstein, I. (2016). Antisystemic movements, yesterday and today. In J. Smith, M. Goodhart, P. Manning, J. Markoff (Eds), *Social movements and world system transformation* (pp. 5-14). New York & London: Routledge.
- Wallerstein, I. (2022). Capitalism and Antisystemic Movements 1789-1968. In I. Wallerstein (Eds), *The Global Left: Yesterday, Today, Tomorrow* (pp. 3-18). New York & London: Routledge.
- Γκότοβος, Αθ. (2019). Πρόλογος. Στο Η. Ματσαγγούρας (Συγγραφέας). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη & διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους* (σσ. 16-27). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλογερογιάννη, Φ. (2024). Η εξέλιξη της Κριτικής Παιδαγωγικής και η παιδεία του πολίτη στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Α. Εμβαλωτής & Τ. Κολυμπάρη (Επιμ.), *Συμβολές και στάσεις στις Επιστήμες της*

- Αγωγή. Αφιερωματικός τόμος προς τιμή των καθηγητών Αθανάσιου Γκότοβου & Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου* (σσ. 57-69). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις & πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κολυμπάρη, Τ. (2024α). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των ιδεολογιών της Κριτικής Χειραφετικής Παιδαγωγικής και της Αντιαυταρχικής Εκπαίδευσης. Στο Α. Α. Παπακωνσταντίνου & Τ. Κολυμπάρη (Επιμ.), *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και Αντισυστημικότητα* (σσ. 50-69). Αθήνα: Gutenberg.
- Κολυμπάρη, Τ. (2024β). *Συστημική προσέγγιση και χρήση δεικτών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπακωνσταντίνου, Α.Α. & Κολυμπάρη Τ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και Αντισυστημικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Α.-Α. (2024α). Όταν οι βαθμοί δεν λένε την αλήθεια: Η βαθμολόγηση ως αντισυστημική δράση. Στο Α.-Α. Παπακωνσταντίνου & Τ. Κολυμπάρη (Επιμ.), *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και Αντισυστημικότητα* (σσ. 125-150). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Α.-Α. (2024β). Τα στερητικά άλφα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Τεκτονικές Αλλαγές. Πώς απαντούν οι Ελλάδα και ο κόσμος στις νέες προκλήσεις*.
<https://www.euro2day.gr/specialeditions/turningpoints2024/article-se/2236920/ta-sterhtika-alfa-ths-deyterovathmias-ekpaideyshs.html>
- Ρέκβιτς, Α. (2023). *Το τέλος των ψευδαισθήσεων: Πολιτική, οικονομία και κουλτούρα στην ύστερη νεωτερικότητα* (Ε. Τόμπορη, Μετ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σερντεδάκης, Ν. (2023). *Κοινωνιολογία της συλλογικής δράσης και των κοινωνικών κινήματων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φωτόπουλος, Τ. (2011). Από την εκπαίδευση στην παιδεία. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η κριτική παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα* (σσ. 139-190) (Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης, Μετ.). Αθήνα: Σιδέρης.
- Ψημίτης, Μ. (2017). *Κοινωνικά κινήματα στην καθημερινή ζωή: Ταυτότητα, αλληλεγγύη και προεικόνιση σε σύγχρονες κοσμοπολίτικες κοινότητες*, Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Τίτλος Συμποσίου

Η επίδραση των αξόνων του συλλογικού προγραμματισμού στο σύνολο της σχολικής ζωής του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, την σχολική περίοδο 2023 – 2024

Δημήτριος Κοτσιφάκος

*Διευθυντής 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου,
(Post-Doc, Post-Doc, PhD, MSc)*

Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Περίληψη

Στο συμπόσιο με τον τίτλο «Η επίδραση των αξόνων του συλλογικού προγραμματισμού στο σύνολο της σχολικής ζωής του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, την σχολική περίοδο 2023 – 2024» παρουσιάστηκαν πέντε εισηγήσεις στις οποίες η κάθε μία αποτύπωνε διαφορετικές στιγμές αξιολογικών φάσεων από τις ερευνητικές δράσεις. Ο σκοπός του παρόντος συμποσίου ήταν να αναδείξει το πώς επέδρασαν οι άξονες του συλλογικού προγραμματισμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας το σύνολο της σχολικής ζωής του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, την σχολική περίοδο 2023 – 2024. Το περιεχόμενο των εισηγήσεων παρουσιάζει ιδιαίτερο και ξεχωριστό ενδιαφέρον, όχι μόνο για την αυθεντικότητα της γραφής και την αντανάκλαση των βιωμάτων αλλά και για το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες δράσεις αποτελούν ξεχωριστές μελέτες περίπτωσης ειδικού βάρους για τις εκπαιδευτικές έρευνες εκπαιδευτικών που μελετάνε το έργο τους. Ως τέτοιες η δημοσίευση των πορισμάτων των δράσεων το συμπόσιο αποτέλεσε μία πολλαπλασιαστική δέσμευση, όχι μόνο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση ή ειδικά για τα Εργαστηριακά Κέντρα, αλλά για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και το έργο των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπόσιο, Εργαστηριακό Κέντρο, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Αξιολόγηση και απολογισμός ερευνητικών εκπαιδευτικών δράσεων

The effect of the axes of the collective programming on the entire school life of the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios, in the school period 2023 - 2024

Abstract

In the symposium with the title "The effect of the axes of collective programming on the entire school life of the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios, in the school period 2023 - 2024", five presentations were presented, each of which captured different moments of evaluation phases from the research actions. The purpose of this symposium was to highlight how the axes

of the collective planning of the self-evaluation of the school unit affected the entire school life of the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios, in the school period 2023 – 2024. The content of the presentations is of particular and special interest, not only for the authenticity of the writing and the reflection of the experiences but also for the fact that the specific actions are separate case studies of special weight for the educational research of teachers studying their work. As such, the publication of the results of the symposium's actions was a multiplicative commitment, not only for Vocational Education and Training especially for the Laboratory Centers, but for the entire educational community and the work of teachers.

Εισαγωγικό κείμενο εισηγήσεων

Με την εισήγηση η οποία είχε τίτλο «Προγράμματα Δράσης στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου: μια πρώτη συνολική αποτίμηση του έργου του σχολείου για την σχολική περίοδο 2023-2024» (Δρ. Κοτσιφάκος Δημήτριος), παρουσιάσαμε εισήγηση με θέμα «Η επίδραση των αξόνων του συλλογικού προγραμματισμού της σχολικής μονάδας στο σύνολο της σχολικής ζωής: προσδιορισμός, μελέτη και ανάλυση πεδίων εφαρμογής στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου». Η συγκεκριμένη εισήγηση αποτέλεσε το εισαγωγικό μέρος μιας αρθρωτής παρουσίασης των προγραμμάτων δράσης στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου για την σχολική περίοδο 2023-2024. Από πλευράς δομής η αποτίμηση διαρθρώθηκε σε δύο μέρη: αφενός παρουσιάστηκαν και οι εννιά δράσεις που αναπτύχθηκαν στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου, και αφετέρου κατατέθηκε μία αναστοχαστική συνολική αποτίμηση στο πώς αυτές οι δράσεις συνδέθηκαν συνολικά με το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο. Ο συνολικός στόχος ήταν διπλός επίσης: αφενός αποτιμήθηκαν αξιολογικά πολλές πτυχές έργων των εκπαιδευτικών και αφετέρου, ως μεταγνωστικό δελτίο, αναζητήσαμε τις θετικές εκδοχές και την προστιθέμενη αξία αυτών των δράσεων ώστε να σχηματιστεί μια παρακαταθήκη και η διεύρυνσης της στο μέλλον. Επιπρόσθετα, παρατέθηκαν τα αξιολογικά όρια της των δράσεων που οργανώθηκαν στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου, πάντα σε σχέση με την σύνδεση με την έρευνα των τεχνολόγων εκπαιδευτικών.

Ο αναπληρωτής καθηγητής Αλέξανδρος Ζαφείρης συντονιστής δράσης του υποάξονα «Σχολείο και κοινότητα», του άξονα «Διοικητική λειτουργία» εισηγήθηκε το θέμα «Αξιοποίηση περιβαλλόντων ανοιχτού κώδικα και μοντελοποίηση ψηφιακών παρεμβάσεων στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου τη σχολική περίοδο 2023 – 2024». Με την εισήγηση του αναφέρθηκε στα πρώτα βήματα σχετικά με την οργάνωση της κοινότητας ανοιχτού λογισμικού, στο 1ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου, αλλά και σε διεργασίες μοντελοποίησης ψηφιακών παρεμβάσεων ανοιχτού κώδικα στα εργαστήρια Πληροφορικής. Με την παρέμβαση τους ανέλυσε πρότεινε ως μοντέλο παρέμβασης την σύνδεση της εκπαιδευτικής κοινότητας με το Ανοιχτό Λογισμικό, λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές συνθήκες μάθησης τόσο των εργαστηρίων, όσο και των μορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών κοινοτήτων που καλύπτει.

Ως μελέτη περίπτωσης περιέγραψε το προγνωστικό μέρος του προτεινόμενου σχεδιασμού ως καλή πρακτική για όλη την εκπαίδευση.

Η καθηγήτρια Αντιγόνη Λυμπέρη, συντονίστρια δράσης του υποάξονα «Σχέσεις σχολείου – οικογένειας», του άξονα «Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία» με την εισήγηση «*Το σχέδιο δράσης «ΕΚπαιδεύω τους ...γονείς μου» του άξονα σχέσεις σχολείου – οικογένειας (παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία), στο 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου, τη σχολική περίοδο 2023-2024*» παρουσίασε ως βασικούς στόχους την μελέτη αναγκών, την μοντελοποίηση, τον σχεδιασμό, αλλά και την μερική υλοποίηση ενός σχολείου γονέων για όλες τις μονάδες που υποστηρίζει το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Η συγκεκριμένη δράση στην οποία συντόνισε, αφορούσε τους γονείς των Ημερήσιων Επαγγελματικών Λυκείων, οι οποίοι καλέστηκαν να συμβάλουν δημιουργικά στα ενεργήματα του σχολείου, να συζητήσουν με τους/τις εκπαιδευτικούς για τα ζητήματα της γονεϊκής μέριμνας, αλλά και να υποστηρίζουν κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά την μαθησιακή διαδικασία των τέκνων τους. Η κυρία Λυμπέρη αναφέρθηκε στις κατά καιρούς δημοσιεύσεις και συνεδριακές συμμετοχές με τα πορίσματα της δράσης. Με την παρούσα εισήγηση οριοθέτησε τους βασικούς άξονες της δράσης και αποδελτίωσε τα συμπεράσματα από αυτήν, προτείνοντας τους μελλοντικούς στόχους της.

Ο καθηγητής Δημήτρης Μουζακίτης ως συντονιστής δράσης του υποάξονα «Σχολική διαρροή – φοίτηση», του άξονα «Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία» παρουσίασε το άρθρο «*Μελέτη προδιαγραφών για μια ομαδοσυνεργατική επικαιροποίηση του εσωτερικού κανονισμού του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου*». Σε αυτήν του την ανάλυση ο καθηγητής Μουζακίτης παρουσίασε μια μελέτη των προδιαγραφών για την επικαιροποίηση του εσωτερικού κανονισμού ενός Εργαστηριακού Κέντρου ως θεμέλιο στάδιο συλλογικών επεξεργασιών για την σχολική μονάδα. Η ανάλυση εκτιμά ότι σε αυτή την υπέρτατη δημοκρατική διαδικασία στην οποία μια κοινότητα μάθησης συζητά πώς θα διαχειριστεί θεμελιακά ζητήματα διαβίωσης, πρέπει να συμμετέχουν όλα τα μέλη της κοινότητας ώστε να συνδιαμορφώσουν το ιδεατό προφίλ της μονάδας. Η ειδική προετοιμασία η οποία επιβάλλει και την ομαδοσυνεργατική συμμετοχή και αφορά την ίδια την φύση των εργαστηρίων τα οποία λειτουργούν ως χώροι διδασκαλίας και μάθησης.

Ο αναπληρωτής καθηγητής Γρηγόριος Μπέγκος ως συντονιστής δράσης του υποάξονα «Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση», του άξονα «Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία» παρουσίασε το άρθρο «*Μοντελοποίηση αξιολόγησης καινοτόμων δράσεων για το 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου*». Με αυτήν την εισήγηση ο αναπληρωτής καθηγητής Μπέγκος, ως υπεύθυνος εργαστηρίου του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου εκτιμά ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις, τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται στα ΕΚ προσδιορίζονται παιδαγωγικά από την έντονη προώθηση του τεχνολογικού εγγραμματισμού. Θεωρεί ότι το πλαίσιο μάθησης αυτής της παιδαγωγικής πραγματικότητας απαιτεί την επιστημονική σχεδίαση ενός μοντέλου με ειδικά βάρη αφενός ως προς τη τεχνομάθεια και την επένδυση σε γνώσεις εφαρμοσμένων επιστημονικών αρχών και δεξιοτήτων, και αφετέρου στην προσέγγιση της καινοτομίας. Το βασικό επιστημονικό ερώτημα το οποίο θέτει ήταν το κατά πόσο η εισαγωγή μιας καινοτομίας στο πρόγραμμα

εξυπηρετεί την κατάκτηση των παιδαγωγικών στόχων. Ως προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο εφαρμογής τεχνολογικού εγγραμματισμού έρευνα δράσης που παρουσιάζει δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών μαθησιακών αποτελεσμάτων στην οποία μπορούν να εφαρμοστούν οι πρωτογενείς δεξιότητες, αλλά και οι τεχνικές γνώσεις τομέων και ειδικοτήτων. Η μεθοδολογία την οποία εφάρμοσε στην συγκεκριμένη έρευνας δράσης αφορούσε τον επικαθορισμό των μέτρων αξιολόγησης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την σχεδίαση και την εισαγωγή μιας καινοτόμας δράσης σε κάθε Τομέα και Ειδικότητα όχι μόνο στα αντίστοιχα εργαστήρια του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου, αλλά σε κάθε ΕΚ, καθώς συνδύασε την ανάλυση του με στρατηγικές καθορισμού καινοτόμων διδακτικών στόχων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Η συνολική αποτίμηση του συμποσίου με τον τίτλο *«Η επίδραση των αξόνων του συλλογικού προγραμματισμού στο σύνολο της σχολικής ζωής του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, την σχολική περίοδο 2023 – 2024»* ανέδειξε την σημαντικότητα των παιδαγωγικών προσεγγίσεων από την μεριά της τεχνικής εκπαίδευσης, αλλά και την προστιθέμενη αξία των τεχνικών σχολείων καθώς πρόβαλε το θετικό έργο των εκπαιδευτικών, παρά τις καταγεγραμμένες αντινομίες από την εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Η σχολική ζωή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση διαμορφώνεται με τους δικούς της κανόνες και καθορίζεται από την φύση και τα όρια της γνώσης την οποία προσπορίζεται η τεχνική γνώση. Οποίος και όποια παραβλέπει αυτό το σημαντικό γεγονός, ανεξαρτήτως θέσης στην οποία βρίσκεται, δεν είναι σε θέση ούτε να εξαγγείλει εκπαιδευτικές πολιτικές, ούτε να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό έργο των τεχνολόγων εκπαιδευτικών. Το σημαντικότερο όμως στοιχείο που αφήνει ως παρακαταθήκη η παρούσα δημοσίευση είναι ότι το έργο των τεχνολόγων εκπαιδευτικών είναι για αυτούς/-ες όχι μόνο αξιακό αλλά κυρίως υπόθεση ζωής.

Το σχέδιο δράσης «Αξιοποίηση περιβαλλόντων ανοιχτού κώδικα και μοντελοποίηση ψηφιακών παρεμβάσεων» του άξονα σχέσεις σχολείου – κοινότητας, (διοικητική λειτουργία), στο 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου, τη σχολική περίοδο 2023-2024

Αλέξανδρος Ζαφείρης

Συντονιστής Δράσης στο 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024

Περίληψη

Ο όρος “Ελεύθερο Λογισμικό/ Λογισμικό Ανοιχτού Κώδικα” (Open Source Software) αναφέρεται σε προγράμματα υπολογιστών που ο κώδικάς τους είναι διαθέσιμος στους χρήστες και οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν το λογισμικό χωρίς κόστος κτήσης και χρήσης, σε αντίθεση με ότι συμβαίνει με τα εμπορικά λογισμικά. Το ανοιχτό λογισμικό προσφέρει στην εκπαιδευτική κοινότητα ελευθερία και συνεργασία. Επιτρέπει την προσαρμογή, την καινοτομία και τη δημιουργία, εξοικονομώντας πόρους και προωθώντας την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων. Μέσω της δράσης ενισχύθηκε η εκδοχή της ψηφιακής εκπαίδευσης και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την χρήση τεχνολογίας και της ανάπτυξης εργαλείων που βασίζονται σε ανοιχτό κώδικα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω αυτών εντός των εργαστηρίων Πληροφορικής του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου δημιουργήθηκε τη σχολική περίοδο 2023-2024 μια κοινότητα που είναι εξοικειωμένη και υποστηρίζει τη χρήση ανοιχτού λογισμικού για την εκπαίδευση και τη μάθηση. Η παρούσα δράση αναφέρεται στα πρώτα βήματα αυτής της οργάνωσης της κοινότητας ανοιχτού λογισμικού, αλλά και σε διεργασίες μοντελοποίησης ψηφιακών παρεμβάσεων ανοιχτού κώδικα στα εργαστήρια Πληροφορικής του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου. Με το παρόν άρθρο αναλύουμε και προτείνουμε ως μοντέλο παρέμβασης την σύνδεση του Ανοιχτού Λογισμικού με την κοινότητα εκπαιδευτικών του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης. Ως μελέτη περίπτωσης καταθέτουμε ως καλή πρακτική, το προγνωστικό μέρος του προτεινόμενου σχεδιασμού, όπως αυτό εφαρμόστηκε στο 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου σε πραγματικές συνθήκες.

Λέξεις-κλειδιά: περιβάλλοντα ανοιχτού κώδικα, ψηφιακές παρεμβάσεις, κοινότητα ανοιχτού λογισμικού, διοικητική λειτουργία, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, εργαστηριακή υποδομή και κουλτούρα, Εργαστηριακό Κέντρο.

The action research plan "*Exploitation of open-source environments and modeling of digital interventions*" of the school-community relations axes (administrative function),

at the 1st Laboratory Centre of Agios Dimitrios, for the school period 2023-2024

Abstract

The term "Open-Source Software" refers to computer programs whose code is available to users who can use the software without the cost of acquisition and use, in contrast to what happens with commercial software. Open-source software offers the educational community freedom and collaboration. It enables adaptation, innovation, and creation, saving resources and promoting the development of digital skills. Through the action, the version of digital education was strengthened, and the creation of an environment that encourages the use of technology and the development of tools based on open source for the educational process. Through them, within the Informatics laboratories of the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios, a community was created in the 2023-2024 school term that is familiar with and supports the use of open software for education and learning. The present research action refers to the first steps of this organization of the open software community, but also to modeling processes of open-source digital interventions in the Informatics laboratories of the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios. With this article, we analyze and propose as an intervention model the connection of Open Software with the community of teachers of the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios we consider the real conditions of teaching and learning. As a case study, we submit as a good practice, the prognostic part of the proposed design, as it was implemented in the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios in real conditions.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται αρχικά στην ευρύτερη κατηγορία των προσπαθειών για σύνδεση των δημόσιων υπηρεσιών με την χρήση «Ελεύθερου Λογισμικού / Λογισμικού με Ανοικτού Κώδικα» (Open Source Software) (Kritikos & Stamelos, 2018). Ο όρος ΕΛ/ΛΑΚ ομαδοποιεί το Ελεύθερο Λογισμικό (ΕΛ) και το Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα (ΛΑΚ). Ως σύνολο περιγράφει λογισμικό το οποίο διατίθεται με ειδικές άδειες, οι οποίες επιτρέπουν στους χρήστες να μελετήσουν, να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν το λογισμικό (The Free Software Foundation, 2023). Ο τεχνικός τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται αυτό είναι η διαθεσιμότητα του πηγαίου κώδικα από αποθετήρια (source code repositories). Οι αντίστοιχοι αγγλικοί όροι είναι Free Software και Open Source Software ενώ η ομαδοποίηση αναφέρεται συνήθως Free and Open Source Software (FOSS) ή Free/Libre/Open Source software (FLOSS). Για τους χρήστες αυτών των αποθετηρίων ο όρος ΕΛ/ΛΑΚ (<https://ellak.gr/>) αναφέρεται σε προγράμματα υπολογιστών που ο κώδικάς τους είναι διαθέσιμος. Οι χρήστες που κάνουν χρήση αυτών των λογισμικών έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν το λογισμικό χωρίς κόστος κτήσης και χρήσης, σε αντίθεση με ότι συμβαίνει με τα εμπορικά λογισμικά.

Η παρούσα δράση αναφέρεται στην για πρώτη φορά ιστορικά, προσπάθεια οργάνωσης κοινότητας Ανοικτού Λογισμικού στο 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο (ΕΚ)

Αγίου Δημητρίου. Επιπροσθέτως, αναφερόμαστε στην αξιοποίηση διεργασιών μοντελοποίησης ψηφιακών παρεμβάσεων ανοιχτού κώδικα (Mols, Wnuk, Linaker, 2017), και την σύνδεση τους με το διοικητικό κομμάτι του οργανισμού. Καθώς η δράση υλοποιήθηκε στα εργαστήρια Πληροφορικής του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου η επόμενη κλίμακα στην ερευνητική ταξινόμηση αφορά την έρευνα πάνω στα θέματα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) γενικότερα (Σχήμα 1). Ως περιεχόμενο, το παρόν άρθρο εστιάζει στην αξιοποίηση περιβαλλόντων ανοιχτού κώδικα και την μοντελοποίηση ψηφιακών παρεμβάσεων σε μια συγκεκριμένη δομή ΕΕΚ, το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου.

Σχήμα 1.

Προσδιορισμός διεπιστημονικών πεδίων ένταξης της έρευνας



Πέραν της παρούσης εισαγωγής, η εργασίας χωρίζεται σε τρία βασικά μέρη με τα αντίστοιχα υποκεφάλαια. Αμέσως μετά αναφερόμαστε στον σχεδιασμό της δράσης σε συνδυασμό με την στοχευμένη βιβλιογραφική αναφορά της υπόθεσης εργασίας μας, και σε συνδυασμό με την προσέγγιση της υλοποίησης των μοντέλων για την αξιοποίηση του ΕΛ/ΛΑΚ τόσο στην εκπαιδευτική, όσο και στην διοικητική λειτουργία του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Το κεντρικό μέρος της εργασίας παρουσιάζει τα στοιχεία υλοποίησης της δράσης, και η εργασία κλείνει με την αποτίμηση της δράσης, τα συμπεράσματα, την προστιθέμενη αξία και τους μελλοντικούς σχεδιασμούς της.

Σχεδιασμός της δράσης και βιβλιογραφική αναφορά της υπόθεσης εργασίας (state of art)

Η προσπάθεια της συγκεκριμένης έρευνας δράσης δεν ξεκινά από μηδενική βάση. Η προσπάθειες εισαγωγής της φιλοσοφίας ΕΛ/ΛΑΚ στην εκπαίδευση έχουν μεγάλη ιστορία με κατακτημένες σημαντικές παρακαταθήκες (Μαλτέζος,

Κοτσιφάκος, 2013). Σκοπός της παρούσης δημοσίευσης είναι να συνδεθούμε με αυτές τις παρακαταθήκες και να αποδελτιώσουμε επακριβώς τα συνολικά οφέλη από την εισαγωγή της φιλοσοφίας και την εφαρμογών ΕΛ/ΛΑΚ στην εκπαιδευτική κοινότητα του 1ου ΕΚ Αγίου Δημητρίου σήμερα. Αυτή η αποδελτίωση προσπάθησε να απαντήσει σε ένα από τα πιο καίρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση του ΕΛ/ΛΑΚ στην εκπαίδευση, και αυτό είναι η επιλογή του κατάλληλου λογισμικού και για ποια συγκεκριμένη χρήση (Κασκαμανίδης, κ. αλ., 2024). Για να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά αυτή η εισαγωγή συνδέσαμε το σχεδιασμό της δράσης με τα συνολικότερα στοιχεία της ΕΛ/ΛΑΚ κοινότητας και αξιοποιήσαμε τις σημερινές δυνατότητες που παρέχονται από την χρήση του διαδικτύου και των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Το σενάριο παρέμβασης της δράσης, όπως τελικά διαμορφώθηκε μέσα από την αποδοχή και την αυτενέργεια των μελών της κοινότητας, βρίσκονται στην διεύθυνση <https://blogs.sch.gr/ellak1ek/>.

Από την εμπειρία μας σχετικά με την υλοποίηση της δράσης, διαπιστώσαμε ότι πολλοί μαθητές και μαθήτριες, αλλά και εκπαιδευτικοί, ακόμη και σήμερα, πιστεύουν ότι η εκμάθηση των συστημάτων ανοιχτού κώδικα είναι δύσκολη υπόθεση, ή ότι μόνο οι ειδικοί μπορούν να καταλάβουν πως λειτουργεί ένα τέτοιο σύστημα (Σιδηρόπουλος, 2023). Στις μέρες μας, η διαθεσιμότητα ευρείας δημόσιας τεκμηρίωσης των Λειτουργικών Συστημάτων του Ελεύθερου Λογισμικού είναι διασκορπισμένη ευρέως και παγκόσμια στον ιστό (<https://www.kernel.org/>). Έγκριτες νέες εκδόσεις (Μάργαρης 2021), και βιβλία με ολοκληρωμένους οδηγίες (Dalheimer et al., 1999), εξηγούν πώς να εγκαταστήσεις (Siever, et al., 2005), πώς να διαχειριστείς (LeBlanc & Blum, 2008), και πώς να αξιοποιήσεις περιβάλλοντα ανοιχτού λογισμικού (Tanenbaum, 2009).

Οι πρώτες δυσκολίες της δράσης αφορούσαν την εκκίνηση της, καθώς έπρεπε να αποφασίσουμε ποια εκδοχή ανοιχτού κώδικα, θα πρέπει να θέσουμε ως αφετηρία. Δεν κρύψαμε ότι ο παιδαγωγικός στόχος της δράσης ήταν να εφαρμοστούν πολλά πραγματικά παραδείγματα και να μελετηθούν ειδικές περιπτώσεις για χρήστες του Linux ως μελλοντικοί διαχειριστές εφαρμογών και δικτύων. Αρχική επιδίωξη, που σε μεγάλο βαθμό επιτεύχθηκε, ήταν να συνδεθούμε με το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων και να ενθαρρύνουμε όσου θα συμμετάσχουν να δοκιμάσουν τις δικές τους ιδέες. Αυτό που πήραμε αρχικά υπ' όψιν για το σχεδιασμό των μαθημάτων είναι το γεγονός ότι όσοι εμπλέκονται είναι εξοικειωμένοι με άλλα λειτουργικά και ότι η σχέση τους με την ΕΛ/ΛΑΚ λειτουργικότητα ήταν μηδενική.

Τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει το ΕΛ/ΛΑΚ σε σχέση με το εμπορικό λογισμικό, έχουν κατά καιρούς υπογραμμιστεί και έχουν γνωστοποιηθεί ποικιλοτρόπως (Silberschatz, Galvin & Gagne, 2009). Σχετίζονται με την ελευθερία χρήσης, τροποποίησης, βελτίωσης, μετάφρασης και αναδιανομής (Αρμακόλας, κ. αλ, 2016). Το ΕΛ/ΛΑΚ διευκολύνει ελευθερία και την συνεργασία στην εκπαιδευτική κοινότητα (Alpern et al., 2010), επιτρέπει την προσαρμογή και την ανθεκτικότητα (Κρητικός, 2023), και διασφαλίζει τους όρους για την εγκαινίαση της καινοτομίας και της δημιουργίας (Τζελέπης, κ., αλ., 2014), εξοικονομώντας πόρους και προωθώντας την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων (Ferraro &

Torrents, 2018). Οι στόχοι οι οποίοι τέθηκαν σε αυτή τη φάση της έρευνας δράσης του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου ήταν:

- να ενισχυθεί η ψηφιακής εκπαίδευσης, και οι δημιουργία περιβαλλόντων τα οποία θα ενθαρρύνουν την χρήση τεχνολογίας και της ανάπτυξης εργαλείων που βασίζονται σε ανοιχτό κώδικα για την εκπαιδευτική διαδικασία,
- να δημιουργηθεί μια κοινότητα που είναι εξοικειωμένη και να υποστηρίζει τη χρήση ανοιχτού λογισμικού για την εκπαίδευση, την διοίκηση και τη μάθηση.

Οι ενέργειες & τα χρονοδιάγραμμα υλοποίησης ήταν τα εξής:

- Νοέμβριος - Δεκέμβριος: Δημιουργία εργαστηρίου Πληροφορικής στο 1ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου με αποκλειστική χρήση ανοιχτού λογισμικού.
- Ιανουάριος-Φεβρουάριος: Προετοιμασία και οργάνωση για την Δημιουργία Κοινότητας Μάθησης (για εκπαιδευτικούς και μαθητές) γύρω από το ανοιχτό λογισμικό, με δραστηριότητες όπως, επιμορφώσεις, workshops, συναντήσεις και συνεργατικά εγχειρήματα και επικοινωνία με συνεργασία με φορείς όπως ο Οργανισμός Ανοιχτών Τεχνολογιών (ΕΕΛΛΑΚ - <https://eellak.ellak.gr/>).
- Μάρτιος-Απρίλιος: Υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων, workshops, συναντήσεων.
- Μάιος: Δημιουργία Ψηφιακού Αποθετηρίου με υλικό από τις δράσεις και εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Από πλευράς ανθρώπινων πόρων στην δράση συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη χρήση και τη διδασκαλία με ΕΛ/ΛΑΚ, οι οποίοι παρείχαν επιμορφωτικά σεμινάρια, οργανωτικές κατευθύνσεις και συγκεκριμένες οδηγίες. Επίσης συνέβαλαν οι τεχνικοί/προγραμματιστές του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Στην δράση συμμετείχαν και επαγγελματίες οι σπουδαστές από το 2^ο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) Αγίου Δημητρίου, αλλά και σπουδαστές της Σχολής Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΑΕΚ) του Αγίου Δημητρίου, οι οποίοι εκπαιδεύονται στα εργαστήρια του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Οι μαθητές και οι σπουδαστές αυτοί διαθέσαν τεχνικές γνώσεις και βοήθησαν πρακτικά στην οργάνωση της κοινότητας και στην εκπαίδευση για προγραμματισμό και ανάπτυξη του ΕΛ/ΛΑΚ εντός της κοινότητας. Επιπρόσθετα, απευθυνθήκαμε σε οργανωμένες κοινότητες Ανοιχτού Λογισμικού και σε ερευνητές/-τριες που είναι ενεργά μέλη κοινοτήτων ΕΛ/ΛΑΚ οι οποίοι με την σειρά τους πρόσφεραν οδηγίες και συμβουλές από την εμπειρία τους.

Όσον αφορά τους υλικούς πόρους αξιοποιήθηκαν δωρεές υπολογιστών και συσκευές. Ο εξοπλισμός που διατέθηκε στο 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου συνέβαλλε στην οργάνωση πρακτικής εκπαίδευσης με το ανοιχτό λογισμικό. Η πρόσβαση σε εφαρμογές/εργαλεία έγινε μέσα από πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη σε ανοιχτό λογισμικό. Επιπλέον αξιοποιήθηκε εκπαιδευτικό υλικό όπως βιβλία αναφοράς, οδηγοί, και online πλατφόρμες οι οποίοι παρείχαν πληροφορίες και μαθησιακό υλικό για το ανοιχτό λογισμικό. Τα αρχικά κριτήρια που θέσαμε για την επιτυχία της έρευνας δράσης αποτυπώνονται σε έξι σημεία:

- Να εκπαιδευτεί το μεγαλύτερο ποσοστό της σχολικής κοινότητας στη χρήση και εφαρμογή ανοιχτού λογισμικού εντός ενός εξαμήνου.

- Να δημιουργηθεί ένα σύνολο από τουλάχιστον δύο (2) εργαστηριακά μαθήματα ειδικότητας που βασίζονται σε ανοιχτό λογισμικό για χρήση στο πρόγραμμα διδασκαλίας.
- Να υλοποιηθεί και να γίνετε χρήση του Εργαστηρίου Πληροφορικής Ανοιχτού Λογισμικού
- Να δημιουργηθεί ένα ηλεκτρονικό εργαλείο ή μια εφαρμογή βασισμένη σε ανοιχτό κώδικα που θα χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου.
- Να οργανωθούν τουλάχιστον δύο εκδηλώσεις/δραστηριότητες (workshops, παρουσιάσεις, συναντήσεις) που θα προάγουν την κοινότητα του ανοιχτού λογισμικού στο σχολείο μέσα στο τρέχων σχολικό έτος.
- Να δημιουργηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης για την παρακολούθηση της προόδου των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη χρήση του ανοιχτού λογισμικού και των ψηφιακών εργαλείων.

Οι βασικές διαδικασίες αξιολόγησης της έρευνας δράσης ήταν η έμμεση αξιολόγηση της συμμετοχής μέσω διαδικτυακών ερωτηματολογίων για να μετρηθεί η συμμετοχή και η διάθεση των συμμετεχόντων, αλλά και η διά ζώσης αξιολόγηση της συμμετοχής μέσα από ανοιχτές συζητήσεις ή δραστηριότητες σε απευθείας επαφή με τους/τις συμμετέχοντες. Κατά δεύτερον, για την αξιολόγηση της δράσης θεωρήσαμε σκόπιμο να μετρήσουμε από τις εφαρμογές τη στάση των κατακτημένων γνώσεων, κυρίως μέσα από την εξελικτική παρακολούθηση της κατανόησης (τεστ, παραδείγματα, εφαρμογές έργων, Project), και να καταγράψουμε τις κατακτημένες ικανότητες των συμμετεχόντων να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πρακτικές καταστάσεις (Τζήμας & Μπαμπούλη, 2009).

Από την πλευρά της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας καταμετρήσαμε τους ποσοτικούς και τους ποιοτικούς δείκτες των παραγόμενων αποτελεσμάτων, και καταγράψαμε την ανάδραση από τους/τις συμμετέχοντες. Καταγράψαμε τις θετικές αναφορές από την συλλογή ανατροφοδότησης μέσω ερωτηματολογίων, τα σημεία των ημιδομημένων συνεντεύξεων και τα δεδομένα των ομαδικών συζητήσεων με τους/τις συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες. Μέσω όλων αυτών των εμπειριών των χρηστών προέκυψε και αξιολόγηση των αναγκών και των απόψεων τους για πιθανές βελτιώσεις.

Στοιχεία υλοποίησης της δράσης

Στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας δράσης πραγματοποιήθηκαν πολλές συζητήσεις για την επιλογή του Λειτουργικού Συστήματος θα επιλέγαμε ως βάση. Δοκιμάσαμε πολλά “Linux έκδοχα” και εστιάσαμε, εξατομικευμένα στην περιγραφή Control Panel και σε γενικά εργαλεία εποπτείας διάφορων συστημάτων. Μελετήσαμε προσεγγμένα τις ιδιότητες του κάθε διαθέσιμου έκδοχου μελετώντας παράλληλα και αναλυτικά τις άδειες χρήσης και τα δικαιώματα επέμβασης των χρηστών. Αξιοποιήσαμε υλικό προηγούμενων εμπειριών και συνδέσαμε τα αιτήματα υλοποίησης με τα θέματα αιχμής της ειδικότητας της Πληροφορικής και τη σύνδεση με την αγορά εργασίας (Στέλλας κ. α., 2012). Επιπλέον διερευνήσαμε βιβλιογραφικά αλλά και εργαστηριακά διάφορα θέματα επιλογής και γενικότερα

οργανώσαμε την ανάπτυξη της ερευνητικής δράσης με βάση τα δεδομένα των υποδομών των εργαστηρίων του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Μέσω του σχεδίου δράσης «Αξιοποίηση περιβαλλόντων ανοιχτού κώδικα και μοντελοποίηση ψηφιακών παρεμβάσεων» του άξονα σχέσεις σχολείου – κοινότητας, (διοικητική λειτουργία), στο 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου, τη σχολική περίοδο 2023-2024, υλοποιήθηκαν τα εξής:

- Δημιουργία Εργαστηρίου Πληροφορικής Ανοιχτού Λογισμικού με δωρεά δεκαέξι (16), Ηλεκτρονικών Υπολογιστών από τον Διευθυντή του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, Δρ. Κοτσιφάκου Δημητρίου, στους οποίους έγινε ανακατασκευή και αναβάθμιση, ώστε να γίνουν λειτουργικοί. Από το συνολικό υλικό που μαζεύτηκε δημιουργήθηκαν οκτώ (8) σταθμοί εργασίας.
- Πραγματοποιήθηκαν επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στην σχολική κοινότητα που υποστηρίζει το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου γύρω από θέματα Ανοιχτού Λογισμικού και Ανοιχτών Δεδομένων.
- Δημιουργήθηκε Ψηφιακή Κοινότητα & Αποθετήριο σε μορφή blog του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου με σκοπό να συγκεντρωθεί υλικό για το ΕΛ/ΛΑΚ.
- Εγγραφή στο Μητρώο Εκπαιδευτικών του ΕΕΛΛΑΚ που χρησιμοποιούν Ανοιχτό Λογισμικό στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Εγγραφή στο Μητρώο σχολείων που χρησιμοποιούν Ανοιχτές Τεχνολογίες στην Εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα συμπεράσματα, η αποτίμηση, η προστιθέμενη αξία της και οι μελλοντικοί σχεδιασμοί της δράσης

Ως προς την ερευνητική αξία των αποτελεσμάτων θα πρέπει να σημειωθεί ότι υλοποιήθηκαν τα εξής:

Ενίσχυση των Εκπαιδευτικών Δεξιοτήτων: Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην επιμόρφωση απέκτησαν ή επικαιροποίησαν δεξιότητες και γνώσεις σχετικά με την αξιοποίηση του ελεύθερου λογισμικού και των ανοιχτών δεδομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενίσχυση της Τεχνολογικής Υποδομής: Η δημιουργία ενός εργαστηρίου ΑΛ/ΛΑΚ με επένδυση στον σχετικό εξοπλισμό ενίσχυσε την τεχνολογική υποδομή του σχολείου.

Ανάπτυξη Ψηφιακής Παιδείας: Η ενίσχυση της ψηφιακής παιδείας βοήθησε στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την ψηφιακή εποχή και την κατανόηση της σημασίας του ελεύθερου λογισμικού και των ανοιχτών δεδομένων.

Ανάπτυξη Δικτύου-Κοινότητας ΕΛ/ΛΑΚ: Η δημιουργία μιας κοινότητας Ελεύθερου Λογισμικού εντός της σχολικής κοινότητας δημιούργησε ένα δίκτυο συνεργασίας και ανταλλαγής γνώσεων και έμμεσα ενίσχυσε τη συνεργασία και τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και δραστηριότητες.

Οι παράμετροι που διευκόλυναν την επίτευξη των στόχων υποστηρίχθηκαν και ενθαρρύνθηκαν τόσο από το ενεργό ενδιαφέρον του Διευθυντή Δρ. Κοτσιφάκο

Δημήτριο, όσο και συνολικά, από τα στελέχη, Τομεάρχες και Υπευθύνους Τμημάτων, του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Επικράτησε η συνεργατική διάθεση και το ομαδικό πνεύμα σε όσους/-ες συμμετείχαν στην ομάδα εργασίας, και διαπιστώθηκε η βέλτιστη διαχείριση πόρων, και πάντα η καλή επικοινωνία και η συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, αλλά αντιμετωπίστηκαν μερικώς, αφορούσαν:

- Την έλλειψη πόρων και υλικοτεχνικού εξοπλισμού, καθώς αυτό αποτέλεσε σοβαρό εμπόδιο για την έναρξη της δράσης και της ειδικής δημιουργίας ενός εργαστηρίου ΕΛ/ΛΑΚ. Η έλλειψη αυτή κατά ένα μέρος καλύφθηκε μέσω της δωρεάς του Διευθυντή του 1^{ου} ΕΚ για το σκοπό συγκρότησης της κοινότητας.
- Οι τρέχουσες τεχνικές δυσκολίες σε συνδυασμό με την προσαρμογή σε νέα λογισμικά και τεχνολογίες απαίτησαν επιπλέον χρόνο και προσπάθεια από τους συμμετέχοντες.
- Διάφορες εκπαιδευτικές προκλήσεις καθώς η ενσωμάτωση νέων μεθόδων και πρακτικών στη διδασκαλία φάνηκε απαιτητική για κάποιους/-ες συναδέλφους/-ισσες, ειδικά σε όσους και όσες δεν είχαν εμπειρία με λογισμικό ανοιχτού κώδικα, σμένους εκπαιδευτικούς.
- Η διαχείριση χρόνου καθώς η οργάνωση των δραστηριοτήτων της δράσης απαιτούσε πρόσθετο χρόνο, εκτός των καθημερινών διδακτικών και εργαστηριακών υποχρεώσεων.

Σχήμα 2.

Ψηφιακή πλατφόρμα (ιστολόγιο μέσω ΠΣΔ), για την ομάδα ΕΛ/ΛΑΚ του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου



Παρ' όλα αυτά το υλικό που παρήχθη και αξιοποιήθηκε αφορούσε μία κρίσιμη μάζα καλά επεξεργασμένης τεκμηρίωσης. Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο δημιουργήθηκε και κοινοποιήθηκε αξιολογήθηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων στην δράση ως αξιόπιστο. Η ψηφιακή πλατφόρμα που δημιουργήθηκε (ιστολόγιο μέσω ΠΣΔ), για την συγκρότησή της ψηφιακής

κοινότητας του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου (Σχήμα 2), λειτουργεί (<https://blogs.sch.gr/ellak1ek/>). Τέλος οι επιμορφώσεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας δράσης είχαν μεγάλη απήχηση και επιτυχία ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Την Τρίτη, 23 Απριλίου 2024 στο Εργαστήριο Πληροφορικής του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου, πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση με τίτλο: «Αξιοποίηση Ανοιχτού Κώδικα και Ελεύθερου Λογισμικού και Ανοιχτών Δεδομένων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και Μοντελοποίηση Ψηφιακών Παρεμβάσεων», όπου και παρουσιάστηκαν τα οφέλη της πλατφόρμας για την κοινότητα και ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να συνεισφέρουν. Στην επιμόρφωση συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από το 1^ο Επαγγελματικό Λύκειο Αγίου Δημητρίου και στελέχη του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου.

Η επιμόρφωση, πέραν από την παρουσίαση της πλατφόρμας, περιλάμβανε την απарίθμηση μελλοντικών στοχοθεσιών με σκοπό την ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση τεχνολογιών ΕΛ/ΛΑΚ. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για εργαλεία που μπορούν να ενσωματώσουν άμεσα στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική. Η συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων ανέδειξε την χρησιμότητα της δημιουργίας μιας ενεργούς κοινότητας ΕΛ/ΛΑΚ εντός της σχολικής κοινότητας, με στόχο την προώθηση της χρήσης ανοιχτού λογισμικού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη δημιουργία ενός χώρου ανταλλαγής γνώσεων και ιδεών.

Μελλοντικές δράσεις για την έρευνα

Οι προτάσεις για την αξιοποίηση των κατακτημένων πρακτικών που θα αναπτυχθούν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης αποσκοπούν:

1. στην συνεχή ενημέρωση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών, μέσω διοργάνωσης τακτικών σεμιναρίων και εργαστηρίων. Μέσω εργαστηρίων, αλλά και της πλατφόρμας επικοινωνούν και ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου για τις νέες εξελίξεις στον χώρο του ΕΛ/ΛΑΚ και Ανοιχτών Δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων και των Ανοιχτών Μαθησιακών Πόρων. Μέσα από τους Ανοιχτούς Μαθησιακούς Πόρους υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας οδηγιών και υλικού εκπαίδευσης και δίνεται η δυνατότητα αυτοεκπαίδευσης,

2. στην επέκταση και περαιτέρω βελτίωση των υποδομών των εργαστηρίων και την ενίσχυση του διοικητικού έργου του οργανισμού,

3. στην δυνατότητα για αναζήτηση επιπρόσθετων πόρων και χορηγιών. Η κοινότητα ΕΛ/ΛΑΚ είναι μια παγκόσμιας εμβέλειας κοινότητα η οποία υποστηρίζει μελλοντικές αναβάθμισης του εξοπλισμού και συνεισφέρει στην προσθήκη περισσότερων σταθμών εργασίας.

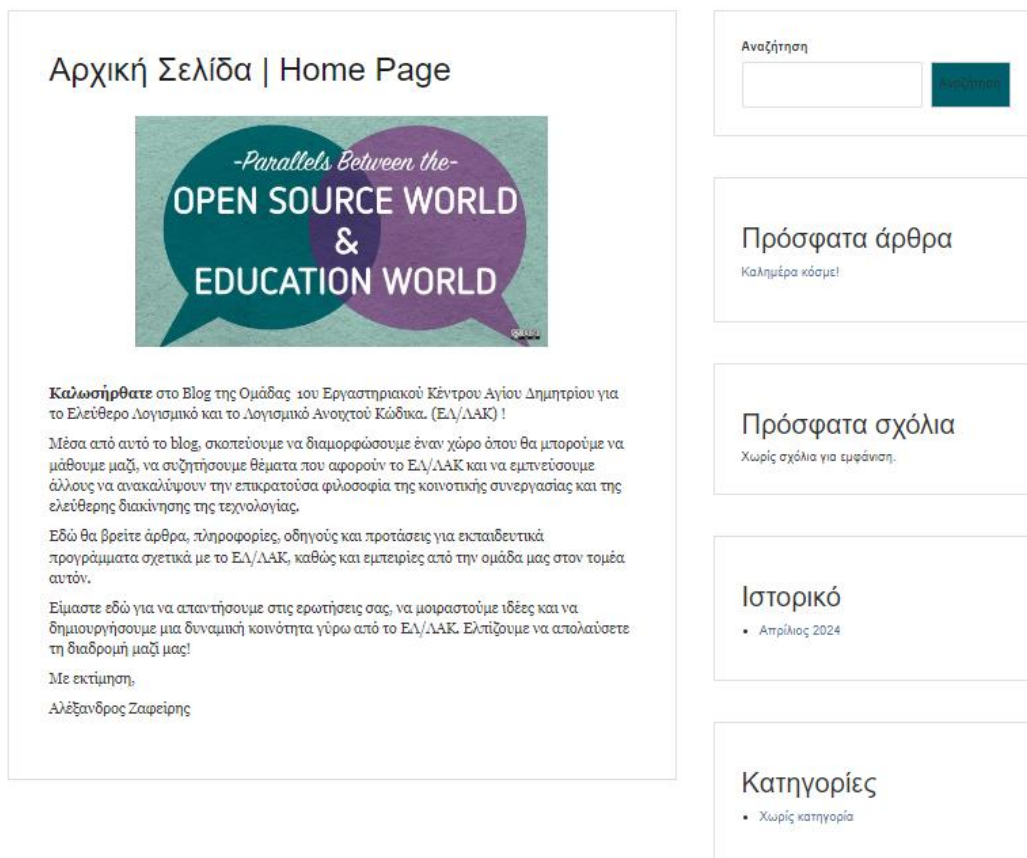
4. στην δυνατότητα δημιουργίας και λειτουργίας κινητού εργαστηρίου. Μέσω του κινητού εξοπλισμού μπορεί να μεταφέρεται η τεχνογνωσία αλλά και η διενέργεια εργαστηρίων σε άλλες σχολικές μονάδες και σε άλλες κοινότητες,

5. στην προώθηση των διαδικτυακών δράσεων της ψηφιακής κοινότητας μάθησης και του αποθετηρίου σε παγκόσμια εμβέλεια,

6. στην ενθάρρυνση της συμμετοχής. Μέσω της παρότρυνση των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν υλικό και να συμμετέχουν ενεργά στην ψηφιακή κοινότητα (Σχήμα 3), διευρύνεται στο συμμετοχικό όραμα των εκπαιδευτικών κοινοτήτων υπέρ της μάθησης,

Σχήμα 3.

Περιεχόμενο της ψηφιακής πλατφόρμας της ομάδας ΕΛ/ΛΑΚ του 1ου ΕΚ Αγίου Δημητρίου



7. στην ανάδειξη βέλτιστων πρακτικών όπου οι εκπαιδευτικοί της ΕΛ/ΛΑΚ κοινότητας θα μοιράζονται τις καλύτερες πρακτικές και τις επιτυχίες τους,

8. στην συνεργασία με άλλα σχολεία και άλλους όμορους εκπαιδευτικούς Φορείς

9. στην δημιουργία Δικτύου Σχολείων. Η προοπτική σύνδεσης με άλλα σχολεία ή και οργανισμούς που χρησιμοποιούν ανοιχτές τεχνολογίες για την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων αποτελεί και ένας ειδικός στόχος ΕΛ/ΛΑΚ της κοινότητας.

10. στην συνεργασία με Πανεπιστήμια και Ερευνητικά Κέντρα τα οποία έχουν παρόμοιο προσανατολισμό. Οι ΕΛ/ΛΑΚ κοινότητες προτάσσουν αξιακά την δημιουργία συνεργασιών για την υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών δράσεων.

11. στην ενσωμάτωση των Τεχνολογιών στην καθημερινή διδασκαλία πέρα από τον Τομέα και τις Ειδικότητες της Πληροφορικής,
12. στην ανάπτυξη ειδικών ψηφιακών θεματικών οι οποίες αφορούν την χρήση εργαλείων ανοιχτού κώδικα για την ανάπτυξη ειδικών εφαρμογών,
13. στην ειδική χρήση πολυμέσων και διαδραστικών εργαλείων ανοιχτού κώδικα για την βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας.

Αξιολόγηση και Βελτίωση της Δράσης

Οι προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις στο πλαίσιο της δράσης συμπεριλήφθηκαν επεξεργασία τεκμηρίωσης καθώς τα ανοιχτά “workshops” για την αξιοποίηση του ΕΛ/ΛΑΚ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία οργανώθηκαν για δύο ημέρες στα εργαστήρια του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Την πρώτη ημέρα έγινε εισαγωγή στα βασικά εργαλεία ΕΛ/ΛΑΚ και αναπτύχθηκε η φιλοσοφία των ΕΛ/ΛΑΚ, η φιλοσοφία των ανοιχτών δεδομένων, και παρουσιάστηκαν εφαρμογές όπως η χρήση Moodle, και ειδικά ψηφιακά εργαλεία συνεργασίας. Την δεύτερη ημέρα οργανώθηκε η παρουσίαση της μοντελοποίησης των ψηφιακών παρεμβάσεων, δόθηκαν κατευθύνσεις για την δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, παρουσιάστηκαν πολυμέσων ΕΛ/ΛΑΚ για την εκπαίδευση.

Συνολικά όλα τα ενεργήματα της δράσης αξιολογήθηκαν θετικά από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες, ειδικότερα όσα θέματα που αφορούσαν την ανάλυση των δεδομένων με εργαλεία ΕΛ/ΛΑΚ, τα επείγοντα ζητήματα ασφάλεια και δεοντολογίας στην εκπαίδευση, τις προτάσεις για συνέχιση της δράσης και την τάση συμμετοχής στις νέες δράσεις για το επόμενο έτος. Ιδιαίτερη ικανοποίηση αποτυπώθηκε για την επεξεργασία της συνολικής τεκμηρίωσης, την δημιουργία της σχολικής κοινότητας μάθησης (για εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες) γύρω από την φιλοσοφία και τις εφαρμογές του ΕΛ/ΛΑΚ και τα Ανοιχτά Δεδομένα, την διεξαγωγή των Workshops στα εργαστήρια του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου, και την προοπτική σύνδεσης της δράσης με του τομείς της Τεχνητής Νοημοσύνης. Ως σήμερα, τα βήματα που έχουν γίνει για την ενσωμάτωση του ΕΛ/ΛΑΚ στην εκπαίδευση μπορεί να είναι μετρημένα, είναι όμως αρκετά για να δείξουν ότι, καταρχήν, υπάρχει ανθρώπινο δυναμικό μέσα στα σχολεία που είναι σε θέση να πραγματοποιήσει και να υποστηρίξει μια πλήρη “μετανάστευση” των δικών τους σχολείων, αλλά και να βοηθήσει άλλα σχολεία να πράξουν το ίδιο. Η παρούσα έρευνα δράσης εντάσσεται σε αυτήν την προοπτική.

Acknowledgment

This work has been partly supported by COSMOTE under a PEDION24 grant, (University of Piraeus Research Center).

Βιβλιογραφία

Alpern, B., S. Augart, S.M. Blackburn, M. Butrico, A. Cocchi, P. Cheng, J. Dolby, S. Fink, D. Grove, and M. Hind. (2010). The Jikes research virtual machine project: Building an open-source research community. *IBM Systems Journal* 44: 399–417.

- Dalheimer, M. K., Dawson T., Kaufman, L., Welsh, M. (1999). *Running Linux*. O'Reilly. Ελληνική έκδοση Dalheimer, M. K., Dawson T., Kaufman, L., Welsh, M. (2001). *Οδηγός του Linux*. Αθήνα εκδ. Κλειδάριθμος. ISBN 960-209-408-7
- Ferraro, F., Torrents, J. (2018). Open Source. In: Augier, M., Teece, D.J. (eds) *The Palgrave Encyclopedia of Strategic Management*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-00772-8_360
- Kritikos, A., & Stamelos, I. (2018). Open source software resilience framework. In *Open Source Systems: Enterprise Software and Solutions: 14th IFIP WG 2.13 International Conference, OSS 2018, Athens, Greece, June 8-10, 2018, Proceedings 14* (pp. 39-49). Springer International Publishing.
- LeBlanc, D.A. & Blum, R. (2007). *Linux For Dummies*, John Wiley & Sons, <https://books.google.gr/books?id=PPG8PvUyTOAC>. Ελληνική έκδοση, LeBlanc, D.A. & Blum, R. (2008). *Linux για πρωτάρηδες*, Αθήνα: εκδ: Κλειδάριθμος.
- Silberschatz, A., Galvin, P. B., & Gagne, G. (1991). *Operating systems*. John Willey, Seventh Edition. Ελληνική έκδοση Silberschatz, A., Galvin, P. B., & Gagne, G. (2009). *Λειτουργικά Συστήματα*. Αθήνα: εκδ ΙΩΝ.
- Siever, E., Weber, A., Figgins, S., Love, R., & Robbins, A. (2005). *Linux in a Nutshell*. "O'Reilly Media, Inc."
- Tanenbaum, A. (2009). *Modern operating systems*. Pearson Education, Inc., Ελληνική έκδοση: Tanenbaum An. (2009). *Σύγχρονα Λειτουργικά Συστήματα*. Αθήνα: Εκδ. ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ, επιστημονική επιμέλεια Γκιζόπουλος Δ.
- The Free Software Foundation. (2023). What is Free Software? Available online: <https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.html>, (accessed on 6 March 2023).
- Mols, CE., Wnuk, K., Linåker, J. (2017). The Open Source Officer Role – Experiences. In: Balaguer, F., Di Cosmo, R., Garrido, A., Kon, F., Robles, G., Zacchiroli, S. (eds) *Open Source Systems: Towards Robust Practices. OSS 2017. IFIP Advances in Information and Communication Technology*, vol 496. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57735-7_6
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Βύρης, Δ. (2016). Η ενσωμάτωση των ΕΛ/ΛΑΚ στη σχολική τάξη: μελέτη των απόψεων εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 647-654.
- Κασκαμανίδης, Γ., Κασκαμανίδης, Α., & Κασκαμανίδης, Θ. (2024). Ελεύθερο Λογισμικό Κώδικα για την Εκπαίδευση-Συνοπτικός οδηγός. Ανάκτηση 20/8/2023 από <https://repository.ellak.gr/ellak/handle/11087/1782>
- Κρητικός, Α. (2023). *Ανάλυση ανθεκτικότητας και επιστημονικότητας έργων ανοικτού κώδικα* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Θετικών Επιστημών. Τμήμα Πληροφορικής. Εργαστήριο Λογισμικού και Διαδραστικών Τεχνολογιών).
- Μάργαρης Α., (2021). *LINUX, Αρχεία και Διεργασίες*, Θεσσαλονίκη: εκδ. ΤΖΙΟΛΑ, ISBN: 978-960-418-629-7

- Μαλτέζος Ι., Κοτσιφάκος Δ., (2013). Διδασκαλία Ανοιχτού Κώδικα στους μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων. *5th Conference on Informatics in Education - Η Πληροφορική στην εκπαίδευση* (Πειραιάς, 5th CIE 2013).
- Σιδηρόπουλος, Α. (2023). *Εισαγωγή στα λειτουργικά συστήματα και το Unix – Linux: με χρήση και προγραμματισμό του κελύφους*, Θεσσαλονίκη: εκδ. ΤΖΙΟΛΑ, ISBN: 978-618-221-028-4
- Στέλλας Ιακ. – Kweskin R. (2012). Πρόταση Εμπειρίας με το Ελεύθερο Λογισμικό. *4th Conference on Informatics in Education*. Πειραιάς: Εκδ. Νέων Τεχνολογιών. <http://di.ionio.gr/cie/index.php/cie-2012>
- Τζελέπης, Ν., Κρασσανάκης, Β., & Νάκος, Β. (2014). Αξιοποίηση ελεύθερου λογισμικού/λογισμικού ανοικτού κώδικα (ΕΛ/ΛΑΚ) για τη δημιουργία διαδικτυακών χαρτών στην εκπαίδευση. *Η Χαρτογραφία στο Διαδίκτυο, Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*.
- Τζήμας, Δ., & Μπαμπούλη, Ο. (2009). Πολυμεσικές Εφαρμογές με Χρήση ΕΛ/ΛΑΚ. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 873-874.

Το σχέδιο δράσης «ΕΚπαιδεύω τους ...γονείς μου» του άξονα σχέσεις σχολείου – οικογένειας (παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία), στο 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου, τη σχολική περίοδο 2023-2024

Αντιγόνη Λυμπέρη

Συντονίστρια Δράσης στο 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024

Περίληψη

Την σχολική περίοδο 2023-2024, η δράση με τον τίτλο «ΕΚπαιδεύω τους...γονείς μου» εντάχθηκε στον άξονα «Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας» και είχε ως βασικούς στόχους την μελέτη αναγκών, την μοντελοποίηση, τον σχεδιασμό και την μερική υλοποίηση ενός σχολείου γονέων για όλες τις μονάδες που υποστηρίζει το 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο του Αγίου Δημητρίου. Για τους γονείς των Ημερήσιων Επαγγελματικών Λυκείων προσχεδιάσαμε την δράση με εκπαιδευτικούς μέσω επιμορφώσεων σε Συλλόγους Διδασκόντων. Οργανώθηκαν συναντήσεις με εκπροσώπους συλλόγων γονέων και κηδεμόνων ανηλίκων όλων των σχολικών μονάδων υποστήριξης, οι οποίοι καλέστηκαν να συμβάλουν δημιουργικά στα ενεργήματα του σχολείου, να συζητήσουν με τους/τις εκπαιδευτικούς για τα ζητήματα της γονεϊκής μέριμνας, αλλά και να υποστηρίξουν κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά την μαθησιακή διαδικασία των τέκνων τους. Η δράση στο 2^ο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο, κατευθύνθηκε είτε σε γονείς ενηλίκων, είτε στο 15μελές του Εσπερινού, με το δεδομένο ότι οι μαθητές/-τριες αυτοί έχουν την γονεϊκή ιδιότητα. Τα πορίσματα της δράσης οδήγησαν σε σημαντικές δημοσιεύσεις, αλλά και σε ανακοινώσεις σε διεθνή και εθνικά συνέδρια ψυχολογίας και συμβουλευτικής, όμορων θεματικών. Στο παρόν άρθρο καταγράφουμε τους βασικούς άξονες της δράσης και αποδελτιώνουμε τα συμπεράσματα από τις συμμετοχές στα συνέδρια και τις δημοσιεύσεις, προτείνοντας τους μελλοντικούς στόχους της δράσης.

Λέξεις-κλειδιά: γονεϊκότητα, σχέσεις σχολείου οικογένειας, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, εφαρμοσμένη συμβουλευτική πράξη, Εργαστηριακό Κέντρο

The "Educate my ...parents" action plan of the school-family relations axis (pedagogical and learning function), at the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios, in the 2023-2024 school year

Abstract

In the 2023-2024 school year, the action research with the title "Educate my...parents" was included in the axis "School-Family Relations" and had as its main objectives the study of needs, modeling, planning, and partial

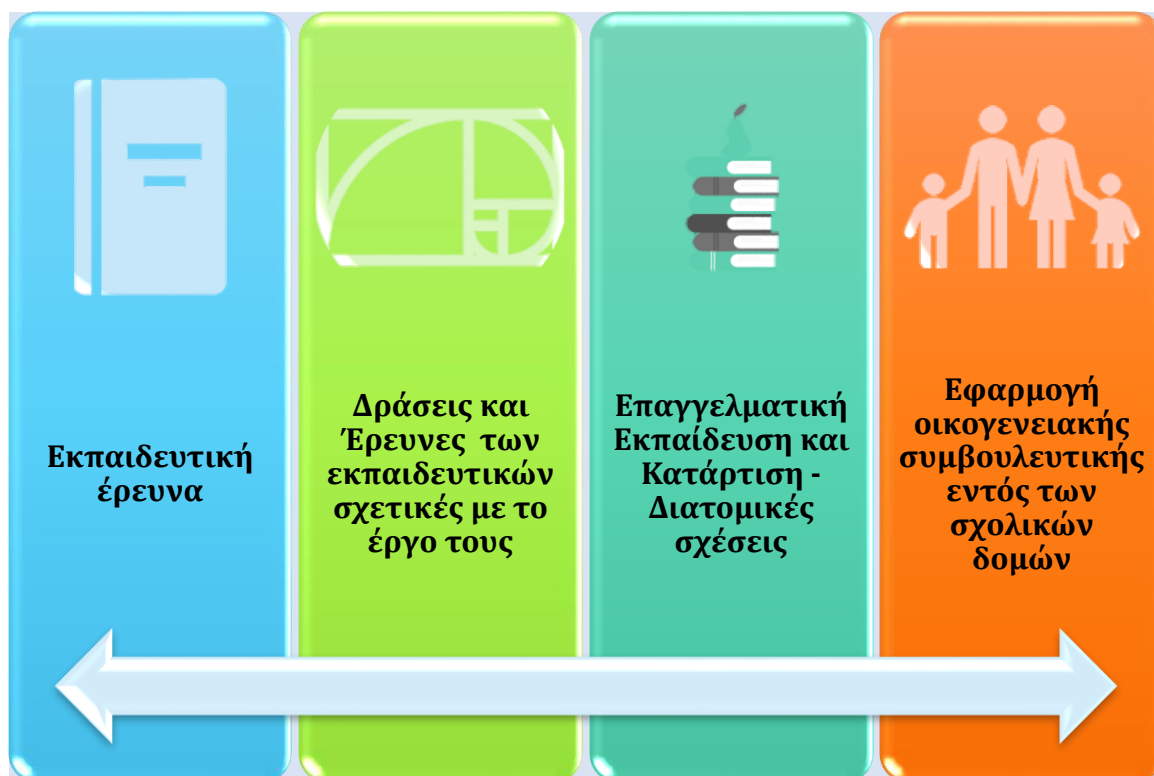
implementation of a school for parents the Vocational Lyceum that supported by the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios. For the parents of Vocational High Schools, we pre-planned the action with teachers through training in Teachers' Associations. Meetings were organized with representatives of associations of parents and guardians of minors of all school support units, who were invited to contribute creatively to the school's activities, to discuss with the teachers the issues of parental care, but also to support the learning process socially and psycho-emotionally of their children. The action at the Second (2nd) Evening Vocational High School for adults was directed either to parents of adults or to the 15 members of the school, given that these students have parental status. The findings of the action led to important publications, but also to announcements at international and national conferences in psychology and counseling-related topics. In this article, we record the main axes of the action and summarize the conclusions from the participation in the conferences and the publications, proposing the future goals of the action.

Εισαγωγή

Το 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο (ΕΚ) Αγίου Δημητρίου υποστηρίζει εργαστηριακά το 1^ο Ημερήσιο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) Αγίου Δημητρίου, το Ημερήσιο ΕΠΑΛ Αλίμου (Ευπαλίνειο), και το 2^ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου. Η δράση με τον τίτλο «ΕΚπαιδεύω τους ...γονείς μου» εντάχθηκε στον άξονα «Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας» την σχολική περίοδο 2023-2024, και αφορούσε μία συμμετοχική κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας, με σκοπό την βελτιστοποίηση των ποιοτικών δεικτών του βαθμού ικανοποίησης και επικοινωνίας των μελών της. Το βασικό εγχείρημα του σχεδίου της έρευνας δράσης (Cohen, Manion & Morrison, 2011), ήταν καταγραφή των ποιοτικών συμπερασμάτων και πορισμάτων για την ίδρυση και την λειτουργία ενός σχολείου γονέων το οποίο θα επιμόρφωνε τους γονείς και τους κηδεμόνες των υποστηριζόμενων ΕΠΑΛ. Τα αποτελέσματα ανακοινώθηκαν σε διάφορες φάσεις ανάπτυξης της δράσης. Πέραν από τους γονείς και κηδεμόνες των επιμέρους σχολείων το πεδίο εφαρμογής της δράσης εμπεριείχε και τους/τις εκπαιδευτικούς των υποστηριζόμενων σχολικών μονάδων. Στην δράση συμμετείχαν και δραστηριοποιήθηκαν και οι μαθητές / -τριες των πρωινών και εσπερινών ΕΠΑΛ, οι γονείς τους και ιδιαίτερα οι γονείς που φοιτούν ως μαθητές/-τριες του Εσπερινού ΕΠΑΛ, όλων των τομέων, και όλων των ειδικοτήτων. Οι στόχοι βελτίωσης αφορούσαν αρχικά μια μελέτη αναγκών, σε διεργασίες μοντελοποίησης, έναν πρώτο σχεδιασμό, αλλά και μερική υλοποίηση του σχολείου γονέων των μονάδων που υποστηρίζει το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Ως προς το διεπιστημονικό της μέρος η παρούσα έρευνα δράσης εντάχθηκε αρχικά στην ευρύτερη κατηγορία των εκπαιδευτικών ερευνών (Altrichter & Posch, 2009), και στην συνέχεια οριοθετήθηκε στην κατηγορία ερευνών των εκπαιδευτικών που διερευνούν το έργο τους (Feldman, Altrichter, Posch & Somekh, 2018). Η επόμενη κλίμακα ταξινόμησης ήταν η έρευνα πάνω στα θέματα των διατομικών σχέσεων εντός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) (Κοτσιφάκος, Κασιμάτη & Δουληγέρης, 2019), και η αμέσως επόμενη κλίμακα αφορούσε το ζήτημα των μεθοδολογιών οργανωμένης συμβουλευτικής, αλλά και των ρυθμίσεων των σχέσεων γονεϊκότητας των μαθητών/-τριών της ΕΕΚ (Lymperi, Lymperi,

Kotsifakos, 2023). Ως επιστημονικό περιεχόμενο, το παρόν άρθρο εστιάζει στο ζήτημα της οικογενειακής συμβουλευτικής εντός των σχολικών δομών (Λυμπέρη, Κοτσιφάκος, 2024d), και τον ειδικό ρόλο που μπορεί να έχει σε αυτήν ένα ΕΚ (Σχήμα 1).

Σχήμα 1.
Προσδιορισμός πεδίων ένταξης της έρευνας



Πέραν της παρούσης εισαγωγής, το παρόν άρθρο χωρίζεται σε τρία βασικά μέρη. Το αμέσως επόμενο κεφάλαιο (*Το σχέδιο δράσης «ΕΚπαιδεύω τους...γονείς μου»*), αφορά τα επακριβή σημεία ανάπτυξης της έρευνας δράσης, ενώ το τέταρτο μέρος του άρθρου (*Επεξεργασία Τεκμηρίωσης, Αποτίμηση της Δράσης, Αποτελέσματα*), αφορά την επεξεργασία της τεκμηρίωσης και την αποτίμηση της δράσης. Η δημοσίευση κλείνει με τις διαπιστώσεις και μελλοντικούς σχεδιασμούς της συγκεκριμένης έρευνας δράσης (*Διαπιστώσεις και Μελλοντικά Έργα*).

Το σχέδιο δράσης «ΕΚπαιδεύω τους...γονείς μου»

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης αφορά μία συμμετοχική κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας με σκοπό την βελτιστοποίηση των ποιοτικών δεικτών του βαθμού ικανοποίησης και επικοινωνίας της (Λυμπέρη, Κοτσιφάκος, 2023a). Μεθοδολογικά το αντικείμενο του σχεδίου δράσης είναι η καταγραφή των ποιοτικών αποτελεσμάτων εφαρμογής σε ένα προηγμένο μοντέλο οικογενειακής

συμβουλευτικής εντός σχολικών δομών (Λυμπέρη, Κοτσιφάκος, 2023b). Στην δράση συμμετείχαν:

α) τα σχολεία (Διοικητικά/Εκπαιδευτικά) τα οποία υποστηρίζει το 1ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου, ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και οι Τομεάρχες του 1^{ου} ΕΚ, αλλά κυρίως, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά στην υλοποίηση του σχεδίου δράσης από το 1^ο Ημερήσιο ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου, 1^ο Ημερήσιο ΕΠΑΛ Αλίμου, και από το 2^ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου,

β) οι μαθητές-μαθήτριες (ανήλικοι - ενήλικοι), και, τέλος,

γ) οι γονείς των μαθητών – τριών, μέσα από τους υπό ίδρυση Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων. Αξιοσημείωτο είναι ότι στο 2^ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου στην δράση συμμετείχαν και αρκετοί μαθητές και μαθήτριες οι οποίοι είναι οι ίδιοι γονείς.

Η δράση εφαρμόστηκε στις σχολικές μονάδες που υποστηρίζει το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου, ενώ ο στόχος βελτίωσης αφορούσε την μελέτη αναγκών, τις πρώτες εκδοχές μοντελοποίησης ενός σχολείου γονέων, και τέλος, την μερική υλοποίηση ενός σχολείου γονέων για όλες τις μονάδες που υποστηρίζει το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Ως προς την υλοποίηση της δράσης:

α. Οργανώσαμε ομάδες εστιασμένης συζήτησης με τους μαθητές/-τριες και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων με σκοπό τη διερεύνηση των αντικειμενικών αναγκών όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

β. Διαπιστώσαμε την ανάγκη διευθέτησης των κρίσεων αλλά και της βελτιστοποίησης της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των παραγόντων και συμμετεχόντων της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας (Λυμπέρη, Lymperi, Κοτσιφάκος, 2023a).

γ. Καταγράψαμε την κοινή πεποίθηση ήταν ότι μία κρίση εντός και εκτός σχολείου είναι μία μη ρυθμισμένη επικοινωνιακή συγκυρία που υποβαθμίζει τη συνολική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, και για αυτό πρέπει να την διαχειριζόμαστε ομαδοσυνεργατικά (Λυμπέρη, Lymperi, Κοτσιφάκος, 2023b).

δ. Οργανώσαμε και υλοποιήσαμε ενημερώσεις ευαισθητοποίησης για την στήριξη των μαθητών/-τριών, παρεμβαίνοντας σε διάφορα θέματα της επικαιρότητας όπως το άγχος των εξετάσεων, η επαγγελματική μετάβαση-ολοκλήρωση σπουδών, ο επαγγελματικός προσανατολισμός σε ατομικό επίπεδο κ.λπ.

Από την δράση διαπιστώσαμε ότι:

- Για τους γονείς την Ημερήσιων ΕΠΑΛ είναι σημαντικό να ενημερώνονται και να υποστηρίζουν τα ενεργήματα του σχολείου, να συζητούν με τους εκπαιδευτικούς για τα ζητήματα της οικογένειας, και να υποστηρίζουν κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά τη μαθησιακή διαδικασία των τέκνων τους, η οποία είναι κατά βάση μια προσωπική και κοινωνική μετάβαση με απροσδιόριστη κατάληξη (Λυμπέρη, Κοτσιφάκος, 2023c). Η ανάγκη αυτή αποτυπώθηκε μετά από στοχευμένες συνεργατικές συναντήσεις των γονέων αλλά και των μαθητών/-τριών. Αναδείχθηκε η ανάγκη της συμμετοχικής παρουσίας όλων όσων φοιτούν στην ΕΕΚ.

- Η χωροχρονική υπόσταση της δράσης αφορούσε κυρίως χώρους του ΕΚ και των επιμέρους ΕΠΑΛ, και ενόστε λειτούργησε πιλοτικά σε φιλικά

προσχεδιασμένους χώρους των σχολείων, Αίθουσες Συλλόγων Διδασκόντων, αμφιθέατρα, ακόμη και σε εργαστήρια.

Ως προς τις δυσκολίες και τα εμπόδια στην υλοποίηση διαπιστώσαμε τα εξής:

-Η μη συγκρότηση συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων εμποδίζει τη στοχοθεσία και την στοχοπροσήλωση. Ο μειωμένος αριθμός ενδιαφέροντος και συμμετοχής/ λήψης αποφάσεων για την υποστήριξη του μαθητή/-τριας λόγω υποχρεώσεων είναι βασική αδυναμία.

-Η ανυπαρξία συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε μία εκπαιδευτική κοινότητα και η έλλειψη κεντρικού συντονισμού από το ΕΚ, υποβαθμίζει την ποιότητα επικοινωνίας των γονέων και κηδεμόνων και της σχολικής μονάδας, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται και οι εξελίξεις των όποιων παρεμβάσεων αντιμετωπίζονται αποσπασματικά από τις οικογένειες και το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή/-τριας. Το σύγχρονο μοντέλο παρέμβασης για την υποστήριξη του μαθητή/μαθήτριας περιλαμβάνει τη συστημική παρέμβαση στην οικογένεια μέσα από το σχολείο.

-Η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας είναι βασική προϋπόθεση εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας και δεν επιτυγχάνεται χωρίς τους «βασικούς συντελεστές» στην ολοκλήρωση των οραμάτων. Αυτό αντικατοπτρίζεται στο πρόγραμμα του/της μαθητή/-τριας, στη συμμετοχή του ενεργά στις διαδικασίες του σχολείου, στην αποφυγή βιωμάτων αποτυχίας και απόρριψης και στην επιτυχή σύνδεση του ΕΚ με την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη του/της.

-Οι ανήλικοι/-ες και οι ενήλικοι/-ες μαθητές και μαθήτριες των ΕΠΑΛ έχουν ανάγκη υποστήριξης και ευρείας ψυχοκοινωνικής και επαγγελματικής παρέμβασης ευαισθητοποίησης τόσο σε προσωπικό όσο και επαγγελματικό ή κοινωνικό επίπεδο με αποτέλεσμα την πλήρη αποδοχή και συμπερίληψή τους στη σχολική κοινότητα.

-Η σχολική διαρροή δεν είναι μόνο ένα ποιοτικό καταγεγραμμένο δεδομένο, αλλά επιβάλλεται να είναι το αρνητικό ζητούμενο σε ζητήματα εφηβικής κατάθλιψης, εσωτερικής – ατομικής αποχώρησης από τα κοινά και συναισθημάτων αποκλεισμού. Για όλα αυτά εξ αρχής και διαρκώς το σχολείο ως δομή και σε συνεργασία με την οικογένεια, πρέπει να μεριμνά προληπτικά και να βρίσκεται σε άμεση και διαρκή σχέση δια μέσου υποστηρικτικών ενεργειών ενδυνάμωσης.

-Ιδιαίτερη κατάσταση στήριξης είναι η περίπτωση του/της ενήλικα/-ης μαθητή/-τριας για φοίτηση ως δεύτερη ευκαιρία. Είναι αναγκαίο το συγκεκριμένο ζήτημα να απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα για το περιεχόμενο σπουδών και ειδικοτήτων των ενήλικων μαθητών/-τριών, εντός των δομών ΕΕΚ.

Παράμετροι που διευκόλυναν την επίτευξη των στόχων

Οι παράμετροι που διευκόλυναν την επίτευξη των στόχων ήταν η θετική συμμετοχή του τρίπτυχου Εκπαιδευτικών - Γονέων - Μαθητών / Μαθητριών σε όλες τις επιμορφώσεις και δράσεις που οργανώθηκαν από το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου με τη συμμετοχή των σχολικών μονάδων υποστήριξης. Αξίζει να

σημειωθεί η χαρακτηριστικά θετική ανταπόκριση και από τους/τις μαθητές/-τριες του 2^{ου} εσπερινού ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου που έχουν την ιδιότητα του γονέα. Χαρακτηριστικά θετική ήταν επίσης η υποστήριξη των στελεχών του 1^{ου} ΕΚ Υπεύθυνοι/-ες Εργαστηρίων και των Τομεαρχών/-ισσών. Η συνεχής ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών δομών γύρω από συμμετοχικές δράσεις ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης (επιμορφώσεις – εξειδικεύσεις ειδικού συμβουλευτικοί ρόλοι) ήταν ισχυρές προϋποθέσεις και προκαταβολικοί δείκτες επιτυχίας των στόχων του σχεδίου δράσης. Κοινή πεποίθηση όλων των εκπαιδευτικών -κατόπιν των παρεμβάσεων- είναι η ανάγκη για συστημική παρέμβαση στην οικογένεια του μαθητή/-τριας (Λυμπέρη, Κοτσιφάκος, 2024b), προκειμένου να κατακτηθεί ένας θετικός προβλεπτικός παράγοντας της εικόνας του/της εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, κάτι που αναδείχθηκε και στα συνέδρια που συμμετείχαμε. Τέλος, ως προς τους επικοινωνιακούς δίαυλους που αναπτύχθηκαν, θεωρούμε ότι αποτέλεσαν μια κρίσιμη διάσταση της δράσης για την συνολική λειτουργία του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου ως οργανισμού και ως τέτοια παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της επικοινωνίας σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και η μελλοντική ανταπόκριση των μελών του οργανισμού, κυρίως στο επίπεδο των καλών σχέσεων, ενισχύουν την αποτελεσματικότητα του (Μάντζος, 2011).

Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση της έρευνας

Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση της έρευνας – δράσης αφορούσαν τα εξής:

- Οι δράσεις είναι θετικό να έχουν συνοχή και συνέχεια (σε όλες τις τάξεις και για τα επόμενα σχολικά έτη) και να μην είναι αποσπασματικές. Δυσκολία αποτέλεσε ο μη σταθερός αριθμός συμμετεχόντων στις εκδηλώσεις μας αλλά και η αδυναμία σταθεροποίησης ενός κοινού χρόνου συναντήσεων.

- Οι δράσεις πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία δικτύων και να είναι αλληλεπιδραστικές μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Μερικές στιγμές στη σχολική πραγματικότητα οι γονείς δίνουν την αίσθηση ότι δρουν ανταγωνιστικά με το σχολείο ή αντίθετα. Σε αυτό το σημείο το σχολείο είναι σωστό να οργανώσει δράσεις και να κατευθύνει εκπαιδευτικά υποστηρικτικές ενέργειες αποτελώντας σύμμαχο στην προσπάθεια της οικογένειας του μαθητή/- τριας.

- Η σχολή γονέων είναι η βάση για την ανάπτυξη ενός υγιούς κλίματος σε ένα ΕΚ που συντονίζει τις εκπαιδευτικές κοινότητες των ΕΠΑΛ, καθώς ως αυτόνομη και ανεξάρτητη σχολική μονάδα καθολικής αναφοράς ένα ΕΚ έχει το περιθώριο να συμπεριλαμβάνει και να συντονίζει στοχευμένες εκπαιδευτικές δράσεις μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πολλές φορές ο φόρτος εργασίας και η δύσκολη καθημερινότητα, οι προσπάθειες επιβίωσης, καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολο το γεγονός της συγκρότησης συλλόγου γονέων ή την εφαρμογή ενός τόσο σημαντικού σχεδίου όπως ένα σχολείο γονέων, από μία εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και αυτό το σημείο χρειάζεται βέλτιστη διαχείριση των δεδομένων.

- Κύρια δυσκολία αποτελεί η διαφοροποίηση της ηλικίας των μαθητών/τριών του εσπερινού ΕΠΑΛ (ενηλικιότητα) με τους πρωινούς μαθητές/-

τριες του ΕΠΑΛ (ανήλικοι). Στο σημείο αυτό απαιτείται συνολικά από τις οι εκπαιδευτικές δομές να μεριμνήσουν για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη θεματική.

Προτάσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της δράσης

Οι προτάσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της δράσης αφορούσαν:

- Την ενίσχυση ενεργειών για τη συγκρότηση στοχευμένων δράσεων στήριξης του μαθητή/-τριας και της οικογένειάς του.
- Την δημιουργία σημαντικών συνδέσμων – σημαντικών άλλων – συμμάχων της εκπαιδευτικής πορείας εντός των επιμέρους τομέων και ειδικοτήτων του ΕΚ.
- Την βελτιστοποίηση της αυτοεικόνας του σχολείου μέσα από την συνενόηση και φροντίδα των αναγκών του. Ένα Σχολείο Γονέων μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά ή θεραπευτικά για έντονες καταστάσεις (συλλογή ειδών πρώτης ανάγκης, άμεση κινητοποίηση σε φυσικές καταστροφές, υποστήριξη του μαθητή που πενθεί, δικτύωση για τη επαγγελματική πορεία κλπ.). Επιβάλλεται ως συνέχεια η οργάνωση βιωματικών εργαστηρίων για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και ενεργητικής ακρόασης.
- Την ετήσια ανίχνευση αναγκών για τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, την κάλυψη των αναγκών και την ενίσχυση των αποτελεσμάτων καθώς βιώνουμε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα.
- Την σταθεροποίηση ενός δικτύου επικοινωνίας μεταξύ γονέων –μαθητών και εκπαιδευτικών (δημιουργία δικτύων επικοινωνίας). Η δομημένη λειτουργία και το μοντέλο μιας εφαρμογής λειτουργικής Σχολής Γονέων διαπιστώσαμε πως λειτουργεί θετικά προς τον παραπάνω σκοπό.
- Την διάχυση αποτελεσμάτων με αποτέλεσμα όλα τα ΕΠΑΛ του ΕΚ να λειτουργούν τοπικά και περιφερειακά, με κοινούς και σύγχρονους αναπτυξιακούς στόχους και σκοπούς (σύνδεση με τις δυνάμεις της εργασίας, επικοινωνία, όχι βία κ.α.). Αποδείχθηκε ότι η δικτύωση ισχυροποιεί!
- Την οργάνωση παράλληλων δράσεων σε όμορα ΕΠΑΛ ή Πρότυπα ΕΠΑΛ, όπως αυτά που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό τη δημιουργία δικτύων σχολείων. Το Μαρτίο του 2024, ως εξέλιξη της έρευνας δράσης πραγματοποιήθηκε πιλοτική παρέμβαση ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης με ίδιο περιεχόμενο
 - α) στους μαθητές/τριες των εργαστηρίων του ΕΚ Αγίου Δημητρίου, και,
 - β) στο Πρότυπο ΕΠΑΛ Περάματος (Μουρατίδης, Κοτσιφάκος, 2022).

Το θέμα των επιμορφώσεων αφορούσε την καταπολέμηση της ρητορικής του μίσους στο διαδίκτυο (Λυμπέρη, Κοτσιφάκος, 2024c), και γενικότερα την παραμετροποίηση των αιτιών αντιμετώπισης των φαινομένων βίας εντός των σχολικών μονάδων (Λυμπέρη, Κοτσιφάκος, 2024a). Οι επιμορφώσεις, ως αποτέλεσμα της προετοιμασίας του σχολείου γονέων, είχαν σκοπό την ανταλλαγή απόψεων μέσω δικτύων επικοινωνίας των μαθητών/-τριών, των γονέων τους, αλλά και των εκπαιδευτικών. Ως τελική παρατήρηση για όσα αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της δράσης σημειώνουμε ότι οι επιμορφώσεις σχετικά με την διαχείριση κρίσεων, την επικοινωνία, την θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας για την οργάνωση ενός Σχολείου Γονέων το οποίο θα

βρίσκεται δίπλα στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι το αναγκαίο και ζητούμενο αποτέλεσμα. Επιπρόσθετα, θα ήταν χρήσιμη, όπως διαπιστώθηκε, η δημιουργία ενός εργαλείου ανίχνευσης συμπεριφορών ρητορικής του μίσους με σκοπό το σχεδιασμό δράσεων για την καταπολέμησή τους. Αυτό θα αποσυμπίεσει το κλίμα έντασης και θα προετοιμάσει το έδαφος για ορθότερη διαχείριση των κρίσεων. Αναγκαία κρίνεται η επιμόρφωση σε θεματικές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων βασισμένα στο σύγχρονο υλικό (guidelines) του Συμβουλίου της Ευρώπης (No Hate speech movement) καθώς και δεξιοτήτων (ατομικών-κοινωνικών και επαγγελματικών) οι οποίες βελτιστοποιούν την επικοινωνία.

Η δράση «ΕΚπαιδεύω τους...γονείς μου» θα συνεχιστεί και τα επόμενα έτη ως ένα συνεργατικό εργαλείο του σχολείου και των γονέων, των μαθητών/-τριών αλλά και των εκπαιδευτικών, όλων δηλαδή όσων αποτελούν την ενεργή εκπαιδευτική κοινότητα του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Ο μελλοντικός κύριος αναπτυξιακός πυρήνας για την επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην εκπαιδευτική κοινότητα της ερευνητικής δράσης «ΕΚπαιδεύω τους...γονείς μου», αφορά την συνειδητή συμπερίληψη ανήλικων και ενήλικων μαθητών/-τριών σε εστιασμένες ομάδες, με συνεργασία και επικοινωνία. Παράλληλα η οργανωτική δομή της σχολής γονέων δύναται να αξιοποιήσει βιωματικές δράσεις και εστιασμένες συζητήσεις ειδικών και φορέων για την επίλυση των αδυναμιών φοίτησης και αντιμετώπισης κρίσεων στη σχολική κοινότητα ώστε να περιορίζονται ή να εξαλείφονται και να βελτιστοποιούνται.

Η συγκεκριμένη δομή οργάνωσης ως πρόταση λειτούργησε την σχολική χρονιά 2023-2024 για πρώτη φορά στην ιστορία του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Σε αυτήν καταγράφηκαν πέραν του μέγιστου βαθμού ικανοποίησης όσων συμμετείχαν, και η δυνατότητα «θεραπευτικής» συνεργασίας των μελών της κοινότητας. Ο σκοπός της υποστήριξη του μαθητή/-τριας από το σχολείο που φοιτά είναι μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών κοινοτήτων, χωρίς να παραβλέψουμε τον σημαντικό ρόλο των ειδικών επιστημόνων ψυχικής υγείας που τοποθετούνται στη σχολική κοινότητα ή συνεργάζονται με αυτήν (Κοινωνικοί Επιστήμονες, Ψυχολόγοι, ειδικοί Παιδαγωγοί, συνεργασία με τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), κ.α.). Το μέλημα της φροντίδας της ψυχικής ευεξίας και της ηρεμίας των μελών μιας εκπαιδευτικής κοινότητας είναι κυρίως υπόθεση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Επεξεργασία Τεκμηρίωσης, Αποτίμηση της Δράσης, Αποτελέσματα

Ως υπόθεση εργασίας και ως ερευνητικό στόχο, με βάση τα πραγματικά δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των ΕΚ της ΕΕΚ, τα οποία διαθέτουμε από προηγούμενες έρευνες (Φίλιου, Λυμπέρη, Κοτσιφάκος, 2023), προτείναμε και υλοποιήσαμε μια σειρά από πρακτικές σχετικές με την δράση όπως:

- Ενίσχυση ενεργειών για τη συγκρότηση στοχευμένων δράσεων στήριξης του μαθητή/-τριας και της οικογένειάς του.

- Δημιουργία σημαντικών συνδέσμων – σημαντικών άλλων – συμμάχων της εκπαιδευτικής πορείας εντός του τομέα ή της ειδικότητας.

-Βελτιστοποίηση της αυτοεικόνας του σχολείου μέσα από την συνεννόηση και την φροντίδα των αναγκών των μελών του. Διαπιστώθηκε ότι το σχολείο γονέων μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά ή θεραπευτικά για έντονες καταστάσεις (συλλογή ειδών πρώτης ανάγκης, άμεση κινητοποίηση σε φυσικές καταστροφές, υποστήριξη μαθητή/-τριας που πενθεί, δικτύωση για τη επαγγελματική πορεία κλπ.). Οργανώθηκαν βιωματικά εργαστήρια για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης.

-Ετήσια ανίχνευση αναγκών για τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, την κάλυψη των αναγκών, και την ενίσχυση των αποτελεσμάτων, καθώς όλοι και όλες πια βιώνουμε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα.

-Σταθεροποίηση ενός δικτύου επικοινωνίας μεταξύ γονέων –μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών (δημιουργία δικτύων επικοινωνίας). Η δομημένη λειτουργία και το μοντέλο μιας εφαρμογής λειτουργικής σχολής γονέων διαπιστώσαμε πως λειτουργεί θετικά προς τον παραπάνω σκοπό.

-Διάχυση αποτελεσμάτων, με αποτέλεσμα όλα τα ΕΠΑΛ τα οποία υποστηρίζει το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου να λειτουργούν τοπικά και περιφερειακά με κοινούς και σύγχρονους αναπτυξιακούς στόχους και σκοπούς (αγορά εργασίας, επικοινωνία, όχι βία κ.α.). Διαπιστώθηκε και εμπράκτως ότι η δικτύωση ισχυροποιεί!

-Σχεδιασμός παράλληλων δράσεων σε όμορα ΕΠΑΛ ή Πρότυπα ΕΠΑΛ, όπως το Πρότυπο ΕΠΑΛ Περάματος, με σκοπό τη δημιουργία Δικτύων Σχολείων. Τον Μάρτιο 2024, πραγματοποιήθηκε πιλοτικά παρέμβαση ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης με ίδιο περιεχόμενο στους μαθητές/-τριες στα εργαστήρια του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου, σε συντονισμό με το Πρότυπο ΕΠΑΛ Περάματος («Καταπολεμώντας τη Ρητορική τους Μίσους στο Διαδίκτυο»). Σκοπός της πιλοτικής δράσης ήταν η ανταλλαγή απόψεων μέσω δικτύων επικοινωνίας των μαθητών/-τριών, των γονέων, και των εκπαιδευτικών.

Διαπιστώσεις και Μελλοντικά Έργα

Η δράση «ΕΚπαιδεύω τους ...γονείς μου» του άξονα Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας ενδείκνυται να συνεχιστεί στην προοπτική οικοδόμησης μιας ομαδοσυνεργατικής κοινότητας των γονέων, των μαθητών - μαθητριών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετέχουν και φοιτούν ή εργάζονται στα σχολεία τα οποία υποστηρίζει το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Οι δράσεις, όπως έγινε και την σχολική περίοδο 2023 – 2024, παρακολουθούνται και συντονίζονται κεντρικά από τον διευθυντή του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου, σε συνεργασία με τους/τις συντονιστές/-τριες, ενώ ήταν εξαιρετικά θετικό το γεγονός της συμμετοχής πολλών εκπαιδευτικών, μαθητών/-τριών και γονέων από όλες τις υποστηριζόμενες σχολικές μονάδες. Κύριο μέλημα των μελλοντικών σχεδίων είναι η δράση «ΕΚπαιδεύω τους...γονείς μου» να συμπεριλάβει ανήλικους και ενηλίκους μαθητές και να αξιοποιήσει κάθε λειτουργικό συνεργατικό εργαλείο (ομάδες εστιασμένης συζήτησης, κοινές δράσεις, στοχοθεσία, ομάδες παρέμβασης και διαμεσολάβησης κλπ.) με σκοπό την επικοινωνία και αλληλεπίδραση και επίλυση των αδυναμιών που εμφανίζονται. Συμπερασματικά, όσοι συμμετείχαν στη δράση παρατηρήθηκε

ότι ένιωσαν πιο ασφαλείς και χάρηκαν την εμπλοκή και αλληλεπίδραση με άλλα άτομα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς όχι μόνο δεν παρατηρήθηκε διαρροή από όσα οργανώθηκαν αλλά παρατηρήθηκε ο εμπλουτισμός στην αρχική συμμετοχή.

Λόγω της έλλειψης κοινού διαθέσιμου χρόνου και λόγω της χωροχρονικής πολυδιάσπασης των πρωταγωνιστών της έρευνας δράσης, στην τελική φάση του έργου από την ομάδα εργασίας αποφασίστηκε η συνέχιση των δράσεων για τη σχολή γονέων και το επόμενο σχολικό έτος. Επιπρόσθετα, παρουσιάστηκε η ανάγκη να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι της δράσης ώστε να υλοποιηθεί ολοκληρωμένα το σχολείο γονέων. Λόγω της εισαγωγής νέων μαθητών /-τριών στην Α΄ Λυκείου και της ίδρυσης νέων ειδικοτήτων, όπως Πλοιάρχων Εμπορικού Ναυτικού στο ΕΠΑΛ Αλίμου, και την επαναλειτουργία ειδικότητας Ψυκτικών Εγκαταστάσεων και Κλιματισμού και την ειδικότητας Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού στο 2^ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου, τα επόμενα έτη στο ΕΚ είναι σίγουρο ότι η νέα διαμορφούμενη σχολική κοινότητα θα πρέπει να είναι ευέλικτη και να αναπροσαρμόζει και να αναπροσαρμόζεται στους νέους εκπαιδευτικούς στόχους της και να συμμετέχει σε μία ανανεούμενη κοινωνική πραγματικότητα με προκλήσεις και ειδικές συνθήκες επιβάλλεται η αναπροσαρμογή των στόχων των σχεδίων δράσης του. Τα δεδομένα κάθε φορά μπορούν να αποτυπώνονται μετά από εργαλεία ανίχνευσης (ζητήματα διερεύνησης, ανίχνευση αναγκών ή ομάδες εστιασμένης συζήτησης), ώστε να ανανεώνεται η στοχοθεσία και το περιεχόμενο ενός σχεδίου δράσης η οποία θα αφορά εστιασμένα την εφαρμογή της οικογενειακής συμβουλευτικής και τον γονεϊκό προσανατολισμό εντός της σχολικής κοινότητας.

Acknowledgment

This work has been partly supported by COSMOTE under a PEDION24 grant. (University of Piraeus Research Center).

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., & Posch, P. (2009). Action research, professional development, and systemic reform. *The SAGE handbook of educational action research*, 213-225.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.
- Lymperi, A., Lymperi, I., Kotsifakos D., (2023). Summary, Evaluation, and Reassessment of Functional Theories of Family Evolution in the Age of Metaverse and Technical Intelligence, *2nd CIAHS Conference (12-15 September)*, <https://ciahs.hpdst.gr/>
- Κοτσιφάκος, Δ., Κασσιμάτη, Α., & Δουληγέρης, Χ. (2019). Εκπαιδευτικές πολιτικές και προφίλ καθηγητών και εκπαιδευτών για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο *Πρακτικά 3ου Επιστημονικού Συνεδρίου Συλλόγου ΕΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ (2017), Επαγγελματική* [189]

- Εξέλιξη και Ανάπτυξη του Τεχνολόγου Εκπαιδευτικού*, 5-6 Μαΐου 2017. (σ.σ 47-55). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2024a). Η βία στα σχολεία: παραμετροποίηση των αιτιών και σχεδιασμός αντιμετώπισης των φαινομένων βίας εντός της σχολικής μονάδας, *Οι εκπαιδευτικοί στο προσκήνιο. Τριμηνιαία έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών*, Τεύχος 59, (pp. 22 – 27), ISSN27326020.
- Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2024b). Από την Βρεφοκομία στην Νηπιακή Αγωγή: μια Συγκριτική Μελέτη Εφαρμογής Αρχών Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και ο Ρόλος της Οικογένειας Σήμερα, *Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαίδευση, Διδασκαλία και Δια Βίου Μάθηση στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και Προοπτικές*, Ιωάννινα, 14, 15 & 16 Ιουνίου 2024
- Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2024c). Η ρητορική του μίσους στο διαδίκτυο και τα κοινωνικά δίκτυα: η δυναμική του σχολείου, *1ο Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο με θέμα: «Σχολικό κλίμα: σύγχρονες προκλήσεις και προοπτικές»*, Κατερίνη 25, 26 Μαΐου 2024, <https://conference-pieria.mysch.gr/>
- Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2024d). Ο ρόλος της οικογενειακής συμβουλευτικής στην θεωρητική πλαισίωση και την οριοθέτηση των γονεϊκών παρεμβάσεων στην παιδική και εφηβική ηλικία. *Επιστημονικό Συνέδριο «Διεκδικώντας τα αυτονόητα... Ο ρόλος της Συμβουλευτικής»*, ΕΛΕΣΥΠ, Θεσσαλονίκη 5-7/4/2024, <https://www.elesyp.gr/index.php/sunedria-2>
- Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2023a). Το διεπιστημονικό πλαίσιο αναφοράς των γονεϊκών καθηκόντων: μια επικαιροποιημένη επισκόπηση των στοιχείων της γονεϊκής μέριμνας στην σημερινή Ελλάδα, *23ο Συνέδριο της Εκπαίδευσης, Α' Τόμος, Ένωση Ελλήνων Φυσικών*, ISBN: 978-618-5746-30-8
- Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2023b). Σχεδιασμός μιας νέας συμβουλευτικής πρότασης για την οργανωμένη παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στον οικογενειακό προγραμματισμό, διαμέσου της εκπαίδευσης, *23ο Συνέδριο της Εκπαίδευσης, Α' Τόμος, Ένωση Ελλήνων Φυσικών*, ISBN: 978-618-5746-30-8
- Φίλιου Δ., Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2023). Εργαστήρια Δεξιοτήτων: αξιολόγηση και οργάνωση φακέλου επιτευγμάτων τάξης (portfolio) ενηλίκων μαθητών/τριών, *22ο Συνέδριο της Εκπαίδευσης, Α' Τόμος, Ένωση Ελλήνων Φυσικών*, ISBN: 978-618-5451-83-7
- Λυμπέρη Α., Κοτσιφάκος Δ., (2023c). Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής και ο σχεδιασμός της συμβουλευτικής του παρέμβασης, Ιωάννινα, 10-12 Νοεμβρίου 2023, 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» <https://www.uoi.gr/events/12o-panellinio-synedrio-me-thema-elliniki-paidagogiki-kai-ekpaideytiki-ereyna/>
- Λυμπέρη Α., Lymperi, I., Κοτσιφάκος Δ., (2023a). Η παρακίνηση ως συνισταμένη θετικών εργασιακών σχέσεων σε έναν οργανισμό. ΠΑΝΤΕΙΟ Πανεπιστήμιο (November 9-12, 2023, Athens): *Counsel Positive2023* <https://www.counselpositive2023.gr/>
- Λυμπέρη Α., Lymperi, I., Κοτσιφάκος Δ., (2023b) Εργαστήριο σχετικά με τον ρόλο της οικογενειακής συμβουλευτικής στην αποκαταστατική διαχείριση των οικογενειακών συγκρούσεων, ΠΑΝΤΕΙΟ Πανεπιστήμιο (November 9-12, 2023, Athens): *Counsel Positive 2023*, <https://www.counselpositive2023.gr/>

Μάντζος, Α. (2011). Ο ρόλος της επικοινωνίας στη σχέση εκπαιδευτικών-διευθυντών στις σχολικές μονάδες: οι απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Πάτρα: ΕΑΠ*.

Μουρατίδης Μ., Κοτσιφάκος Δ. (2022). *Ο ρόλος του Πρότυπου Επαγγελματικού Λυκείου Περάματος στο στρατηγικό σχεδιασμό για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην ευρύτερη περιοχή, Αθήνα: Εκδόσεις Ένωσης Ελλήνων Φυσικών*.

Μελέτη προδιαγραφών για μια ομαδοσυνεργατική επικαιροποίηση του εσωτερικού κανονισμού του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου του Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024

Δημήτριος Μουζακίτης

Συντονιστής Δράσης στο 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου

Περίληψη

Η μελέτη προδιαγραφών για την επικαιροποίηση του εσωτερικού κανονισμού ενός Εργαστηριακού Κέντρου αποτελεί ένα θεμελιώδες στάδιο συλλογικών επεξεργασιών για την σχολική μονάδα. Σε αυτή την υπέρτατη δημοκρατική διαδικασία στην οποία η κοινότητα μάθησης συζητά πώς θα διαχειριστεί θεμελιακά ζητήματα διαβίωσης, συμμετέχουν όλα τα μέλη της κοινότητας και συνδιαμορφώνουν το ιδεατό προφίλ της μονάδας. Η ειδική προετοιμασία η οποία επιβάλλει και την ομαδοσυνεργατική συμμετοχή αφορά την ίδια την φύση των εργαστηρίων ως χώροι διδασκαλίας και μάθησης. Επέκταση της δράσης είναι η εκδοχή "εικονογράφησης" του Κανονισμού των Εργαστηρίων από την εκπαιδευτική κοινότητα της Ειδικότητας των Εφαρμοσμένων Τεχνών αλλά και από όσους έχουν ανάλογες δεξιότητες. Το παρόν άρθρο αποτυπώνει ένα μέρος από αυτήν την διεργασία η οποία πραγματοποιήθηκε την σχολική περίοδο 2023-2024 στα εργαστήρια Εφαρμοσμένων Τεχνών του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου το οποία βρίσκονται στον Άλιμο.

Λέξεις-κλειδιά: ομαδοσυνεργατική αξιολόγηση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, εργαστηριακή υποδομή και κουλτούρα, Εργαστηριακό Κέντρο

Abstract

The study of specifications for updating the internal regulation of a Laboratory Center is a fundamental stage of collective processes for the school unit. In this supremely democratic process in which the learning community discusses how to manage fundamental living issues, all community members participate and co-shape the ideal profile of the unit. The special preparation that also requires group participation concerns the very nature of the workshops as teaching and learning spaces. An extension of the action is the "illustration" version of the Workshop Regulation by the Specialty of Applied Arts educational community and by those with similar skills. This article captures a part of this process during the 2023-2024 in the Applied Arts laboratories of the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios in Alimos.

Εισαγωγή

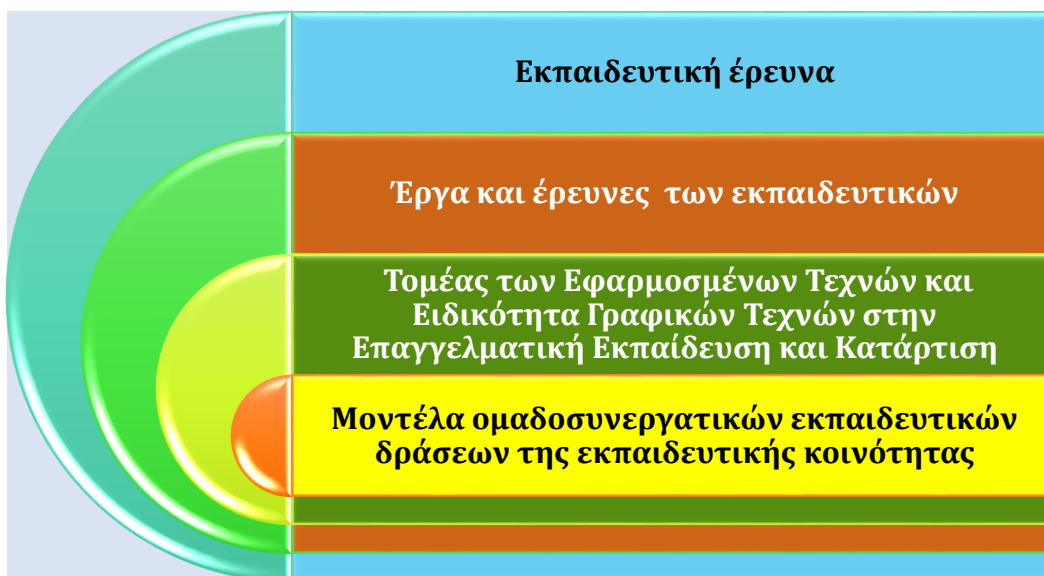
Η μελέτη προδιαγραφών για μια ομαδοσυνεργατική επικαιροποίηση του εσωτερικού κανονισμού του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου (ΕΚ) Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024 εντάχθηκε στον συνολικό άξονα «Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία» της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας, και ειδικότερα στην υποδράση για την «Σχολική διαρροή – φοίτηση». Σε

επίπεδο στοχοθεσίας η συγκεκριμένη δράση εστίασε στην γνώση των θεωριών και μεθόδων που αφορούν την αξιοποίηση έργων τέχνης για διδακτικούς σκοπούς, ενώ σε επίπεδο δεξιοτήτων αποσκοπούσε στην εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών χρήσης εφαρμοσμένων τεχνών, με έμφαση στα εικαστικά ζητήματα τα οποία εντάσσονται στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας. Σε επίπεδο στάσεων η δράση στόχευσε στην υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στην αισθητική εμπειρία και στην αξιοποίηση των τεχνοτροπιών τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, οι οποίες εμπεριέχονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) για τις εργαστηριακές ασκήσεις. Προβάδισμα συμμετοχής είχε ο Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών και η Ειδικότητα Γραφικών Τεχνών η οποία λειτουργεί στο Επαγγελματικό Λύκειο Αλίμου (Ευπαλίνειο), αξιοποιώντας τα εργαστήρια του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου τα οποία λειτουργούν επί της οδού Πάτμου στον Δήμο Αλίμου – Πάτμου 1 και Δωδεκανήσου (<https://epalalimou.school/sectors-specialties/>).

Από την πλευρά της μεθοδολογίας της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2011), η παρούσα δράση πρωτεύοντος εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των εκπαιδευτικών ερευνών (Altrichter & Posch, 2009), και δευτερευόντως, στις εργασίες των εκπαιδευτικών που ερευνούν το έργο τους (Feldman, et al., 2018). Η επόμενη κλίμακα στην ταξινόμηση αφορά την έρευνα πάνω στα θέματα καλλιτεχνικών σπουδών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), και η αμέσως επόμενη κλίμακα αφορά το ζήτημα της ομαδοσυνεργατικής προοπτικής εκπαιδευτικών δράσεων, από την πλευρά της κριτικής παιδαγωγικής (Carr & Kemmis, 2003), δεδομένου ότι στο τελικό αποτέλεσμα, πέραν των εκπαιδευτικών των Εφαρμοσμένων Τεχνών συνέβαλλα αποφασιστικά οι μαθητές και οι μαθήτριες του ΕΠΑΛ Αλίμου (Σχήμα 1).

Σχήμα 1.

Προσδιορισμός πεδίων ένταξης της έρευνας



Ως περιεχόμενο, το παρόν άρθρο εστιάζει στο ζήτημα της ομαδοσυνεργατικής αποτύπωσης δράσεων της κοινότητας μαθητών και των μαθητριών στα εργαστήρια του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου τα οποία υποστηρίζουν τον Τομέα των Εφαρμοσμένων Τεχνών και την Ειδικότητα των Γραφικών Τεχνών στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) Αλίμου. Σε επίπεδο τυπικής δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου υποστηρίζει Τομείς, Ειδικότητες, των 1^ο ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου και ΕΠΑΛ Αλίμου (Ευπαλίνειο), και του 2^{ου} Εσπερινό ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου. Σύμφωνα με την ανάρτηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), (<https://iep.edu.gr/el/efarmosmenon-technon>), οι μαθητές και μαθήτριες που επιλέγουν τον Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών στη Β' τάξη ενός Ημερησίου ΕΠΑΛ παρακολουθούν 23 ώρες μαθημάτων Τομέα, και 12 ώρες μαθημάτων Γενικής Παιδείας ανά εβδομάδα. Στη συνέχεια, στη Γ' τάξη του Ημερησίου ΕΠΑΛ, αφού επιλέξουν μία από τις 6 Ειδικότητες που παρέχει ο Τομέας, παρακολουθούν 23 ώρες μαθημάτων Ειδικότητας. Σύμφωνα με τα οριζόμενα στο Φ.Ε.Κ. 1489/τ. Β'/26-5-2016, από το σχολικό έτος 2017-2018, στον Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών στη Γ' τάξη των Ημερησίων και Εσπερινών ΕΠΑΛ., προβλέπεται να λειτουργούν οι εξής ειδικότητες:

«Γραφικών Τεχνών»

«Αργυροχρυσοχοΐας»

«Συντήρησης Έργων Τέχνης – Αποκατάστασης»

«Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος»

«Σχεδιασμού-Διακόσμησης Εσωτερικών Χώρων»

«Επιπλοποιίας – Ξυλογλυπτικής»

Σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. 2187, τ. Β', 12-6-2018 τα μαθήματα Τομέα που παρακολουθούν οι μαθητές και μαθήτριες του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών στη Β' τάξη του Ημερησίου ΕΠΑΛ (Πίνακας 1) έχουν ως εξής:

Πίνακας 1.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών της Β' τάξης

	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1.	Ελεύθερο Σχέδιο	4Σ
2.	Γραμμικό Σχέδιο	3Σ
3.	Ιστορία της Τέχνης	3Θ
4.	Αρχές Σύνθεσης	3Ε
5.	Εφαρμοσμένες Τέχνες με χρήση Η/Υ	5Ε
6.	Φωτογραφία και Ηλεκτρονική Επεξεργασία Εικόνας	5Ε

ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ:	23 ΩΡΕΣ
--------------	------------

Θ: Θεωρία Ε: Εργαστήριο Σ: Σχέδιο

Σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. 1426, τ. Β', 26-4-2017, όπως τροποποιήθηκε με το Φ.Ε.Κ. 2072, τ.Β', 15-06-2017, τα μαθήματα Ειδικότητας που παρακολουθούν οι μαθητές και μαθήτριες του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών στη Γ' τάξη του Ημερησίου ΕΠΑΛ (Πίνακας 2) έχουν ως εξής:

Πίνακας 2.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα της Ειδικότητας Γραφιστικής της Γ' τάξης

	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
1.	Ιστορία Σύγχρονης Τέχνης	3Θ
2.	Τεχνολογία Υλικών	2Θ
3.	Ελεύθερο Σχέδιο - Χρώμα	3Ε
4.	Γραφιστικές Εφαρμογές	4Ε
5.	Τεχνολογία Εκτυπώσεων	1Θ+3Ε
6.	Ψηφιακή Σχεδίαση Εντύπων	4Ε
7.	Γραμματογραφία	2Ε
8.	Αγγλικά Ειδικότητας	1Θ
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ:		23 ΩΡΕΣ

Θ: Θεωρία Ε: Εργαστήριο Σ: Σχέδιο

Στο ΕΠΑΛ Αλίμου (Ευπαλείνιο) λειτουργεί η Ειδικότητα Γραφικών Τεχνών και υποστηρίζεται από δύο πλήρως εξοπλισμένα εργαστήρια και το Σχεδιαστήριο. Για την συγκεκριμένη ανάλυση ο προσδιορισμός της προτεινόμενης μοντελοποίησης έλαβε υπόψη την οργάνωση του εργαστηριακού προγράμματος των τριών υποστηριζόμενων ΕΠΑΛ.

Πέραν της παρούσης εισαγωγής η εργασίας χωρίζεται σε δύο βασικά επόμενα κεφάλαιο. Αμέσως μετά αναφερόμαστε σε μια στοχευμένη προσέγγιση της υλοποίησης της δράσης. Το κεντρικό μέρος της εργασίας παρουσιάζει τα αποτελέσματα, τις δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε και τις λύσεις που προκρίθηκαν, και αποτελούν το κύριο σώμα της έρευνας. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα, την προστιθέμενη αξία και τους μελλοντικούς σχεδιασμούς της έρευνας.

Αποτίμηση της δράσης

Ο κανονισμός ενός ΕΚ της ΕΕΚ (Σχήμα 3) είναι ένα σύνολο κανόνων και διαδικασιών που ορίζει τον τρόπο λειτουργίας του κάθε εργαστηρίου, και προσδιορίζει τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των συμμετεχόντων, καθώς και τις προδιαγραφές ασφαλείας και υγιεινής.

Ο κανονισμός αυτός διασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες του κάθε εργαστηρίου διεξάγονται με τάξη, ασφάλεια και αποτελεσματικότητα, και είναι σύμφωνος με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα πρότυπα που ισχύουν. Ο κανονισμός του ΕΚ διασφαλίζει ότι το εργαστηριακό κέντρο λειτουργεί ομαλά, με έμφαση στην ασφάλεια, την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η παρούσα δράση επέκτεινε τη συζήτηση για τον εσωτερικό κανονισμό και μέσω ειδικά σχεδιασμένης εικονοποίησης απευθύνεται σε ένα ηλικιακό ακροατήριο το οποίο μέσω της συμμετοχής έπρεπε να αφυπνιστεί.

Σχήμα 2.

Η εικονοποίηση του εσωτερικού κανονισμού των εργαστηρίων του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου τη σχολική περίοδο 2023-2024



Με κύρια ανάθεση στον Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών, συλλέχθηκαν κείμενα από όλα τα εργαστήρια και για κάθε Τομέα και Ειδικότητα ξεχωριστά (Σχήμα 3) και ζητήθηκε με την συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών να πραγματοποιήσει ένα έργο μαζικής διάχυσης του κανονισμού. Ως προς το περιεχόμενο της δράσης, μετά την αρχική ανάθεση δεν υπήρξε κάτι που να παρέμεινε το ίδιο, με το δεδομένο ότι ζητήθηκε να βρεθεί ένα νέο πρωτότυπο έργο με αυθεντικές συμμετοχές. Ο ενθουσιασμός των μαθητών/-τριών του, αλλά και το πρωτοβουλιακό ήθος των εκπαιδευτικών του Τομέα αποτέλεσαν τα δυνατά σημεία ανάπτυξης της δράσης. Η παρούσα δράση παρήγαγε

το πρώτο έργο από πολλά που προγραμματίζονται σε όμορες κατευθύνσεις. Το περιβάλλον των εργαστηρίων διευκόλυναν την επίτευξη στόχων, αλλά και το ομογενές και το ομόθυμο της υπόθεσης εργασίας, καθώς μαθητές/-τριες και καθηγητές/-τριες έπρεπε αναστοχαστικά να δομήσουν κάτι για τα ίδια τους τα εργαστήρια με βασικό υλικό του Τομέα και της Ειδικότητας.

Ο πειραματισμός πάνω στο υλικό δημιούργησε όρους διερευνητικής μάθησης. Παρ' όλα αυτά, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι αρχικά ο συντονισμός μίας τέτοιας δράσης, παρόλο που φαντάζει εύκολος εμπεριέχει πολλές δυσκολίες, οι οποίες ξεκινούν από τις χρωματικές αντιθέσεις και τις αναλογίες με το κείμενο και καταλήγουν στη λήψη αποφάσεων για τις μορφοποιητικές επιλογές κάθε στοιχείου. Από την μεριά των δυσκολιών που παρουσιάστηκαν η συμμετοχή των μαθητών/-τριών ήταν ομαδοσυνεργατικό στοίχημα που κερδήθηκε τελικά. Ως προς το αποτέλεσμα παρήχθηκε ένας εικονοποιημένος πρωτότυπος και αισθητικά άρτιος εσωτερικός κανονισμός για όλους τους Τομείς και τις Ειδικότητες του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου και για όλα τα εργαστήρια τα οποία λειτουργούν στο 1^ο ΕΚ.

Σχήμα 3.

Η εικονοποίηση του εσωτερικού κανονισμού των εργαστηρίων του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου τη σχολική περίοδο 2023-2024 ανά Τομέα και Ειδικότητα



Από την πλευρά του περιεχομένου της δράσης οι διαδικασίες εικονοποίησης του Εσωτερικού Κανονισμού των εργαστηρίων του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου από τους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών και της Ειδικότητα Γραφικών Τεχνών η οποία λειτουργεί στο Επαγγελματικό Λύκειο Αλίμου (Ευπαλίνειο), αποτέλεσε μία σημαντική δράση για πολλούς λόγους. Αρχικά η εικονοποίηση έκανε τον κανονισμό των εργαστηρίων πιο κατανοητό και εύκολα προσβάσιμο.

Εικόνες, γραφήματα και διαγράμματα μπορούν να μεταδώσουν πληροφορίες με τρόπο που είναι άμεσα κατανοητός, ακόμα και για άτομα που μπορεί να δυσκολεύονται να κατανοήσουν μεγάλα κείμενα. Τα οπτικά στοιχεία του κανονισμού έκαναν τον κανονισμό πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριες. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα διαμόρφωσε έναν εύληπτο και καλογραμμένο κανονισμό που δυσκολα προσπερνάς. Ως εικονογραφημένος κανονισμός τραβάει την προσοχή και να ενθαρρύνει την ανάγνωσή του. Επιπρόσθετα οι εικόνες βοηθούν στη βελτίωση της μνήμης. Οι μαθητές/-τριες τείνουν να θυμούνται καλύτερα τις πληροφορίες που παρουσιάζονται με οπτικά στοιχεία σε σύγκριση με τις πληροφορίες που παρουσιάζονται μόνο με κείμενο. Ως εικονογραφημένος κανονισμός βοηθήσε στη διευκρίνιση και την αποσαφήνιση περίπλοκων ή τεχνικών σημείων και έκανε την πληροφορία προσβάσιμη ακόμη και για τμήμα του μαθητικού δυναμικού με διαφορετικές ικανότητες μάθησης και για εκείνους/ες τους μαθητές/-τριες που μπορεί να μην έχουν ισχυρή κατανόηση της γλώσσας στην οποία είναι γραμμένος ο κανονισμός.

Επίσης, ο εικονογραφημένος οδηγός για τον Κανονισμό των Εργαστηρίων του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου εφαρμόζει στην πράξη την παιδαγωγική της συμπερίληψης δεδομένου ότι είναι προσβάσιμος για μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, η εικονοποίηση βοήθησε στην άμεση εφαρμογή των οδηγιών στην πράξη, με δεδομένο ότι οι μαθητές/-τριες μπορούν να δουν ακριβώς τι πρέπει να κάνουν μέσα στα εργαστήρια από εικόνες ή διαγράμματα, και αυτό μειώνει τις πιθανότητες για λάθη ή παρεξηγήσεις. Η εικονοποίηση του κανονισμού του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου ενέμπνευσε συνολικά την κοινότητα των εφαρμοσμένων τεχνών να είναι πιο δημιουργικοί και να δουν τον κανονισμό ως εργαλείο που τους υποστηρίζει αντί για κάτι που τους περιορίζει. Συνολικά, η εικονοποίηση του εσωτερικού κανονισμού των εργαστηρίων προσέφερε μια πιο ολοκληρωμένη και προσιτή προσέγγιση στην επικοινωνία των κανόνων και των οδηγιών, προάγοντας την ασφάλεια, την κατανόηση και την αποδοτική χρήση των εργαστηρίων.

Συμπεράσματα

Το περιεχόμενο της δράσης μελέτη προδιαγραφών για μια ομαδοσυνεργατική επικαιροποίηση του εσωτερικού κανονισμού του 1ου ΕΚ Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024, εντάχθηκε οργανικά στο πρόγραμμα σπουδών του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών και της Ειδικότητας της Γραφιστικής. Με αυτό τον τρόπο η δράση ήταν ταυτόχρονα και εφαρμογή των όσων διαπραγματεύεται το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά με εξωστρεφή χαρακτηριστικά και με κριτική προσέγγιση ως προς το τι εφαρμόζεται και τι όχι, και σε ποια περίπτωση. Από την πλευρά των συμπερασμάτων για την δράση, σε επίπεδο αποτελεσμάτων αναγνωρίζουμε ότι μέσω της δράσης και μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο όρισε, κατακτήθηκαν μικρο-δεξιότητες, αλλά και εξειδικευμένες γνώσεις των θεωριών και μεθόδων που αφορούν την αξιοποίηση των τεχνικών και καλλιτεχνικών τεχνοτροπιών για διδακτικούς σκοπούς.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί η ιδιαίτερη επίδραση που είχε η συγκεκριμένη δράση στους μαθητές και τις μαθήτριες με διαγνωσμένες (και μη διαγνωσμένες για πολλούς λόγους, αλλά υπαρκτές) μαθησιακές δυσκολίες. Μερίδα

αυτών των μαθητών/-τριών, δυσκολεύεται να προσεγγίσει όχι μόνο μακροπερίοδο λόγο αλλά, σε κάποιες περιπτώσεις, την στοιχειώδη ανάγνωση ενός κειμένου. Ένα αυθεντικό συμπεριληπτικό σχολείο οφείλει να προσανατολίσει και αυτήν την μερίδα των μαθητών/-τριών, και να τους παροτρύνει να ακολουθούν τους κοινούς κανόνες των εργαστηρίων. Από αυτούς τους/τις μαθητές/-τριες είχαμε ιδιαίτερα εγκάρδια συμμετοχή καθώς τόσο το αντικείμενο της δράσης, όσο και το περιεχόμενο ήταν προσπελάσιμο και μπορούσαν να το αναγνωρίσουν.

Από την μεριά των δεξιοτήτων εφαρμόστηκαν μέθοδοι και τεχνικές χρήσης εικαστικών και μέσω της συμμετοχής στην δράση συνδέθηκε η «θεωρία» με το πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας και την «πράξη» εφαρμογής. Σε επίπεδο στάσεων υιοθετήθηκε η θετική στάση απέναντι στην αισθητική εμπειρία και στην αξιοποίηση τεχνικών και τεχνοτροπιών σε συνδυασμό με ομαδοσυνεργατικές πρακτικές και ανάδειξη στοιχείων ταυτότητας της κοινότητας. Η σκέψη του εμείς έναντι του εγώ πλαισίωσε μια δημοκρατική λειτουργία για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα και έφερε «κοντά» μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικούς/-τριες, πέραν του Τομέα και της Ειδικότητας. Το συνολικό στοίχημα της συσπείρωσης όλου του Τομέα όχι μόνο κερδήθηκε, αλλά διαμόρφωσε παρακαταθήκες για ανάλογες δράσεις στο μέλλον. Μία σοβαρή επέκταση της δράσης είναι η οργάνωση διαγωνισμού για την δημιουργία "οικόσημου" για όλους τους Τομείς και τις Ειδικότητες του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου, και η μεταφορά των καλύτερων έργων στους τοίχους των κτηρίων των σχολείων με graffiti.

Για το εξαιρετικό αποτέλεσμα της δράσης, το οποίο ήταν συλλογική επεξεργασία της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας, κυρίως των μαθητών/-τριών με την εποπτεία των καθηγητών/-τριών Ειδικότητας, στις αρχές της επόμενης χρονιάς (2024-2025), θα οργανωθεί μία έκθεση αλλά και μια εσπερίδα, όπου θα γίνει αναλυτικότερα πέρα από την διάχυση των τεχνικών και των τεχνοτροπιών που αξιοποιήθηκαν το συνολικό ομαδοσυνεργατικό πνεύμα που επικράτησε. Επίσης, θα μπορούσε η συζήτηση να επεκταθεί και σε άλλα ΕΚ, τα οποία θα πρότειναν την δική τους εκδοχή στην εικονοποίηση. Για την επόμενη φάση της δράσης προγραμματίζουμε με Quick Response code (QR Code) να αναρτηθεί ο κανονισμός σε κάθε εργαστήριο του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου.

Ευχαριστίες

Η συλλογή των δεδομένων των κειμένων για κάθε εργαστήριο ξεχωριστά, και για κάθε Τομέα και Ειδικότητα, καθώς και η φιλολογική επιμέλεια του Εσωτερικού Κανονισμού του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου έγινε από την Ηλεκτρολόγο κυρία Μαρία Κουντουράκη.

Ο συντονισμός της εικονογράφησης των κειμένων έγινε από την Υπεύθυνη Εργαστηρίου των Εφαρμοσμένων Τεχνών Κατερίνα Ντόβα. Στην υλοποίηση συνέβαλαν, πέραν του συγγραφέα του άρθρου κυρίου Δημήτρη Μουζακίτη, οι κυρίες Μαρκέλλα - Άρτεμις Πικρού και Δέσποινα Φουντουλάκη, καθηγήτριες του Τομέα στο ΕΠΑΛ Αλίμου.

Acknowledgment

This work has been partly supported by COSMOTE under a PEDION24 grant.
(University of Piraeus Research Center).

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., & Posch, P. (2009). *Action research, professional development, and systemic reform. The SAGE Handbook of Educational Action Research*, SAGE, ISBN: 9781446206874.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge. eBook ISBN: 9780203496626. Ελληνική έκδοση: Carr, W. & Kemmis, S., (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. ΡοδιάδουΑλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.

Μοντελοποίηση της αξιολόγησης καινοτόμων δράσεων για το 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο του Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024

Μπέγκος Γρηγόρης

*Συντονιστής Δράσης στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου την Σχολική
Περίοδο 2023–2024, Μηχανολόγος Μηχανικός, Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός,
Υπεύθυνος Εργαστηρίου*

Περίληψη

Οι διδακτικές προσεγγίσεις, τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται στα Εργαστηριακά Κέντρα προσδιορίζονται παιδαγωγικά από την έντονη προώθηση του τεχνολογικού εγγραμματισμού. Το πλαίσιο μάθησης αυτής της παιδαγωγικής πραγματικότητας απαιτεί την επιστημονική σχεδίαση ενός μοντέλου με ειδικά βάρη αφενός ως προς τη τεχνομάθεια και την επένδυση σε γνώσεις εφαρμοσμένων επιστημονικών αρχών και δεξιοτήτων, και αφετέρου στην προσέγγιση της καινοτομίας. Το βασικό επιστημονικό ερώτημα ήταν το κατά πόσο η εισαγωγή μιας καινοτομίας στο πρόγραμμα εξυπηρετεί την κατάκτηση των παιδαγωγικών στόχων. Ως προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο εφαρμογής τεχνολογικού εγγραμματισμού η παρούσα έρευνα δράσης έδωσε έμφαση στην ανάπτυξη των μεταγνώστικων μαθησιακών αποτελεσμάτων στην οποία μπορούν να εφαρμοστούν οι πρωτογενείς δεξιότητες, αλλά και οι τεχνικές γνώσεις τομέων και ειδικοτήτων. Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης αφορά τον επικαθορισμό των μέτρων αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν για την σχεδίαση και την εισαγωγή μιας καινοτόμας δράσης σε κάθε Τομέα και Ειδικότητα στα αντίστοιχα εργαστήρια του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, συνδυάζοντας την ανάλυση με στρατηγικές καθορισμού καινοτόμων διδακτικών στόχων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Λέξεις-κλειδιά: μοντελοποίηση, αξιολόγηση, εκτίμηση και διακρίβωση καινοτόμων σεναρίων, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, εργαστηριακή υποδομή και κουλτούρα, Εργαστηριακό Κέντρο.

Modeling evaluation of innovative actions for the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios in 2023-2024

Abstract

The teaching approaches, and the analytical programs applied in the Laboratory Centers of Vocational Education and Training are pedagogically determined by the strong promotion of technological literacy. The learning framework of this pedagogical reality requires the scientific design of a model with special weights on the one hand in terms of know-how and investment in knowledge of applied scientific principles and skills, and on the other in the approach to innovation. The main scientific question was whether introducing an innovation in the program serves the achievement of the pedagogical goals. As a proposed didactic model for the application of technological literacy, this

[201]

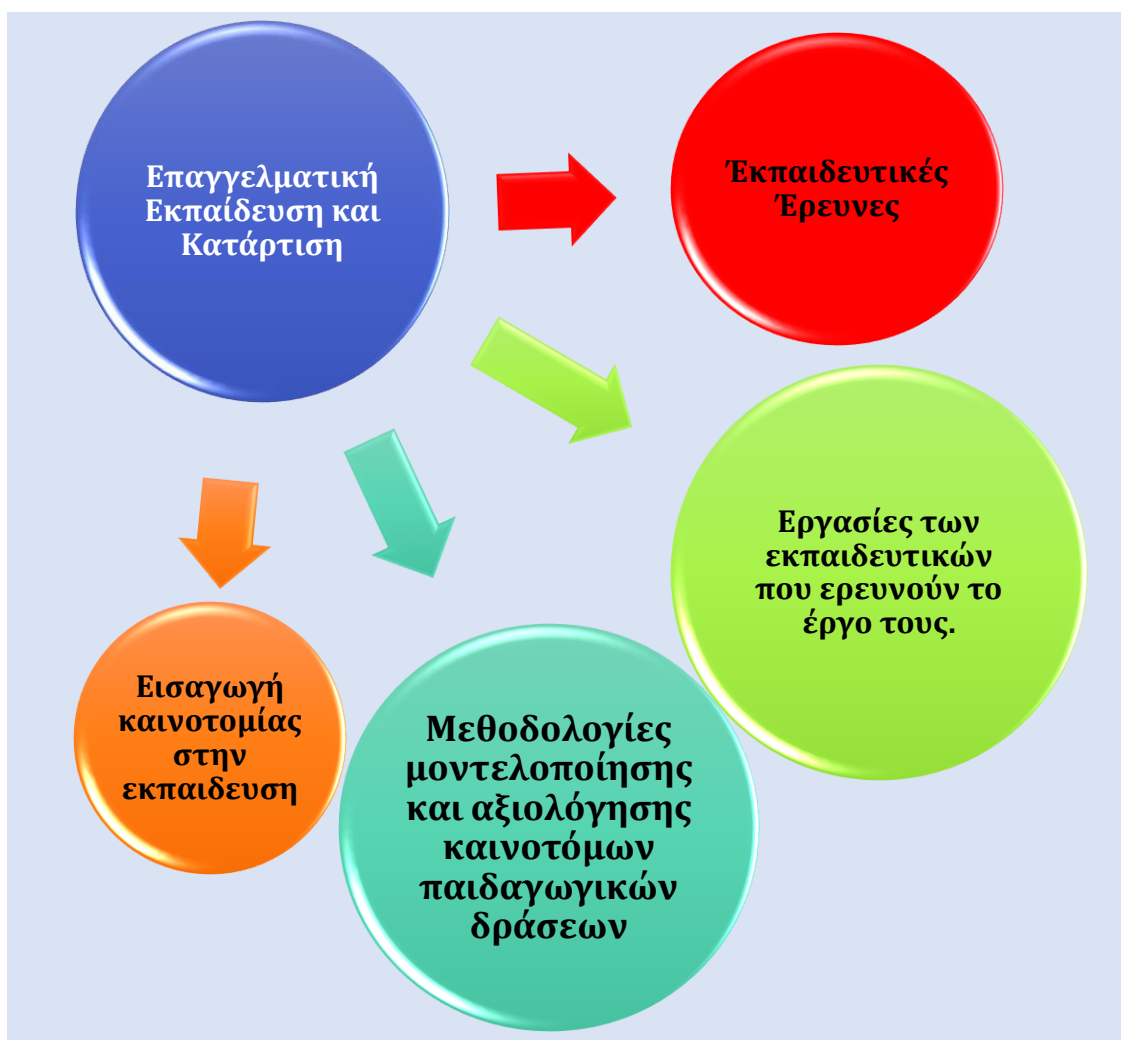
action research emphasized the development of metacognitive learning outcomes in which primary skills can be applied, as well as technical knowledge of fields and specialties. The action research methodology concerned the definition of evaluation measures to be used for the design and introduction of innovative action in each Sector and Specialty, combining the analysis with strategies for defining innovative teaching objectives in Vocational Education and Training.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των εκπαιδευτικών ερευνών (Cohen et al., 2011), και στις εργασίες των εκπαιδευτικών που ερευνούν το έργο τους (Altrichter & Posch, 2009).

Σχήμα 1.

Προσδιορισμός πεδίων ένταξης της παρούσης έρευνας



Η επόμενη κλίμακα στην ταξινόμηση αφορά την έρευνα πάνω στα θέματα εισαγωγής της καινοτομίας στην εκπαίδευση (Κοτσιφάκος, 2022a), και η αμέσως [202]

επόμενη κλίμακα αφορά το ζήτημα των μεθοδολογιών μοντελοποίησης και αξιολόγησης καινοτόμων παιδαγωγικών δράσεων στα εργαστήρια της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) (Kotsifakos et al., 2018, September), (Σχήμα 1).

Το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου υποστηρίζει Τομείς, Ειδικότητες Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) και συγκεκριμένα των 1^ο ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου, ΕΠΑΛ Αλίμου (Ευπαλίνειο), και 2^ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου. Για την συγκεκριμένη ανάλυση ο προσδιορισμός της προτεινόμενης μοντελοποίησης σχετικά με την αξιολόγηση των καινοτόμων δράσεων του 1^{ου} ΕΚ του Αγίου Δημητρίου έλαβε υπόψη την τυπική οργάνωση του εργαστηριακού προγράμματος των τριών υποστηριζόμενων ΕΠΑΛ. Για το παρόν άρθρο θα περιοριστούμε στα όσα σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της εργαστηριακής διδασκαλίας των υποστηριζόμενων ΕΠΑΛ ενταγμένα στον άξονα «Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση» την σχολική περίοδο 2023-2024. Στα ΕΚ ο μακροδομικός προγραμματισμός των εργαστηριακών ασκήσεων κατανέμει τη διδακτέα ύλη κατά διδακτική ώρα, σύμφωνα με το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, και δεν προβλέπει εισαγωγή καινοτόμων δράσεων. Η ανάπτυξη και οι δραστηριότητες των εργαστηριακών ασκήσεων υλοποιούνται σε χώρους του ΕΚ οι οποίοι διαθέτουν τον κατάλληλο εργαστηριακό εξοπλισμό, υπό την εποπτεία των υπευθύνων για το εργαστηριακό μάθημα καθηγητών/-τριών. Επομένως, τα πρώτα ερωτήματα ως προς την συγκεκριμένη έρευνα δράσης αφορούν το πώς μπορεί μία ομάδα εκπαιδευτικών να εισαγάγει καινοτόμες δράσεις, ξεκινώντας από ένα σκληρά δομημένο και καθορισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Κοτσιφάκος κ. άλ., 2017). Επιπρόσθετα, ακολουθούν ερωτήματα όπως το πώς θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να σχεδιάσουν δράσεις εισαγωγής καινοτομιών, σε ποιες ενέργειες θα δοθεί προτεραιότητα και με βάση ποιο χρονοδιάγραμμα αυτές οι δράσεις θα υλοποιηθούν; Ακόμη και αν θεωρήσουμε ότι σε συνθήκες ακραίας υποχρηματοδότησης, όπως αυτή που βρίσκεται εδώ και χρόνια το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου, βρεθεί μια λύση σχετικά με τους πόρους, τα μέσα και τα ερευνητικά εργαλεία, τα ερωτήματα σχετικά με το πώς θα γίνουν οι αξιολογήσεις αυτών των δράσεων, αλλά και το πώς θα ανατροφοδοτηθούν παρόμοιες δράσεις σε όλους τους Τομείς και τις Ειδικότητες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας της ΕΕΚ θεωρούνται σημαντικά ερευνητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά ερωτήματα. Για την ψηλάφηση απαντήσεων σχετικά με τα παραπάνω ερωτήματα, αξιοποιήσαμε εμπειρίες προηγούμενων ετών (Μανιός κ. άλ., 2022), και προτείνουμε με το παρόν άρθρο μια κριτική προσέγγιση (Κοτσιφάκος, 2022b), σχετικά με την μοντελοποίηση αξιολόγησης καινοτόμων δράσεων για το 1^ο ΕΚ του Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024.

Το άρθρο χωρίζεται σε τρία βασικά μέρη με τα αντίστοιχα υποκεφάλαια, αμέσως μετά την παρούσα εισαγωγή. Το αμέσως επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται σε μια στοχευμένη βιβλιογραφική αναφορά της υπόθεσης εργασίας μας, σε συνδυασμό με την προσέγγιση της υλοποίησης των αξιολογικών μοντέλων (*Η μοντελοποίηση της υπόθεσης της έρευνας*). Το κεντρικό μέρος της εργασίας παρουσιάζει το ποιο μέρος από αυτήν την έρευνα δράσης υλοποιήσαμε (*Υλοποίηση μέρους της έρευνας δράσης στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου στη* [203]

σχολική περίοδο 2023-2024), και η παρούσα εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα, την προστιθέμενη αξία και τους μελλοντικούς σχεδιασμούς της έρευνας (Συμπεράσματα, προστιθέμενη αξία, και σχεδιασμός μελλοντικών δράσεων των κατευθύνσεων της έρευνας).

Η μοντελοποίηση της υπόθεσης της έρευνας

Οι διαδικασίες εισαγωγής της καινοτομίας στην ΕΕΚ παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία εξαιτίας της φύσης των μοντέλων γνώσης που επικρατούν σε αυτήν (<https://blogs.sch.gr/syer21/2018/12/20/tomeis-kai-eidikotites-epal-paroysia/>). Διαφορετική οργάνωση υλικού, διαφορετικές υλοποιήσεις, διαφορετικές προσεγγίσεις πεδίων διαμορφώνουν μια πολυποίκιλη πραγματικότητα την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαχειριστούν (Κοτσιφάκος 2018). Οι έρευνες και οι μελέτες για την εισαγωγή της καινοτομίας στην ΕΕΚ ποικίλλουν, και αφορούν ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών οι οποίες καθορίζονται κυρίως από την φύση των Τομέων και των Ειδικοτήτων (Κοτσιφάκος & Δουληγέρης, 2017). Επιπρόσθετα τα μαθησιακά αντικείμενα διαφέρουν και ανά τάξη. Τελείως διαφορετική είναι η προσέγγιση στον Τομέα της Β' τάξης, στάδιο που αποσκοπεί σε μία γενικότερη προσέγγιση αρχών όμορων κατευθύνσεων, και τελείως διαφορετική είναι η προσέγγιση στην Γ' τάξη, η οποία καθορίζεται από την σε βάθος προσέγγιση αντικειμένων μάθησης της Ειδικότητας. Λόγου χάρη στον Τομέα Μηχανολογίας η Β' τάξη αποτελεί τον προθάλαμο για Ειδικότητες όπως

- «Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών»
- «Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου»
- «Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού»
- «Τεχνικός Οχημάτων»
- «Τεχνικός Μηχανοσυνθέτης Αεροσκαφών»,

Οι μαθητές και μαθήτριες που επιλέγουν τον Τομέα Μηχανολογίας στη Β' τάξη των Ημερησίων ΕΠΑΛ παρακολουθούν 23 ώρες μαθημάτων Τομέα και 12 ώρες μαθημάτων Γενικής Παιδείας ανά εβδομάδα. Στη συνέχεια, στη Γ' τάξη του Ημερησίου ΕΠΑΛ, αφού επιλέξουν μία από τις 5 Ειδικότητες που παρέχει ο Τομέας, παρακολουθούν 23 ώρες μαθημάτων Ειδικότητας. Αντίστοιχες ρυθμίσεις αφορούν και τα Εσπερινά ΕΠΑΛ (<https://www.iep.edu.gr/el/mixanologias>).

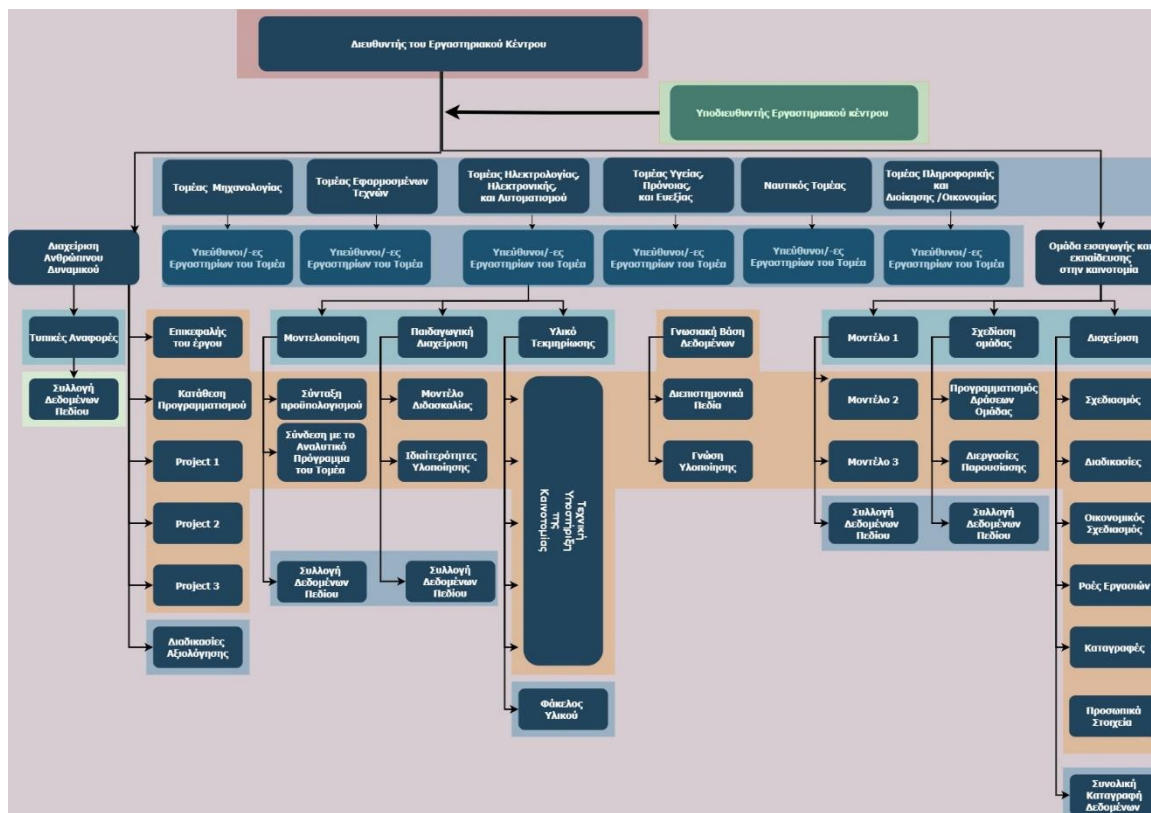
Με βάση αυτά τα δεδομένα, εκ των πραγμάτων, η διοργάνωση και η εισαγωγή της καινοτομίας αφορά «στενά» μία Ειδικότητα, διαμορφώνοντας και ακολουθώντας το ειδικό πλαίσιο εφαρμογής. Αυτό το διαπιστώνει κανείς και με απλή παράθεση των μαθημάτων Ειδικότητας. Άλλη γνωσιακή προσέγγιση έχει το μάθημα «Μηχανές Εσωτερικής Καύσης II» για την Ειδικότητα Τεχνικός Οχημάτων και εντελώς διαφορετική προσέγγιση έχουν μαθήματα όπως «Στοιχεία Ψύξης – Κλιματισμού» για την Ειδικότητα Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού ή εντελώς διαφορετική γνωσιακή βάση έχει το εργαστηριακό μάθημα «Υδρευση - Αποχέτευση» για την Ειδικότητα «Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου». Τα δεδομένα

αυτά επηρεάζουν καθοριστικά το συνολικό σχέδιο οργάνωσης για την εισαγωγή της καινοτομίας στην βάση του σχολείου.

Προσέγγιση των μοντέλων από την πλευρά της σχεδίασης

Σχήμα 2.

Προσδιορισμός των όρων για την εισαγωγή της καινοτομίας στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου



Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία σχετικά με την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για την ΕΕΚ, η συγκεκριμένη ερευνητική δράση προσέγγισε την συγκεκριμένη πραγματικότητα της συγκεκριμένη εκπαιδευτικής κοινότητας με όρους «έργου», και διαμεσολάβησε σχετικά με τις προτάσεις οργάνωσης των καινοτόμων προτάσεων (Kemper, 1967). Τα δομημένα διαγράμματα μοντελοποίησης τόσο για τον προσδιορισμό των όρων για την εισαγωγή της καινοτομίας στο ΕΚ, όσο και για τα εσωτερικά κέντρα ανάπτυξης της εισαγωγής της καινοτομίας βοήθησαν στην θεμελίωση της ιδέας και συνέβαλαν στην πραγματοποίηση μέρους της δράσης στα πρότυπα της κριτικής παιδαγωγικής (Carr & Kemmis, 2003). Η πρώτη διατύπωση της σχεδίασης της δράσης οργανώνει τα μοντέλα ως ένα αρθρωτό κατασκευαστικό έργο (Crean, et al., 2024). Κάθε ένα από αυτά τα δύο διαγράμματα αντιμετωπίζει την οργάνωση της εισαγωγής από ξεχωριστή ματιά και συμβάλλει στον καθορισμό των ενδιάμεσων αξιολογικών φάσεων του έργου. Στο Σχήμα 2 διαπιστώνουμε την πυραμιδωτή προσέγγιση των

στελεχών, από τον Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή, στους Τομάρχες και από εκεί στους υπεύθυνους εργαστηρίων.

Από την πλευρά της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού προσδιορίζονται οι καταθέσεις των τυπικών αναφορών (προσχέδια, εκτιμήσεις, σχεδιαστικές μελέτες), και η διαδικασίες συλλογής δεδομένων του συγκεκριμένου πεδίου. Σε κάθε Τομέας προσδιορίζεται ο επικεφαλής του έργου της οργάνωσης της καινοτομίας στο ΕΚ, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει παραπάνω από ένα Project, αλλά όχι περισσότερα από τις Ειδικότητες που υποστηρίζει το ΕΚ. Η ομάδα έργου επιφορτίζεται να παραθέσει στις αξιολογικές της εκθέσεις την παιδαγωγική διαχείριση του έργου, τα εφαρμοζόμενα μοντέλα διδασκαλίας, την σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Τομέα και τις ιδιαιτερότητες υλοποίησης συνδέοντας το με τις προοπτικές για ευρύτερη (και βαθύτερη) διδασκαλία στα αντικείμενα διδασκαλίας (Mitcham & Englehardt, 2019). Η τεχνική βάση της ανάπτυξης περιλαμβάνει τη συγκρότηση μιας γνωσιακής βάσης δεδομένων, την αναφορά στα διεπιστημονικά πεδία, και στοιχεία από την γνώσης και την εμπειρία της υλοποίησης. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι είναι πολύ πιθανόν, λόγω του διαφορετικού γνωσιακού προσδιορισμού κάθε Ειδικότητας τα μοντέλα υλοποίησης να διαφέρουν μεταξύ τους. Για την ολοκλήρωση της φάσης του σχεδιασμού απαιτείται η κατάθεση και η παρουσίαση της συνολικής σχεδίασης από την ομάδα έργου, ο αναλυτικός προγραμματισμός δράσεων της ομάδας, προσδιορισμένες διεργασίες παρουσιάσεων. Τέλος, καθώς η υλοποίηση σχεδίων ή έργων καθιστά επιτακτική την εκπόνηση οικονομοτεχνικών μελετών, με στόχο την παραγωγή υποστηρικτικού υλικού για την τεκμηρίωση της λήψης της τελικής απόφασης (Τσώλας, 2002), απαιτείται η συνολική καταγραφή της ροής εργασιών η οποία περιλαμβάνει την πρόταση διαχείρισης, τον συνολικό και τους επιμέρους σχεδιασμούς, την πρόβλεψη διαδικασιών, τον οικονομικό σχεδιασμό, την πρόβλεψη και την αποτύπωση των ροών εργασιών, διεργασίες καταγραφών και πιθανά προσωπικά στοιχεία τα οποία εμπλέκονται με το έργο.

Από την μεριά των εσωτερικών κέντρων ανάπτυξης της εισαγωγής της καινοτομίας στο ΕΚ (Σχήμα 3), είμαστε υποχρεωμένοι να υπολογίζουμε διαρκώς τα χρονικά όρια της υλοποίησης, καθώς ο χρονικός προσδιορισμός ενός έργου κινείται υποχρεωτικά εντός του σχολικού έτους. Σε αυτό πρέπει να συνυπολογιστεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ' Λυκείου αποφοιτούν και επομένως η εισαγωγή μιας καινοτομίας σε μία Ειδικότητα δεν είναι δυνατόν να επεκταθεί ως έργο. Τα εσωτερικά κέντρα περιλαμβάνουν τρεις διακριτές περιοχές, αρχικά την έρευνα και την ανάπτυξη, κατόπιν την λειτουργική προτυποποίηση, και τέλος την φάση εντολοδότησης για την έναρξη υλοποίησης της δράσης.

Σχήμα 3.

Εσωτερικά κέντρα ανάπτυξης της εισαγωγής της καινοτομίας στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου



Το στάδιο της έρευνας και της ανάπτυξης περιλαμβάνει τον ακριβή προσδιορισμό της καινοτομίας, τον προσανατολισμό των ενεργειών δράσης, και την σαφή διατύπωση εντολών και κατευθύνσεων. Η λειτουργική προτυποποίηση περιλαμβάνει την τελική οριοθέτηση των προσδιορισμών, των έλεγχου προσαρμογής από την αρχική σχεδίαση, τον ακριβή προσδιορισμό του βαθμού απόκλισης, και τις σαφείς εντολές εκκίνησης εργασιών προς την ομάδα της δράσης. Μετά την ολοκλήρωση της φάσης σχεδιασμού/μοντελοποίησης, και αφού έχουν διασφαλιστεί οι αναγκαίοι οικονομικοί και τεχνικοί πόροι ακολουθεί η εντολή έναρξης της υλοποίησης και τα πρώτα στάδια της υλοποίησης. Επιπρόσθετα, διαπιστώνουμε ότι με βάση την παρούσα ποικιλομορφία στην ΕΕΚ υπάρχει ενδεχόμενο ένας Τομέας να αναπτύξει περισσότερες από μία καινοτόμες δράσεις και πρακτικές.

Υλοποίηση μέρους της έρευνας δράσης στο 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου στη σχολική περίοδο 2023-2024

Ως προς την αναγκαιότητα της δράσης οι στόχοι ερωτήματα αφορούσαν τα εξής:

- Πώς αξιολογούμε μια καινοτόμα δράση στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση;

- Τι μπορεί να σημαίνει καινοτομία για κάθε Τομέα και κάθε Ειδικότητα ξεχωριστά;
- Με ποια αξιολογική στρατηγική η κάθε επιμέρους δράση θα διασφαλίσει ότι έχει καθορίσει καινοτόμους στόχους και θα οργανώσει αποτελεσματικά τις παρεμβάσεις της;
- Ποια ακριβώς προβλήματα προσπαθεί να λύσει;
- Ποιες είναι οι αναμενόμενες βελτιώσεις τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και στην τεχνική εκπαίδευση συνολικότερα;

Σε γενικότερο θεωρητικό επίπεδο η καινοτομία είναι κομμάτι της ΕΕΚ. Η καινοτομία στην ΕΕΚ συμβάλλει σημαντικά στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και οικονομίας, δημιουργώντας ικανούς και ευέλικτους επαγγελματίες οι οποίοι γνωρίζουν αν σκέφτονται δημιουργικά και ενορατικά. Επίσης, η έρευνα δράσης στόχευσε ανά τομέα του 1ου ΕΚ Αγίου Δημητρίου και σε αυτό συνέβαλε η παραλαβή νέου εξοπλισμού για όλους τους τομείς την φετινή χρονιά. Ο σχεδιασμός μίας καινοτόμης δράσης εντός της ΕΕΚ, στοχεύει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των δεξιοτήτων που αποκτώνται στο σχολείο και αυτών που απαιτούνται στην αγορά εργασίας. Η συνθήκη αυτή είναι παράλληλη με την ανάγκη για συνεχής ανανέωση και εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας. Επίσης είναι σημαντικό για την τεχνική εκπαίδευση να εντάξει οριοθετημένα την κουλτούρα της καινοτομίας και να βελτιώσει την απόκτηση καλών πρακτικών και καινοτόμων δεξιοτήτων.

Οι παράμετροι που διευκόλυναν τη δράση ήταν κυρίως η παραλαβή νέου εξοπλισμού, η ενεργητική διάθεση των συναδέλφων/-ισσών οι οποίοι/-ες συνεργάστηκαν για τα επιμέρους κομμάτια της δράσης και κυρίως το αισιόδοξο βλέμμα των μαθητών/-τριών, να "κάνουμε κάτι"! Σε επίπεδο υποδομών βοήθησε η κατάλληλη διαρρύθμιση των χώρων του 1ου ΕΚ ειδικά στο κτήριο επί της Μακρυγιάννη στον Άγιο Δημήτριο. Η ανάλυση των δυσκολιών αφορούσε τον εντοπισμό των κύριων προβλημάτων και αδυναμιών στην τρέχουσα εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως την υποχρηματοδότηση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας του 1ου ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Παρ' όλο που η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην δράση και το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών για την αναγνώριση της σημαντικότητας της υλοποίησης καινοτόμων δράσεων στο ΕΚ, η έλλειψη πόρων εμπόδισε την ολοκλήρωση σημαντικών μερών της δράσης. Ευτυχώς το κενό το συμπλήρωσε η παραλαβή νέου εκπαιδευτικού εξοπλισμού, αλλά και εκεί υπήρξε τα προβλήματα της ασυγχρονίας των παραλαβών και της δυσκολίας της διαχείρισης και της σύνδεσης του εξοπλισμού με τους στόχους της καινοτομίας. Παρόλα αυτά η ανάπτυξη της μοντελοποίησης και της αξιολόγησης των καινοτόμων δράσεων για το 1ο ΕΚ του Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024 αποτέλεσε ένα σημαντικό κομμάτι της μαθησιακής δραστηριότητας για όλους τους Τομείς και όλες τις Ειδικότητες.

Συμπεράσματα, προστιθέμενη αξία, και σχεδιασμός μελλοντικών δράσεων των κατευθύνσεων της έρευνας

Η παρούσα δράση συνέβαλλε στη συνολική αναβάθμιση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, μαθητών/-τριών του ΕΚ και εκπαιδευτικών, συνδυάζοντας τη θεωρητική γνώση με την πρακτική εμπειρία και ενισχύοντας την επιμέρους επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Ως προς την αξιολογική στάθμιση των όσων πραγματοποιήθηκαν θα πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη δράση, θέτοντας συνολικότερα τα ζητήματα σχεδιασμού μιας καινοτομίας συντέλεσε αφενός στην προαγωγή της κοινωνικής ευθύνης μεταξύ των μαθητών/ -τριών (Howland, et al., 2024), και αφετέρου στην επαγγελματική καταξίωση των τεχνολόγων εκπαιδευτικών, ειδικά στην φάση της διερεύνησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Feldman, et al., 2018).

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις αποτέλεσαν την πρώτη ύλη και ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης και γνώσης συνολικά για την εκπαιδευτική κοινότητα του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις οι οποίες προτάθηκαν, οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου, σε αгаστή συνεργασία με τα ΕΠΑΛ, εντάσσονται στο πλαίσιο της ενημέρωσης σχετικά με το υπαρκτό τοπίο του πώς «δουλεύει» η καινοτομία στους χώρους εργασίας. Οι επισκέψεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας δράσης αποτέλεσαν ένα πολύμορφο υπέδαφος για την συνολικότερη ανάπτυξη της επιστημονικής στόχευσης. Αναλυτικά υλοποιήθηκαν τα εξής:

- Τομέας Μηχανολογίας: πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε εργοστάσια (εργοστάσιο περιελίξεων) και εργαστήρια, αλλά και επιχειρήσεις συντήρησης και επισκευών οχημάτων.
- Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών: πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε εκθέσεις και μουσεία.
- Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού: πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε χώρους εταιρειών προηγμένων υλικών.
- Τομέας Υγείας Προνοίας και Ευεξίας: πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε νοσοκομεία και βρεφονηπιακούς σταθμούς των όμορων Δήμων
- Τομέας Πληροφορικής: πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε χώρους προηγμένων εφαρμογών Πληροφορικής και σε Πανεπιστήμια με Σχολές Πληροφορικής
- Τομέας Διοίκησης – Οικονομίας: πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε επιχειρήσεις και οργανωμένα λογιστήρια.
- Τομέας Ναυτικών Επαγγελμάτων: πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε πλοία και μουσεία Ναυτικής ιστορίας.

Ως προς την ερευνητική αξία των αποτελεσμάτων θα πρέπει να σημειωθεί ότι μέσω της έρευνας δράσης παρήχθη σε επίπεδο μοντελοποίησης ένα ικανοποιητικό σχεδιαστικό κομμάτι για όλους τους Τομείς και όλες τις Ειδικότητες, το οποίο είναι σε εξέλιξη για την επόμενη χρονιά. Η θεμελιακή προϋπόθεση της συνέχισης της δράσης είναι να διασφαλιστούν οι όροι της χρηματοδότηση προς την σχολική μονάδα από τους αρμόδιους φορείς και κυρίως τους Δήμους στους οποίους «ανήκουν» οι εργαστηριακές εγκαταστάσεις του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου (Δήμος Αγίου Δημητρίου και Δήμος Αλίμου), στους οποίους ανήκουν τα υποστηριζόμενα ΕΠΑΛ.

Η ερευνητική αξία των αποτελεσμάτων ως προς την μεθοδολογία της έρευνας

Η καινοτομία στην ΕΕΚ μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και οικονομίας, δημιουργώντας ικανούς και ευέλικτους επαγγελματίες (Monteiro & Sousa, 2024). Η αξιοποίηση των πρακτικών που αναπτύχθηκαν, η σύνδεση με χώρους εκτός σχολείου και τις δυνάμεις της εργασίας ενισχύουν τις πρακτικές δεξιότητες οι οποίες, ειδικά για τους/τις απόφοιτους είναι άμεσα εφαρμόσιμες, καθώς αποτελεί έργο των ίδιων των εκπαιδευτικών. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας δράσης οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέπτυξαν κριτήρια για την καινοτόμα δράση και απέκτησαν δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία, και η επικοινωνία, που είναι ζωτικής σημασίας για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και πέρα από όλα αυτά, συνδέθηκαν με την γενικότερη φιλοσοφία των μηχανικών (Michelfelder & Doorn, 2020). Η μακροδομική αξιολόγηση της δράσης, και η παιδαγωγική αξιοποίηση του σχεδιασμού μίας καινοτομίας αποτελεί σημαντική πρόταση για το μορφωτικό πλαίσιο της ΕΕΚ. Για την μοντελοποίηση της αξιολόγησης καινοτόμων δράσεων για το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024 χρησιμοποιήσαμε δύο κύριες προσεγγίσεις. Στο Σχήμα 2 περιγράψαμε την συνολική εξωτερική διοργάνωση και τα σημεία ροής του σχεδιασμού των καινοτόμων δράσεων, και στο Σχήμα 3, αναφερθήκαμε στα εσωτερικά κέντρα ανάπτυξης της εισαγωγής της καινοτομίας, πώς δηλαδή και με ποιους τρόπους θα υλοποιηθεί η επιλεγμένη κατεύθυνση.

Αποτελέσματα από την βασική στοχοθεσία της έρευνας

Η συνεχής ανατροφοδότηση τόσο κατά την διάρκεια, όσο και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης σχετικά με την μοντελοποίηση και την αξιολόγηση καινοτόμων δράσεων για το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024, αποτελούν ξεχωριστούς πυλώνες μεταγνωστικών δεδομένων και διαμορφώνουν μια κριτική προσέγγιση και επαφή της εκπαιδευτικής κοινότητας με τα ζητήματα της τεχνολογίας υλικών και των σύγχρονων τεχνικών. Οι νέοι σχεδιασμοί και οι προσαρμογές αποτελούν πεδίο για οργάνωση μελλοντικών επιμορφώσεων στην κοινότητα. Για το επόμενο έτος η καινοτόμα παιδαγωγική αξιοποίηση του νέου εξοπλισμού είναι δεδομένη. Η βαθμός εξέλιξης και η ποιότητα και η ποσότητα υλοποίησης των καινοτόμων νέων σχεδιασμών εξαρτάται από την κατάλληλη χρηματοδότηση. Η εκπαιδευτική κοινότητα του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου είναι κατάλληλα προετοιμασμένη.

Acknowledgment

This work has been partly supported by COSMOTE under a PEDION24 grant. (University of Piraeus Research Center).

Βιβλιογραφία

Altrichter, H., & Posch, P. (2009). Action research, professional development, and systemic reform. *The SAGE handbook of educational action research*, 213-225.

- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge. eBook ISBN: 9780203496626
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Crean, D., Gordijn, B., & Kearns, A. J. (2024). Impact and Assessment of Research Integrity Teaching: A Systematic Literature Review. *Science and Engineering Ethics*, 30(4), 30.
- Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.
- Howland, S. J., Jesiek, B. K., Claussen, S., & Zoltowski, C. B. (2024). Measures of ethics and social responsibility among undergraduate engineering students: Findings from a longitudinal study. *Science and Engineering Ethics*, 30(1), 5.
- Kemper, J. D. (1967). *The engineer and his profession*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kotsifakos D., Kostis, B., and Douligeris C., (2018, September). A case study of a laboratory experimental process in Vocational Education Training (VET). In *2018 South-Eastern European Design Automation, Computer Engineering, Computer Networks and Society Media Conference (SEEDA_CECNSM)* (pp. 1-8). IEEE.
- Michelfelder, D. P., & Doorn, N. (Eds.). (2020). *The Routledge handbook of the philosophy of engineering*. Taylor & Francis.
- Mitcham, C., & Englehardt, E. E. (2019). Ethics across the curriculum: Prospects for broader (and deeper) teaching and learning in research and engineering ethics. *Science and Engineering Ethics*, 25, 1735-1762.
- Monteiro, F., & Sousa, A. (2024). Pedagogical innovation to captivate students to ethics education in engineering. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(4), 1029-1041.
- Κοτσιφάκος Δ., (2022a). Η οριοθέτηση του όρου “καινοτομία στην εκπαίδευση” ως κριτήριο αυθεντικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, *22ο Συνέδριο της Εκπαίδευσης, Ένωση Ελλήνων Φυσικών*, 7 Οκτωβρίου - 8 Οκτωβρίου 2022, ISBN: 978-618-5451-84-4
- Κοτσιφάκος Δ., (2022b). Η εφαρμογή των αρχών και η ανάδειξη των αξιών της κριτικής παιδαγωγικής, ως πυλώνες του εφαρμοζόμενου στρατηγικού μεταρρυθμιστικού πλαισίου στο Πρότυπο Επαγγελματικό Λύκειο Περάματος. *21ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Επιστήμες της Εκπαίδευσης. «Το σχολείο το σχεδιάζει η κοινωνία», Συνδιοργάνωση Ένωσης Ελλήνων Φυσικών με το Πρότυπο ΕΠΑΛ Περάματος*, Τόμος 1ος, ISBN: 978-618-5451-61-5
- Κοτσιφάκος Δ., (2018). Επισκόπηση των γενικών όρων που συγκροτούν την ταυτότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στην Ελλάδα σήμερα. Περιοδικό Physics News 2018, Τρίμηνη έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών (Ε.Ε.Φ.), Οι εκπαιδευτικοί στο προσκήνιο. Οι ερευνητικές εργασίες στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικό Τεύχος 23Δ – Ιούνιος 2018, (σελ. 13 – 15). ISSN: 2241-1127
- Κοτσιφάκος Δ., Κονταξής Α., Πάγκαλος Σ., Δουληγέρης Χ., (2017). Εισαγωγή του Τεχνολογικού Εγγραμματισμού στην ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

4ο Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), 9 – 10 Δεκεμβρίου 2017, Αργίνο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κοτσιφάκος Δ., και Δουληγέρης Χ., (2017). Θεωρητικά, ιστορικά και οντολογικά προαπαιτούμενα για μία αποτελεσματική διδασκαλία STEM στην Τεχνική Εκπαίδευση, *5ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», 21-23 Απριλίου 2017. Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), Αθήνα. (Σελίδες 997-1003). ISBN 978-618-83186-0-1. <http://etpe2017.aspete.gr>*

Μανιός Ι., Κοτσιφάκος Δ., Μουρατίδης Μ., (2022). Η μετάβαση από τους κινητήρες βενζίνης/πετρελαίου στα αμιγώς ηλεκτροκίνητα οχήματα: μια «επιβεβλημένα υποχρεωτική» επέκταση για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των Τεχνικών Οχημάτων και των Τεχνικών Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων. *21ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Επιστήμες της Εκπαίδευσης, «Το σχολείο το σχεδιάζει η κοινωνία», Συνδιοργάνωση Ένωσης Ελλήνων Φυσικών με το Πρότυπο ΕΠΑΛ Περάματος, Τόμος 1ος, ISBN: 978-618-5451-61-5*

Τσώλας Γ., (2002). *Εκπόνηση οικονομικοτεχνικών μελετών*, Αθήνα: εκδ. ΠΑΤΑΚΗ, ISBN 9789601603230

Τίτλος Συμποσίου
Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων της
Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, επί των αξόνων
του συλλογικού προγραμματισμού τη σχολική περίοδο
2023 - 2024

Δημήτριος Κοτσιφάκος
Διευθυντής 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου,
(Post-Doc, Post-Doc, PhD, MSc)
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Εισαγωγικό κείμενο των εισηγήσεων

Στο παρόν συμπόσιο παρουσιάστηκαν πέντε εισηγήσεις στις οποίες η κάθε μία αποτύπωνε διαφορετικές στιγμές αξιολογικών φάσεων από πέντε διαφορετικά Εργαστηριακά Κέντρα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, που αφορούσαν την σχολική περίοδο 2023 – 2024. Οι εισηγήσεις έγιναν από τέσσερις Διευθυντές Εργαστηριακών Κέντρων και μία Διευθύντρια και αφορούσαν Εργαστηριακά Κέντρα από διαφορετικές περιοχές της Αττικής.

Ο Διευθυντής Δρ. Δημήτριος Κοτσιφάκος παρουσίασε την εισήγηση του με θέμα «Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Δ' Αθήνας». Στην εισήγηση του ο Δρ. Κοτσιφάκος παρουσίασε μεταγνωστική προγραμματική επεξεργασία σχετικά με την εμπειρία της εφαρμογής της θεσμοθετημένης αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων σε ένα Εργαστηριακό Κέντρο. Το περιεχόμενο του άρθρου αναφέρεται σε έρευνες δράσεων εκπαιδευτικών του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, την σχολική περίοδο 2023-2024. Δομικά το άρθρο, ανήκει στα πλαίσια της κριτικής παιδαγωγικής και της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας των εκπαιδευτικών που μελετάνε το έργο τους. Το άρθρο εξετάζει αφενός την εφαρμογή του θεσμοθετημένου αυτοαξιολογικού πλαισίου στα Εργαστηριακά Κέντρα και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, και αφετέρου, την επίδραση του αξιολογικού εφαρμοστικού πλαισίου στην διοίκηση των Εργαστηριακών Κέντρων. Ο συνολικός στόχος ήταν επίσης διπλός: αφενός αποτίμησε αξιολογικά πτυχές έργων των εκπαιδευτικών περιγράφοντας τις ερευνητικές τους όψεις, και αφετέρου, ως μεταγνωστική αναφορά, αναζήτησε λύσεις για τις καταγεγραμμένες αντινομίες από την εφαρμογή των θεσμοθετημένων πλαισίων.

Η Διευθύντρια κυρία Αικατερίνη Παρασκευοπούλου παρουσίασε την εισήγηση της με θέμα: «Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση του 2ου Εργαστηριακού Κέντρου Δ' Αθήνας». Η Διευθύντρια κυρία Παρασκευοπούλου με την εισήγηση της αναφέρθηκε σε κεντρικά ζητήματα για τη σύγχρονη εκπαίδευση όπως η συστηματική αξιολόγηση και η συνεχής βελτίωση όλων των παραγόντων που

επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Για την κυρία Παρασκευοπούλου αυτές περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα πτυχών, από τον οργανωτικό σχεδιασμό του σχολείου και το περιεχόμενο των μαθημάτων μέχρι τις διδακτικές μεθόδους, τα εκπαιδευτικά μέσα και τα αποτελέσματα της μάθησης. Στην εισήγηση της υποστήριξε ότι η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη αυτών των στόχων, ενώ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών αποτελεί απαραίτητο εργαλείο και κρίσιμο μηχανισμό, για την εντοπισμό των ελλείψεων και αδυναμιών, αλλά και την προώθηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Τέλος, παρουσίασε μια συνοπτική έκθεση της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας του 2^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Δ' Αθήνας, για το σχολικό έτος 2023-2024, το οποίο υπηρέτησε ως Διευθύντρια και νέα στελέχη εκπαίδευσης, Υποδιευθυντή, Υπευθύνων Τομέα και Υπευθύνων Εργαστηρίων και με συνολικό εκπαιδευτικό δυναμικό τα 87 ατόμων. Στην έκθεση της αποτυπώθηκαν αρχικά η ταυτότητα της σχολικής μονάδας, καθώς και το όραμα και οι στόχοι που τέθηκαν συλλογικά για την περίοδο 2023-2027. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε η αποτίμηση του έργου του σχολείου, αναφορικά με την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, την διοικητική λειτουργία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, με αναφορά στα θετικά σημεία που προέκυψαν και τα σημεία προς βελτίωση για κάθε περίπτωση. Τέλος κατέγραψε την αποτίμηση των δράσεων βελτίωσης του σχολείου, όπως αυτές υλοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Ο Διευθυντής κύριος Αριστείδης Παλιούρας παρουσίασε την εισήγηση του με θέμα «*Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση του 3^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Ανατολικής Αττικής (Ραφήνας)*». Στην εισήγηση του ανέφερε ότι το 3ο Εργαστηριακό Κέντρο Ανατολικής Αττικής (Ραφήνας) εξυπηρετεί τους μαθητές του Επαγγελματικού Λυκείου Ραφήνας και του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου Ραφήνας. Λειτουργεί σε πρωινή (από 8:05 έως 13:50) και εσπερινή (από 18:00 έως 22:30) βάρδια, και ότι ανήκει στην ενιαία σχολική επιτροπή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Ραφήνας-Πικερμίου. Σημείωσε ότι στα εργαστήρια του 3^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Ανατολικής Αττικής την σχολική περίοδο 2023-2024 ασκήθηκαν 310 μαθητές του 1ου Επαγγελματικού Λυκείου Ραφήνας στην πρωινή βάρδια και 189 μαθητές του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου Ραφήνας στην εσπερινή βάρδια. Ως προς το εκπαιδευτικό προσωπικό που του διατέθηκε και δίδαξε στο Εργαστηριακό Κέντρο Ανατολικής Αττικής στην πρωινή και στην εσπερινή βάρδια ανέφερε ότι αποτελείται από 36 μόνιμους εκπαιδευτικούς και 7 αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Στην εισήγηση του αναφέρθηκε κυρίως στην Ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας με έτος αναφοράς την σχολική περίοδο 2023-2024.

Ο Διευθυντής κύριος Βλάσης Κουτσούκος παρουσίασε την εισήγηση του με θέμα: «*Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση του 5ου Εργαστηριακού Κέντρου Αθήνας – Νέα Φιλαδέλφεια*». Ο κύριος Κουτσούκος αναφέρθηκε σε θεμελιώδη ζητήματα ταυτότητας και προσδιορισμού των Εργαστηριακών Κέντρων ως ανεξάρτητες

δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Έθεσε συγκεκριμένα ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που έχει οργανωθεί η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, και κατά πόσο αυτή η οργάνωση εμπεριέχει τα Εργαστηριακά Κέντρα, αλλά αναφέρθηκε επίσης και στην συσχέτιση της αξιολόγησης με την δομική λειτουργία αυτών των σχολείων. Αφού προσδιόρισε τα ιδιαίτερα δομολειτουργικά χαρακτηριστικά του 5^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αθήνας – Ν. Φιλαδέλφειας, (αριθμός εργαστηρίων, μονάδες που υποστηρίζει κ.λπ.) παρουσίασε μέρος των δράσεων της σχολική χρονιάς 2023-2024. Τέλος, αναφέρθηκε στις μελλοντικές δράσεις σχετικά με τα Εργαστηριακά Κέντρα και τον υποστηρικτικό τους ρόλο στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Ο Διευθυντής κύριος Παναγιώτης Μακρυγιάννης παρουσίασε την εισήγηση του με θέμα «Αξιολόγηση Εργαστηριακών Κέντρων: Γενική και το παράδειγμα του 3ου Εργαστηριακού Κέντρου Πειραιά». Ο κύριος Μακρυγιάννης στην εισήγηση του αναφέρθηκε συνολικά στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση η οποία έχει, στην Ελλάδα, θεσμική παρουσία 196 χρόνων. Ο κύριος Μακρυγιάννης εκτιμά ότι μέσα σε αυτό το διάστημα ένας από τους μακροβιότερους, αν όχι ο μακροβιότερος, θεσμός/ δομή που την υπηρέτησε υπήρξε το (Σχολικό αρχικά) Εργαστηριακό Κέντρο, με διάρκεια ζωής 49 χρόνια. Επίσης ανέφερε ότι με το νόμο 5082 του 2024 τροποποιήθηκε για πρώτη φορά η δομή και ο χαρακτήρας των Εργαστηριακών Κέντρων τα οποία έπαψαν να είναι σχολικές μονάδες, αφαιρέθηκε από αυτά το απαραίτητο μεσαίο επίπεδο διοίκησης και αυξήθηκε η συμπλοκή της λειτουργίας τους με τις εξυπηρετούμενες μονάδες και ιδιαίτερα τα Επαγγελματικά Λύκεια. Ο κύριος Μακρυγιάννης ανέφερε ότι η κρίσιμη αυτή αναθεώρηση της λειτουργίας τους έγινε χωρίς ουσιαστική αξιολόγησή τους από το ΥΠΑΙΘΑ, αλλά εξ' αποτελέσματος αρνητικά, αυθαίρετα οπωσδήποτε και κατά την άποψη του γράφοντος ανορθολογικά. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται μια κάποια αξιολόγηση του σε αποδρομή θεσμού δίκαιη και μετά γνώσης και αυτό προσπάθησε με την εισήγηση του.

Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Δ' Αθήνας

Δημήτριος Κοτσιφάκος

*Διευθυντής 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, (Post-Doc, Post-Doc, PhD,
MSc), Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια μεταγνωστική προγραμματική επεξεργασία σχετικά με την εμπειρία της εφαρμογής της θεσμοθετημένης αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων σε ένα τεχνικό σχολείο. Το περιεχόμενο του άρθρου αναφέρεται σε έρευνες δράσεων εκπαιδευτικών του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου, την σχολική περίοδο 2023-2024. Δομικά το άρθρο, ανήκει στα πλαίσια της κριτικής παιδαγωγικής και της μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας των εκπαιδευτικών που μελετάνε το έργο τους. Το άρθρο εξετάζει αφενός την εφαρμογή του θεσμοθετημένου αυτοαξιολογικού πλαισίου στα Εργαστηριακά Κέντρα και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, και αφετέρου, την επίδραση του αξιολογικού εφαρμοστικού πλαισίου στην διοίκηση των Εργαστηριακών Κέντρων. Ο συνολικός στόχος είναι διπλός επίσης: αφενός αποτιμούμε αξιολογικά πτυχές έργων των εκπαιδευτικών περιγράφοντας τις ερευνητικές τους όψεις, και αφετέρου, ως μεταγνωστική αναφορά, αναζητάμε λύσεις για τις καταγεγραμμένες αντινομίες από την εφαρμογή των θεσμοθετημένων πλαισίων. Επιπρόσθετα, παρατίθενται τα αξιολογικά όρια των εκπαιδευτικών ερευνών.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, εργαστηριακή υποδομή και κουλτούρα, Εργαστηριακό Κέντρο

Abstract

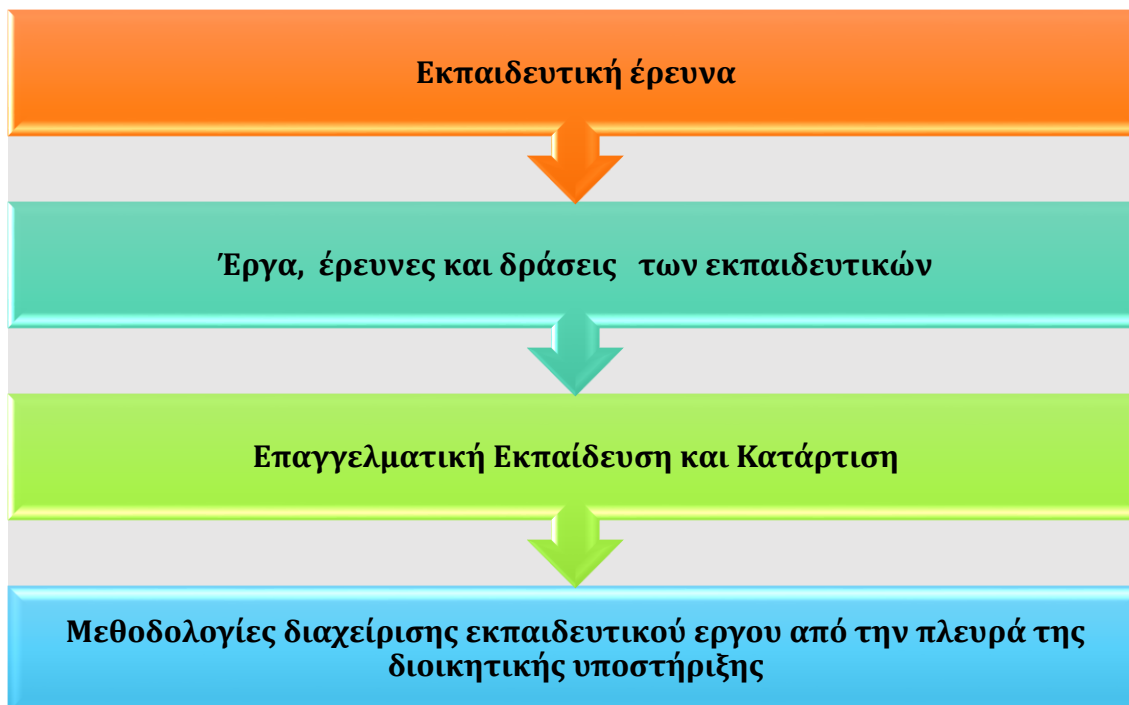
The present article is a metacognitive programmatic elaboration on the experience of implementing the institutionalized self-evaluation of school units in a technical school. The article refers to surveys of the research actions of teachers of the 1st Laboratory Center of Agios Dimitrios, in the school season 2023-2024. Structurally, the article belongs to the framework of critical pedagogy and the methodology of educational research of teachers studying their work. The article describes, on the one hand, the implementation of the standardized self-evaluation framework in Laboratory Centers and Vocational Education and Training, and on the other hand, the effect of the evaluative implementation framework on the administration of Laboratory Centers. The overall goal is also twofold: on the one hand we evaluatively assess aspects of teachers' projects by describing their research aspects, and on the other hand, as a metacognitive reference, we seek solutions to the recorded contradictions from the application of the standardized frameworks. In addition, the paper implements the evaluative limits for teachers' research.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των εκπαιδευτικών ερευνών (Cohen et al., 2011), και δευτερευόντως, στην κατηγορία έργα και έρευνες εκπαιδευτικών, δηλαδή σε έρευνες που εστιάζουν σε εργασίες εκπαιδευτικών που διερευνούν το έργο τους (Feldman, et al., 2018). Η επόμενη κλίμακα στην ταξινόμηση αφορά την έρευνα πάνω στα θέματα τα οποία αφορούν μεθοδολογίες διαχείρισης εκπαιδευτικού έργου από την πλευρά της διοικητικής του υποστήριξης (Altrichter & Posch, 2009). Τέλος αναφερόμαστε σε περιβάλλοντα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), και ειδικότερα ζητήματα αυθεντικής αξιολόγησης (Κοτσιφάκος, 2022a), τα οποία αφορούν το 1^ο Εργαστηριακό Κέντρο (ΕΚ) Αγίου Δημητρίου (Σχήμα 1).

Σχήμα 1.

Προσδιορισμός πεδίων ένταξης της έρευνας



Πέραν της παρούσης εισαγωγής, η οποία αποτυπώνει το βασικό ερευνητικό προφίλ του παρόντος άρθρου η ανάπτυξη χωρίζεται σε τρία επόμενα μέρη με τα αντίστοιχα υποκεφάλαια. Αμέσως μετά, αναφερόμαστε στα στοιχεία τα ταυτότητας του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου σχετικά με τον χώρο, το χρόνο και τα δομικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο επόμενο μέρος και πάντα στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, αναφερόμαστε στις αντινομίες της εφαρμογής των θεσμοθετημένων αξιολογικών προταγμάτων, αλλά και στο πώς ακριβώς το αξιολογικό ερευνητικό, παιδαγωγικό πλαίσιο συγκρούεται με το εφαρμοζόμενο δομικό πλέγμα της υιοθέτησης μιας αυθεντικής αξιολογικής κουλτούρας για τα ΕΚ. Το τέταρτο μέρος αφορά τον τρόπο που επηρεάζει το συνολικό αξιολογικό εφαρμοστικό πλαίσιο την διοίκηση της σχολικής μονάδας και

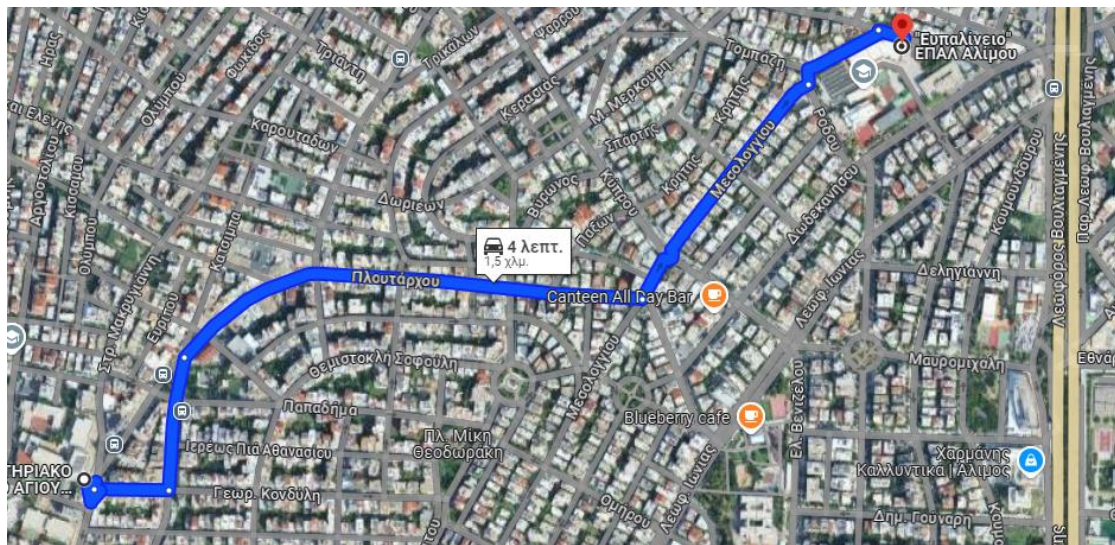
τις αντιφάσεις που απορρέουν από αυτό. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα, την προστιθέμενη αξία και τους μελλοντικούς σχεδιασμούς της έρευνας.

Στοιχεία ταυτότητας του 1^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου

Το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου ανήκει στην Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΙΔΕ) της Δ' Αθήνας, η έδρα του βρίσκεται στον Άγιο Δημήτριο (επί της Μακρυγιάννη), αλλά έχει εργαστήρια και στον Δήμο Αλίμου (επί της Πάτμου) (Σχήμα 2). Το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου υποστηρίζει Τομείς και Ειδικότητες, των 1^ο ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου, ΕΠΑΛ Αλίου (Ευπαλίνειο), και του 2^{ου} Εσπερινού ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου, από την μεριά της τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου την σχολική περίοδο 2023-2024 υποστήριξε περίπου χίλιους εγγεγραμμένους μαθητές και μαθήτριες των ΕΠΑΛ (1ο ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου, ΕΠΑΛ Αλίου, και 2ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου), και κατάρτισε γύρω στους διακόσιους πενήντα (250) σπουδαστές και σπουδάστριες της Σχολής Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΑΕΚ) Αγίου Δημητρίου.

Σχήμα 2.

Γεωγραφικός προσδιορισμός σημείων των εργαστηρίων 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου



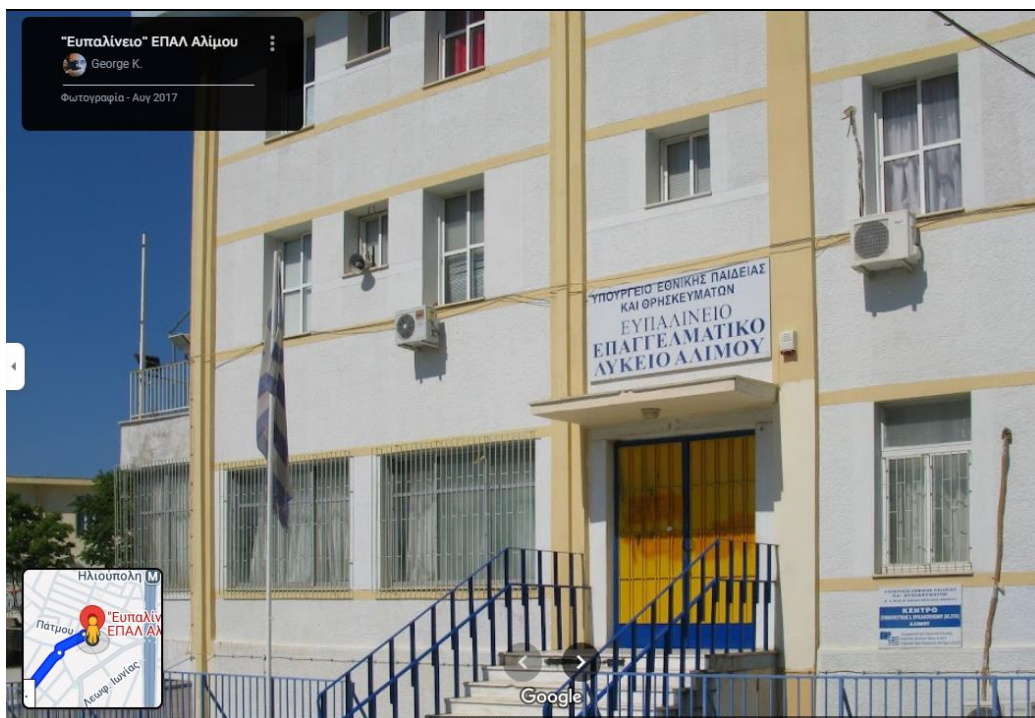
Το ωράριο λειτουργίας του Εργαστηριακού Κέντρου είναι καθημερινό και συνεχόμενο, από τις 7:50 το πρωί μέχρι τις 23:10 το βράδυ. Ο μαθητικός πληθυσμός συγκροτείται από μαθητές και μαθήτριες ελληνικής καταγωγής, αλλά και από αλλοδαπούς μαθητές/-τριες. Οι ηλικίες του μαθητικού δυναμικού κυμαίνονται από τους/τις έφηβους/ες των ημερήσιων ΕΠΑΛ, μέχρι τους/τις ενήλικες του ΣΑΕΚ και του Εσπερινού ΕΠΑΛ. Ηλικιακά οι μαθητές/-τριες είναι ανήλικοι (1^η Λυκείου Ημερήσιων ΕΠΑΛ) μέχρι ενήλικες, έως 70 ετών στο Εσπερινό ΕΠΑΛ. Το μεγαλύτερο μέρος των ανηλίκων δεν εργάζεται, ενώ οι ενήλικοι/-ες εργάζονται. Οι περισσότεροι/-ες, από τους ενήλικες μαθητές/-τριες - σπουδαστές/-τριες είναι έγγαμοι με παιδιά. Τόσο στα Ημερήσια ΕΠΑΛ, όσο και στο Εσπερινό ΕΠΑΛ το μεγαλύτερο ποσοστό του μαθητικού δυναμικού παρακολουθεί μαθήματα γενικής

παιδείας και ειδικότητας, ενώ ένα μέρος παρακολουθεί μόνο μαθήματα τομέα και ειδικότητας.

Ως προς τα θετικά στοιχεία για την λειτουργία του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου θα πρέπει να τονιστεί η ιδιαίτερα ευνοϊκή θέση και των δύο συγκροτημάτων των εργαστηρίων καθώς και τα δύο είναι άμεσα προσπελάσιμα με Μέσα Μαζικής Μεταφοράς (ΜΜΜ), με το Μετρό και με τακτική τοπική «κυκλική» συγκοινωνία. Ως προς το εφαρμοστικό πλαίσιο των εργαστηριακών υποδομών, έχει μεγάλη σημασία η διαφορετική ηλικιακή και οικονομικοταξική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, καθώς η πλειονότητα των μαθητών/-τριών προέρχεται από μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα, αλλά και η ανομοιογένεια των εργαστηριακών τάξεων, ως προς τα κοινωνιολογικά και οικογενειακά δεδομένα. Αυτό συνεπάγεται διαφορετικές προκείμενες, οι οποίες επηρεάζουν την συμμετοχή στην εργαστηριακή τάξη. Ανεξαρτήτως σημείου αφετηρίας, γίνεται προσπάθεια ενθάρρυνσης και συμμετοχής όλων κατά τη διάρκεια και της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, κάποιες παγιωμένες απόψεις μαθητών/-τριων μεγαλύτερης ηλικίας ως προς τα ζητήματα της πειθαρχίας, ενδέχεται να αντικρούονται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αλλά και την ομαδοσυνεργατική συμπεριληπτική εκπαίδευση η οποία εφαρμόζεται στρατηγικά στο 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Τέλος, έχει διαγνωστεί ότι τα κυλιόμενα ωράρια κάποιων εργαζόμενων μαθητών/-τριών επηρεάζουν την παρουσία τους στο Εσπερινό ΕΠΑΛ.

Σχήμα 3.

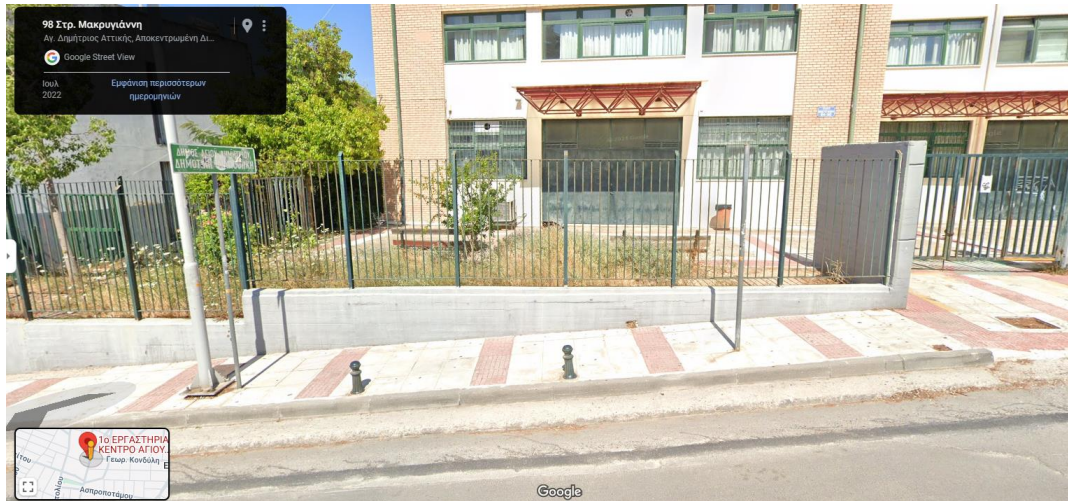
Εξωτερική όψη κτηρίου των εργαστηρίων του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου επί της Πάτμου στον Άλιμο



Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της ταυτότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι το γεγονός ότι κάποιες τεχνικές ειδικότητες (πχ Τεχνικοί Οχημάτων), λόγω έλλειψης τεχνικού εξοπλισμού μεταφέρονται δύο μέρες την εβδομάδα (Τρίτη και Παρασκευή) από το ΕΠΑΛ Αλίμου στις εργαστηριακές εγκαταστάσεις που βρίσκονται επί της Αγίου Δημητρίου (Σχήμα 3). Η συνθήκη αυτή, η οποία για την ώρα λειτουργεί υποδειγματικά, χάρη στις άοκνες προσπάθειες των εκπαιδευτικών του ΕΚ, αλλά επιβάλλει όχι μόνο την μέγιστη δυνατή συνεργασία ανάμεσα στα υποστηριζόμενα σχολεία, αλλά και την βέλτιστη καλή λειτουργία του ίδιου του ΕΚ, ώστε να καλυφθούν οι επιμέρους ανάγκες των ΕΠΑΛ.

Σχήμα 4.

Εξωτερική όψη κτηρίου των εργαστηρίων του 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου επί της Μακρυγιάννη στον Άγιο Δημήτριο



Σε κάθε περίπτωση για την αντιμετώπιση των κοινών δυσκολιών, προηγείται και προτάσσεται η αγαστή συνεργασία ανάμεσα στις διοικήσεις των σχολείων, και το πνεύμα καλής συνεννόησης και αποδοχής της ετερότητας ανάμεσα στην κοινότητα. Ο βασικός κατευθυντήριος άξονας της δρομολόγησης του 1ου ΕΚ Αγίου Δημητρίου είναι το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής παιδαγωγικής και η αποδοχή του θετικού προτύπου, το οποίο αποτελεί και κοινός τόπος της εκπαιδευτικής κοινότητας του 1ου ΕΚ Αγίου Δημητρίου. Για την άσκηση του Διοικητικού έργου στο 1ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου επιδιώκεται η πολιτική της μετασχηματίζουσας ηγεσίας (Μουρατίδης κ. άλ., 2021), και η εφαρμογή των Διεθνών Δεικτών Ποιότητας (<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/greece-u2>) για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Η ανάπτυξη και οι δραστηριότητες των δράσεων πλαισιώνονται από τα επιστημονικά μεθοδολογικά όρια των δράσεων των εκπαιδευτικών (Carr & Kemmis, 2003), τις δυνατότητες του 1ου ΕΚ Αγίου Δημητρίου, και την εποπτεία των συντονιστών της δράσης, με την ταυτόχρονη ενημέρωση και την σύμφωνη γνώμη της ομάδας καθηγητών/-τριών που συμμετέχει κάθε φορά.

Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, ο ρόλος του Διευθυντή, του Υποδιευθυντή, των Τομεαρχών και των Υπεύθυνων Εργαστηρίων, αλλά όλων των τεχνολόγων εκπαιδευτικών που αξιοποιούν τον εργαστηριακό εξοπλισμό, προσανατολίζεται στο θετικό πρότυπο τόσο για την διαμόρφωση και την ενίσχυση των ομαδοσυνεργατικών πρακτικών, όσο και για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν από την λειτουργία των εργαστηρίων σε συνθήκες ακραίας υποχρηματοδότησης. Οι συνθήκες οι οποίες εμποδίζουν τη διαμόρφωσή του θετικού κλίματος αφορούν κυρίως την παντελή έλλειψη υποστήριξης των υποδομών των εργαστηρίων, αλλά και την ακραία υποχρηματοδότηση από την πλευρά και των δύο Δήμων (Αγίου Δημητρίου και Αλίου), δεδομένα τα οποία πέραν ότι ακυρώνουν τον καθαυτό παιδαγωγικό ρόλο του ΕΚ, αποτελούν και πηγές εστίων επικινδυνότητας για την ίδια την λειτουργία των εργαστηρίων για τη σχολική περίοδο 2023-2024.

Δυστυχώς η μοναδική πηγή ανατροφοδότησης των λειτουργιών του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ανιδιοτελής προσφορά τους στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο προς την ΕΕΚ. Ως προς τα ζητήματα ασφαλούς λειτουργίας των εργαστηρίων εκκρεμεί από πλευράς των Δήμων η υποστήριξη σε ζωτικά ζητήματα ασφάλειας και κτηριακής υποδομής. Έχουν κατατεθεί πολλές φορές και συνεχίζουν να κατατίθενται διαρκώς μέσω επίσημων πρωτοκολλημένων αναφορών, τα σημεία επικινδυνότητας των υποδομών στους χώρους των εργαστηρίων του 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου τόσο στα εργαστήρια της έδρας, όσο και στα εργαστήρια στο Δήμο Αλίου. Από την πλευρά των δυσκολιών σχετικά με την ανομοιογένεια των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων διακρίνουμε την διαφορά νοοτροπίας και ωρολογιακής κατανομής (Ημερησία ΕΠΑΛ – Εσπερινό ΕΠΑΛ), και την διαφορά χωρικότητας (ΕΠΑΛ Αλίου / επί της Πάτμου – ΕΠΑΛ Αγίου Δημητρίου και 2^ο Εσπερινό ΕΠΑΛ / στο ίδιο κτήριο επί της Μακρυγιάννης). Τα χαρακτηριστικά αυτά τα διαχειριζόμαστε με δημοκρατικό φρόνημα και συναίνεση, τόσο σε ζητήματα σύγκλισης, όσο και σε ζητήματα κατανομής πόρων και ανθρώπινου δυναμικού.

Επίδραση του θεσμοθετημένου εφαρμοστικού πλαισίου αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων στην διοίκηση των Εργαστηριακών Κέντρων

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, και εν ενεργεία εκπαιδευτικά στελέχη, ο τρόπος άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων παίζει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή και της ενσωμάτωσης της αξιολογικής κουλτούρας στην εκπαίδευση καθώς ένα δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης προσφέρει ασφάλεια και εξασφαλίζει δίκαιη και αξιόπιστη αξιολόγηση προς όφελος όχι μόνο του/της εκπαιδευτικού αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας συνολικότερα (Μάντζος, 2023). Για την διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας το εφαρμοστικό πλαίσιο λειτουργίας επιδρά εντελώς αρνητικά όχι μόνο στα δημοκρατικά αντανakλαστικά της μονάδας αλλά καταστρατηγεί το οποιοδήποτε ομαδοσυνεργατικό όραμα εντός της. Ως προς την συνολική εικόνα των εφαρμογής της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχουν θεσπιστεί (<https://iep.edu.gr/el/axiologisi-nomiko-plaisio>) και ακολουθήθηκαν την σχολική περίοδο 2023-2024 τα εξής:

- Εγκύκλιος 114708/ΓΔ4/12-10-2023 "Χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του Συλλογικού προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου των σχολικών μονάδων για το σχολικό 2023-2024"
- Νόμος 4823-2021_Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4692/2020 "Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις".
- Υπουργική απόφαση Αριθμ. 108906/ΓΔ4 /10-09-2021 με θέμα "Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο".

Πρακτικά για τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του 1ου ΕΚ Αγίου Δημητρίου, εφαρμόστηκαν τυπικά όλες οι παραπάνω σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία διαδικασίες. Ο Σύλλογος Διδασκόντων έθεσε στόχους και συγκρότησε ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίοι κατάρτισαν Σχέδια Δράσης για την υλοποίηση των στόχων αυτών. Ο ετήσιος συλλογικός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου καταχωρίστηκε στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) στο διάστημα 1-20 Οκτωβρίου του σχολικού έτους 2023-2024. Ως προς την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και στην εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης, οι υπεύθυνες Ομάδες Δράσης υλοποιούν, μελετούν και αποτιμούν τα σχετικά δεδομένα, προσαρμόζοντας και παρεμβαίνοντας διορθωτικά, εάν χρειάζεται. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τουλάχιστον μία φορά ανά δίμηνο, προκειμένου να συζητήσουν διεξοδικά για την πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού. Ο Σύλλογος προβαίνει σε ανασχεδιασμό ή σε τυχόν αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις, εάν το κρίνει απαραίτητο, αξιοποιώντας και τις παρατηρήσεις ή προτάσεις του Συμβούλου Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης.

Ως προς τις διαδικασίες ελέγχου και συμμετοχής ο Σύλλογος Διδασκόντων:

- ✓ μελετά την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης εστιάζοντας στις διαπιστωμένες αδυναμίες, όπως έχουν καταγραφεί
- ✓ επιλέγει συγκεκριμένους στόχους βελτίωσης, που έχουν προτεραιότητα για το σχολείο και είναι εφικτό να επιτευχθούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς
- ✓ αποφασίζει τα Σχέδια Δράσης που θα υλοποιήσουν για την επίτευξη των στόχων αυτών
- ✓ συγκροτεί αντίστοιχες Ομάδες Δράσης, με βάση τη δήλωση ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη την εξειδίκευσή τους, την εμπειρία τους, τα ενδιαφέροντά τους αλλά και τη δυνατότητα συνεργασίας τους (π.χ. ημέρες και ώρες εργασίας στο σχολείο)
- ✓ ορίζει Συντονιστή/-ίστρια για κάθε Ομάδα
- ✓ εγκρίνει τους Τίτλους Σχεδίων Δράσης

Μελετώντας τον θεσμοθετημένο τρόπο οργάνωσης και της κατανομής εργασιών στους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη του 1ου ΕΚ Αγίου Δημητρίου διακρίνουμε ότι όχι μόνο απέχει από τα μοντέλα μετασχηματιστικής ηγεσίας, αλλά

προτάσσει μια σκληρά αντιδημοκρατική ατζέντα εφαρμογής (Παπακωνσταντίνου, 2007). Πίσω από τις φαινομενικά αμεσοδημοκρατικές διαδικασίες αποκρύπτονται παντελώς τα ζητήματα δεοντολογίας των ερευνητικών διαδικασιών (Τσίτας, 2022), και αποσιωπούνται σοβαρές περιοχές ανάδειξης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις ερευνητικές δράσεις. Ακόμη περισσότερο, διαπιστώθηκε από την εφαρμογή του συγκεκριμένου πλαισίου ότι οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν τον θεμέλιο ανθρώπινο παράγοντα και μακροχρόνια αποδίδουν στη σχολική μονάδα μοναδικά στοιχεία ταυτότητας και ολότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγήθηκαν σε έντονο εργασιακό στρες, ειδικά στις περιπτώσεις που κάποια δράση δεν αποτύπωνε θετικούς δείκτες για την μονάδα. Τα βιωματικά ευρήματα από την φετινή εφαρμογή του αυτοαξιολογικού πλαισίου φανερώνουν την ύπαρξη στρες, και αποτελούν δομικά χαρακτηριστικά αναφορικά το οργανωτικό-διοικητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Καραγιάννη, 2018).

Σχήμα 5.

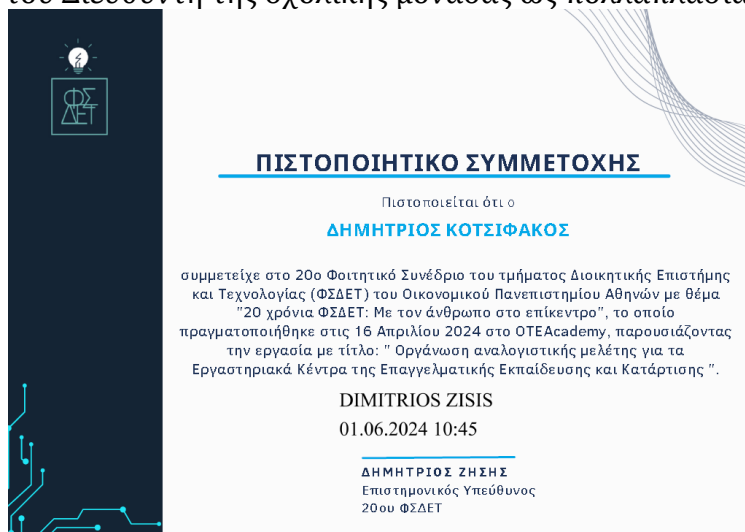
Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με τις καινοτόμες δράσεις



Σε αυτό το σημείο δεν μπορούμε και δεν θέλουμε να αποσιωπήσουμε τον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας με βάση τον προσδιορισμό του ρόλου του στην διαδικασία. Η σταθερή θέση μας υπέρ της μετασχηματιστικής άσκησης διοικητικού έργου μας επιτρέπει να προσδιορίζουμε με σαφήνεια την λήψη μέτρων υπέρ των συναδέλφων/-ισων και της υπεράσπισης των εργασιακών τους δικαιωμάτων και τελικά της ίδιας τους της ζωής. Η εικόνα κατά την οποία ο Διευθυντής εποπτεύει και «ελέγχει» τις ερευνητικές δράσεις των εκπαιδευτικών της μονάδας απέχει πόρρω από το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής διαχείρισης και των δημοκρατικών διαδικασιών στην λήψη αποφάσεων σχετικά με το έργο των εκπαιδευτικών.

Σχήμα 6.

Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως πολλαπλασιαστή



Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά και διακριτικά στις επιμέρους ερευνητικές δράσεις των εκπαιδευτικών (Παπαθωμόπουλος, 2016). Για όσους και όσες γνωρίζουν τα σχετικά με την δεοντολογία των ερευνών (Κοτσιφάκος, 2024), μια υπόθεση ερευνητικής εργασίας είναι καθημερινή υπόθεση, η οποία απαιτεί πολλαπλή στήριξη και πολυμέτωπες διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Επιπρόσθετα, όπως κάναμε πολλές φορές κατά την σχολική περίοδο 2023-2024 στο 1^ο ΕΚ Αγίου Δημητρίου οι συζητήσεις για τις έρευνες δράσης είναι καθημερινές, συχνά πολύωρες, και η ατζέντα της κάθε δράσης επαναπροσαρμόζεται και επαναδιαμορφώνεται σχετικά άμεσα. Κάθε ενέργημα της έρευνας δράσης απαιτεί την στατική αποτίμηση και ταυτόχρονα την δυναμική συλλογή των δεδομένων και των αποτελεσμάτων που απορρέουν από αυτήν. Ο Διευθυντής, ως οφείλει, πρέπει να επενεργεί καταλυτικά και να διαμορφώνει κλίμα θετική παρότρυνσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην απογοητεύονται ή να μην αποθαρρύνονται (Πέτρου & Αγγελίδης, 2016).

Πέρα όμως και από αυτό ο Διευθυντής ο οποίος μετασχηματίζει και μετασχηματίζεται κριτικά και ο ίδιος από την θετική προοπτική της σχολικής μονάδας (Κοτσιφάκος, 2022b), οφείλει όχι μόνο να οργανώνει και να κατευθύνει πρότυπες καινοτόμες δράσεις δίνοντας ορατό δείγμα γραφής και πραγματικό στίγμα (Σχήμα 5), αλλά να προωθεί επιστημονικά και ακαδημαϊκά τις δράσεις των εκπαιδευτικών της μονάδας προς τα έξω, ανατροφοδοτώντας τις με θετικό πρόσημο, λειτουργώντας ως πολλαπλασιαστής του θετικού προτύπου για την μονάδα (Σχήμα 6, 7, 8, 9, και 10).

Σχήμα 7, 8, 9 και 10.

Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως πολλαπλασιαστή






Η Ανάπτυξη της Μουσειοπαιδαγωγικής Αγωγής σε Δομές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Ένα Καινοτόμο Μοντέλο Μουσειακής Αγωγής

Δρ. Κοτσιφάκος Δημήτριος
Διευθυντής 1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου
Ηλεκτρονικός Μηχανικός, (Α-ΤΕΙ Αθηνών),
Απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ & ΠΕΣΥΠ, ΑΣΠΑΙΤΕ Αθηνών,
Post-Doc, PhD, MSc,
Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστημίου Πειραιώς

Επιστημονικό Συνέδριο

**Εκπαίδευση, Διδασκαλία
και Δια Βίου Μάθηση
στον 21ο αιώνα:
Προκλήσεις και Προοπτικές**

14, 15 & 16 Ιουνίου 2024

Επιστημονικό
"Παιδαγωγικό, Ψυχολογικό, Μεθοδολογικό
Παιδαγωγικό Έργο Νηπιαγωγών
Παιδαγωγικά Ινστιτούτο"





Χορηγοί








ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Εκπαίδευση, Διδασκαλία
και Δια Βίου Μάθηση
στον 21ο αιώνα:
Προκλήσεις και Προοπτικές

14, 15 & 16 Ιουνίου 2024

Χορηγοί








ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Εκπαίδευση, Διδασκαλία
και Δια Βίου Μάθηση
στον 21ο αιώνα:
Προκλήσεις και Προοπτικές

14, 15 & 16 Ιουνίου 2024



Αντινομίες από εφαρμογή των θεσμοθετημένων αξιολογικών προταγμάτων για τα Εργαστηριακά Κέντρα και την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

Η θεσμοθέτηση του αξιολογικού πλαισίου ισχύει καθολικά και ομοιόμορφα για όλες τις σχολικές μονάδες χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε δομής, ακόμη και κάθε γεωγραφικής περιοχής. Στο πρώτο μέρος του άρθρου επιμείναμε στην αναλυτική περιγραφή των όρων υπόστασης των 1^{ου} ΕΚ Αγίου Δημητρίου, θέλοντας να δηλώσουμε ότι ο χώρος και ο χρόνος δεν είναι άμοιρες για την ταυτότητα και τα τελικά στοιχεία που αποτυπώνονται σε κάθε οργανισμό. Επί του άρθρου κατά την εφαρμογή των θεσμοθετημένων αξιολογικών προταγμάτων διαπιστώθηκαν αντινομίες. Η θεμέλιος αντινομία την οποία διαπιστώσαμε και την διαπιστώνουν κάθε χρόνο όλα τα σχολεία τα οποία συμμετέχουν με αυτοαξιολογικές δράσεις είναι ότι η καθολική εφαρμογή κατευθύνσεων και η προσήλωση σε μια ομοιόμορφη θεσμοθέτηση αξιολογικών προταγμάτων, συγκρούεται με το εφαρμοζόμενο δομικό πλέγμα της υιοθέτησης μιας αυθεντικής αξιολογικής κουλτούρας για τα ΕΚ. Όσα έχουν προηγηθεί έχουν υποδείξει το γεγονός ότι οι έρευνα και τα διδακτικά/παιδαγωγικά καθήκοντα των τεχνολόγων εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετα. Οι αντινομίες από εφαρμογή των θεσμοθετημένων αξιολογικών προταγμάτων για τα ΕΚ και την ΕΕΚ γενικότερα αφορά την επέκταση της συζήτησης, και αφορά τους τρόπους με τους οποίους τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πολιτικών ενός σχολείου ή μίας εκπαιδευτικής κοινότητας κατευθύνουν την έρευνα. Για παράδειγμα θα μπορούσε να σημειώσει κανείς στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων ότι σε όλες τις δράσεις διακρίνεται περισσότερο μια τάση για διεξαγωγή αξιολογικών διεργασιών στις οποίες το κύριο μέλημα της ομάδας ερευνητών/καθηγητών ή καθηγητριών είναι η αποτίμηση ενός αποτελέσματος, πιο συχνά, η υλοποίησης μίας δράσης, μίας δεδομένης κατεύθυνσης.

Αυτό ισχύει ιδιαίτερα σε έρευνες που ρητά προσανατολίζουν στοχοθεσίες και ανατίθεται σε «οργανισμούς», οι οποίοι κάτω από διαφορετικούς τίτλους

επινοούν ειδικότερες ομαδοποιήσεις εκπαιδευτικών και «προσχηματίζουν» προσανατολισμούς. Από μια μεριά το παραπάνω μπορεί να είναι και αξιέπαινο, λόγω του γεγονότος ότι επικεντρώνουν την έρευνα σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις που αφορούν τον οργανισμό. Από την άλλη όμως, από την πλευράς της ερευνητικής μεθοδολογίας οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι είναι και επικίνδυνο, υπό την έννοια ότι δίνει τη δυνατότητα σε άλλους, πέραν των ερευνητών καθηγητών και καθηγητριών να δημιουργήσουν την ερευνητική ατζέντα. Οι δοσμένοι άξονες της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων επιφορτίζουν σε σημαντικό βαθμό τα στοιχεία των κατευθύνσεων των δράσεων, η οποία αποτελείται από αξιολογήσεις και αποτυπώνουν μια ατζέντα που έχει πολλές ομοιότητες μεταξύ έρευνας και αξιολόγησης.

Οι δύο παραπάνω κατευθύνσεις επικαλύπτονται, αλλά και διατηρούν σημαντικές διαφορές. Στην παρούσα μεταγνωστική ανάγνωση καλούμαστε να αποτυπώσουμε το σύνθετο πρόβλημα του να εντοπίσουμε τις διαφορές που υφίσταται ανάμεσα στην αξιολόγηση και την έρευνα που διεξάχθηκε για τους άξονες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, όχι μόνο επειδή μοιράζονται αρκετά κοινά μεθοδολογικά χαρακτηριστικά, αλλά λόγω του γεγονότος ότι υπάρχει ειδικός κλάδος έρευνας που τιτλοφορείται αξιολογική έρευνα ή εφαρμοσμένη έρευνα. Οι παραπάνω τύποι ερευνών είναι διαφορετικές έρευνες οι οποίες είναι ανοιχτές διερευνητικές και έχουν αξία γιατί συνεισφέρουν κάτι καινούργιο στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο και διευρύνουν τα όρια της γνώσης και της θεωρίας, ενώ στις πρώτες η θεωρία θεωρείται, περισσότερο δεδομένη παρατίθεται υπό αμφισβήτηση ή υπό δοκιμή. Τόσο η έρευνα όσο και η αξιολόγηση χρησιμοποιούν μεθοδολογίες και μεθόδους μιας γενικότερης έρευνας που βρίσκουμε στις κοινωνικές επιστήμες. Η διατύπωση λειτουργικών ερωτημάτων, η επιλογή κατάλληλων μεθοδολογιών, η επιλογή ερευνητικών εργαλείων, η επιλογή του δείγματος του οποίου θα διεξαχθεί η διερεύνηση η εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, η εξασφάλιση της πρέπουσας δεοντολογίας, η επιτυχής επιλογή των τεχνικών ανάλυσης δεδομένων, η κατάλληλη επιλογή του τρόπου παρουσίασης των αποτελεσμάτων και του τρόπου ερμηνείας τους, αποτελούν καθοριστικά στάδια στη διεξαγωγή μιας έρευνας.

Πέρα από όλα αυτά, δεσπάζει ακόμη ένα κυρίαρχο ερώτημα το οποίο με τη σειρά του διαμορφώνει μία ακόμη αντινομία: όλα όσα περιγράφονται ως άξονες στις διαδικασίες αυτιαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ταιριάζουν με την φύση και τις ιδιαιτερότητες των ΕΚ και της ΕΕΚ; Χωρίς να διαφοροποιούμε τις δομές της Γενικής Εκπαίδευσης από τις δομές της ΕΕΚ, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι τόσο τα ΕΠΑΛ, όσο και τα ΕΚ τα οποία τα υποστηρίζουν έχουν εντελώς διαφορετικές προτεραιότητες και διαφορετικές παιδαγωγικές και διδακτικές προκείμενες. Από τις προτεινόμενες κατευθύνσεις (Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία / Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση / Σχολική διαρροή - φοίτηση / Σχέσεις σχολείου - οικογένειας / Σχέσεις μεταξύ μαθητών / μαθητριών / Σχέσεις μεταξύ μαθητών / μαθητριών και εκπαιδευτικών / Διοικητική λειτουργία / Ηγεσία / Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας / Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών / Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις / Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα), ακόμη και

αν κάποιες εκφράσεις φαίνονται κοινές, τα περιεχόμενα είναι εντελώς διαφορετικά. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να οριοθετήσουμε εντελώς διαφορετικές κατευθύνσεις για την ΕΕΚ, καθώς το πνεύμα της παιδαγωγικής έρευνας είναι εντελώς διαφορετικό και συνάρτηση άλλων προκείμενων.

Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο αποτέλεσε μια μεταγνωστική προγραμματική επεξεργασία σχετικά με την εμπειρία της εφαρμογής της θεσμοθετημένης αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων σε ένα τεχνικό σχολείο. Χωρίς να αποφύγουμε την αναφορά και σε άλλες δράσεις εστιάσαμε στην εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας εξ επόψεως δεοντολογίας με κριτήριο τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία. Αυτό που αποτυπώνεται στην ανάλυση είναι ότι το όλο θεσμικό λειτουργεί 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 ερευνητικό πλαίσιο. Στην ανάλυση μας αποτιμήσαμε, χωρίς να μηδενίσουμε, αφενός αξιολογικές πτυχές έργων των εκπαιδευτικών περιγράφοντας τις ερευνητικές τους όψεις, και αφετέρου, εστιάσαμε σε μεταγνωστικές αναφορές, αναζητώντας λύσεις για τις καταγεγραμμένες αντινομίες από την εφαρμογή των θεσμοθετημένων πλαισίων. Επιπρόσθετα, πάντα στα πλαίσια της κριτικής παιδαγωγικής, παραθέσαμε τα αξιολογικά όρια, και πάντα σε σχέση με την σύνδεση με την έρευνα των εκπαιδευτικών για το έργο τους.

Ως συμπέρασμα καταθέτουμε ότι με βάση το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, αλλά και με όσα έχουν προϋπάρξει η διαχείριση των προβλημάτων της ΕΕΚ, πάσχει από την έλλειψη συστηματικής αντιμετώπισης. Από όσες μεταρρυθμίσεις για την ΕΕΚ έχουμε ζήσει εδώ και δεκαετίες, ανεξαρτήτως προθέσεων, εμπεριέχουν εγγενείς αδυναμίες, δομικές ακινησίες (Κοτσιφάκος, 2018) και αντικρουόμενους προσανατολισμούς (Δαμασκηνός 2006). Οι μικροπολιτικές στοχεύσεις και οι θεσμικές αστοχίες υπονομεύουν διαχρονικά το έργο χιλιάδων εκπαιδευτικών και αδιαφορούν για την προοπτική εκατοντάδων χιλιάδων μαθητών και μαθητριών. Δεν έχει υπάρξει, όλα τα προηγούμενα χρόνια μια εκτεταμένη έρευνα σε σχέση με το τι και το πώς θα έπρεπε να λειτουργεί η ΕΕΚ, και σχετικά με το πώς οι όποιες αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις θα βελτίωναν είτε τη δομή της, είτε τα ΑΠΣ. Οι οδηγίες λειτουργίας και διδασκαλίας διατυπώνονται εκτός σχολικών αιθουσών και εργαστηρίων και διακρίνονται από προχειρότητα και αποσπασματικότητα. Η υποδομή και η σύνδεση των τεχνικών σχολείων με τον κόσμο της εργασίας είναι αναιμική. Οι όποιες μεταρρυθμιστικές προτάσεις η οποίες έχουν θεσπιστεί, στην καλύτερη περίπτωση είναι προσπάθεια αντιγραφής άλλων Ευρωπαϊκών Συστημάτων (Δυτικό σύστημα / Γερμανία, Campus / Γαλλία κ.λπ.), κατακερματίζουν και καθιερώνοντας νέες διχοτομήσεις. Η σύνδεση της αυθεντικής αξιολογικής κουλτούρας με τα πραγματικά φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της ΕΕΚ δεν υφίσταται.

Ο αξιολογικός μηχανισμός ο οποίος εγκαθιδρύθηκε θεσμικά μέσω της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης τουλάχιστον στην ΕΕΚ, παράγει τυπικά μοντέλα

γραφειοκρατίας (Θεοφιλίδης, 2012), και λειτουργεί σε ένα μεγάλο βαθμό ιδεοτυπικά, καθώς η ουσία του ζητήματος είναι πολύ πιο θολή από ότι αφήνουν να φανεί οι λειτουργικές διακρίσεις εφαρμογής. Πολύ σωστά, το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών εντασσόμενο στην αντι-αξιολογική λογική επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα πρέπει να βασίζεται στην ανάγνωση των χαρακτηριστικών της δομής που περιγράφει (Κάτσικας, κ., άλ., 2007). Η παρούσα ανάγνωση εντάσσεται τόσο στην απολυταρχική όσο και στη γραφειοκρατική εκδοχή της. Ο μηχανισμός που εφαρμόζεται σήμερα για την «αυτοαξιολόγηση» των σχολικών μονάδων είναι ένας τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι αξιολογητές - σύμβουλοι παγιδεύονται στα περιοριστικά πλοκάμια της όποιας ερευνητικής αξιοπρέπειας. Η παρούσα θεσμική κατεύθυνση της «αυτοαξιολόγησης» των σχολικών μονάδων αγνοεί παντελώς το κοινωνικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής διερεύνησης και την ιεραρχία των ερευνητικών ζητημάτων, την σύνδεση με τα πανεπιστήμια, αλλά κυρίως την σύνδεση με την κεντρική εξουσία στην υποστήριξη συγκεκριμένων έργων έναντι άλλων, για να μην αναφέρουμε την ασυμβατότητα με τα μαθησιακά περιβάλλοντα της ΕΕΚ. Από πλευράς αποτελέσματος υπάρχει τεράστιο χάσμα ανάμεσα στην κοινωνική έρευνα η οποία θα έπρεπε να είχε εγκαθιδρυθεί στις σχολικές μονάδες, την σύνδεση των αποτελεσμάτων αυτού του τύπου της έρευνας με τις όποιες μεταρρυθμίσεις, και κυρίως με την συνολική στρατηγική ανάπτυξης της ΕΕΚ. Αυτό που συμβαίνει υπό το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων είναι με δύο λόγια μια μη κοινωνική και μη ιστορική περιγραφή του τι πραγματικά συμβαίνει στις σχολικές μονάδες. Η διάκριση των συστηματικών προσεγγίσεων σε συνδυασμό με μια συνολική στρατηγική χειραφέτησης των εκπαιδευτικών από μη αποτελεσματικούς γραφειοκρατικούς μηχανισμούς με όρους κινήματος, αποτελεί τον μοναδικό στρατηγικό στόχο υπεράσπιση του κόσμου της εκπαίδευσης. Σε αυτή την κατεύθυνση καλούνται να συμπορευθούν τόσο οι διοικήσεις των μονάδων, οι διευθυντές/-τριες και τα στελέχη, όσο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Το παρόν άρθρο αποτέλεσε μια διατύπωση αυτής της κινηματικής στρατηγικής.

Acknowledgment

This work has been partly supported by COSMOTE under a PEDION24 grant. (University of Piraeus Research Center).

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., & Posch, P. (2009). *Action research, professional development, and systemic reform. The SAGE Handbook of Educational Action Research*, SAGE, ISBN: 9781446206874.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge. eBook ISBN: 9780203496626. Ελληνική έκδοση: Carr, W. & Kemmis, S., (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. ΡοδιάδουΑλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.

- Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.
- Δαμασκηνός Δ., (2006). Από τον Προμηθέα στον Σίσυφο. Η Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα, Αθήνα: εκδ. «αντιτετράδια της εκπαίδευσης»
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική Ηγεσία, Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- Καραγιάννη (2018). Το οργανωτικό-διοικητικό πλαίσιο ως παράγοντας στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, σσ. 385-396.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κάτσικας, Χ., Θερνανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Λιβάνης.
- Κοτσιφάκος Δ. (2024). Μονογραφία επαγγέλματος: μελέτη περίπτωσης – πρόταση επιστημονικής μεθοδολογίας για την οργάνωση των ακαδημαϊκών εργασιών, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τεύχος 135-136, 2024, σσ. 25-40, ISSN 1105-2449, ανάκτηση 14/9/2024 από από την διεύθυνση <https://tinyurl.com/25y6cuz7>.
- Κοτσιφάκος Δ. (2022a). Η οριοθέτηση του όρου “καινοτομία στην εκπαίδευση” ως κριτήριο αυθεντικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, *22ο Πανελλήνιο Webinar Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»*. Το 2022 ως έτος ορόσημο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου, 7 - 8 Οκτωβρίου 2022, Αθήνα: έκδ. Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, ISBN: 978-618-5451-84-4
- Κοτσιφάκος Δ., (2022b). Η εφαρμογή των αρχών και η ανάδειξη των αξιών της κριτικής παιδαγωγικής, ως πυλώνες του εφαρμοζόμενου στρατηγικού μεταρρυθμιστικού πλαισίου στο Πρότυπο Επαγγελματικό Λύκειο Περάματος. *21ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Επιστήμες της Εκπαίδευσης*. «Το σχολείο το σχεδιάζει η κοινωνία», Συνδιοργάνωση Ένωσης Ελλήνων Φυσικών με το Πρότυπο ΕΠΑΛ Περάματος, Τόμος 1ος, ISBN: 978-618-5451-61-5
- Κοτσιφάκος Δ., (2018). Επισκόπηση των γενικών όρων που συγκροτούν την ταυτότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στην Ελλάδα σήμερα. *Περιοδικό Physics News 2018, Τρίμηνη έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών (Ε.Ε.Φ.)*, Οι εκπαιδευτικοί στο προσκήνιο. Οι ερευνητικές εργασίες στο χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικό Τεύχος 23Δ – Ιούνιος 2018, (σελ. 13 – 15). ISSN: 2241-1127
- Μάντζος, Λ., (2023). Μοντέλα Σχολικής Ηγεσίας και Ατομική Αξιολόγηση. Τα συν και τα πλην, *22ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ WEBINAR ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ «Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»*, Το 2022 ως έτος ορόσημο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου, 7 - 8 Οκτωβρίου 2022, Αθήνα: έκδ. Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, σσ. 84-90, ISBN: 978-618-5451-84-4
- Μουρατίδης Μ., Πολίτης Χ., Κοτσιφάκος Δ., (2021). Από την Διαχειριστική στην Μετασχηματίζουσα Ηγεσία Σχολικής Μονάδας: Μελέτη Περίπτωσης,

Πρότυπο ΕΠΑΛ Περάματος. *18ο Webinar, εκπαιδευτικό συνέδριο της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών*, ISBN: 978-618-5451-48-6

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2016). Μετασχηματιστική ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επίμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία: Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σσ. 37-73). Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ. ISBN 978-618-5059-61-3

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις Νέο – Τεϋλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Διοικητική Ενημέρωση*, 41, σ. 62-72.

Πέτρου, Α., & Αγγελίδης, Π. (2016). Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές. *Αθήνα: Διάδραση*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ. ISBN 978-618-5059-61-3

Τσίτας, Γ. (2022). Η Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας εξ επόψεως δεοντολογίας *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ*, τεύχος 7, 158-174, Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, ανάκτηση 14/9/2024, από <https://tinyurl.com/3axxpe5n>

Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση του 2^{ου} Ε.Κ. Δ΄ Αθήνας

Αικατερίνη Παρασκευοπούλου
Διευθύντρια 2^{ου} Ε.Κ. Δ΄ Αθήνας

Περίληψη

Κεντρικά ζητήματα για τη σύγχρονη εκπαίδευση αποτελούν η συστηματική αξιολόγηση και η συνεχής βελτίωση όλων των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα πτυχών, από τον οργανωτικό σχεδιασμό του σχολείου και το περιεχόμενο των μαθημάτων μέχρι τις διδακτικές μεθόδους, τα εκπαιδευτικά μέσα και τα αποτελέσματα της μάθησης. Η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη αυτών των στόχων, ενώ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών αποτελεί απαραίτητο εργαλείο και κρίσιμο μηχανισμό, για την εντοπισμό των ελλείψεων και αδυναμιών, αλλά και την προώθηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η συνοπτική έκθεση της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας του 2^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Δ΄ Αθήνας, για το σχολικό έτος 2023-2024, το οποίο αποτέλεσε το 1^ο έτος λειτουργίας της εν λόγω σχολικής μονάδας με νέα στελέχη εκπαίδευσης σε θέση Διευθύντριας, Υποδιευθυντή, Υπευθύνων Τομέα και Υπευθύνων Εργαστηρίων και με συνολικό εκπαιδευτικό δυναμικό τα 87 άτομα. Στην έκθεση αυτή αποτυπώνονται αρχικά η ταυτότητα της σχολικής μονάδας, καθώς και το όραμα και οι στόχοι που τέθηκαν συλλογικά για την περίοδο 2023-2027. Στη συνέχεια ακολουθεί η αποτίμηση του έργου του σχολείου, αναφορικά με την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, την διοικητική λειτουργία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, με αναφορά στα θετικά σημεία που προέκυψαν και τα σημεία προς βελτίωση για κάθε περίπτωση. Τέλος παρουσιάζεται η αποτίμηση των δράσεων βελτίωσης του σχολείου που υλοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-κλειδιά: εσωτερική αξιολόγηση, εργαστηριακό κέντρο, σχολική μονάδα, επαγγελματική εκπαίδευση

Περίληψη

Central issues for modern education are the systematic evaluation and continuous improvement of all factors that influence the educational process. These include a wide range of aspects, from the school's organizational design and course content to teaching methods, teaching aids, and learning outcomes. Strengthening the professional development of teachers plays an important role in achieving these goals, while the evaluation of educational practices is a necessary tool and a critical mechanism for identifying deficiencies and weaknesses, as well as promoting innovative teaching approaches. This article presents the summary report of the internal evaluation of the educational work of the school unit of the 2nd Laboratory Center 4 of Athens, for the school year

2023-2024, which was the 1st year of operation of the said school unit with the new education staff in position Director, Deputy Director, Sector Managers, and Workshop Managers and with a total educational potential of 87 people. In this report, the identity of the school unit, as well as the vision and the goals set collectively for the period 2023-2027, are initially reflected. Then follows the assessment of the school's work, regarding the pedagogical and learning function, the administrative function, and the professional development of teachers, concerning the positive points that emerged and the points for improvement for each case. Finally, the assessment of the school improvement actions implemented during the school year by the majority of the school's teachers is presented.

Η ταυτότητα της σχολικής μονάδας

Το 2^ο ΕΚ Δ' Αθήνας ιδρύθηκε το 1986. Αποτελεί Εκπαιδευτική Μονάδα του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ, έχει αυτοτελή διοικητική δομή στην λειτουργία του ως σχολική μονάδα και συνεργάζεται με τα όμορα ΕΠΑΛ/ΠΕΠΑΛ και ΔΙΕΚ/ΣΑΕΚ. Η έδρα του βρίσκεται στα μεγάλης παλαιότητας κτήρια Σερέτη και Αυγόπουλου, επί της οδού Συνταγματάρχου Δαβάκη 10 και Αργυρουπόλεως 25 στην Αργυρούπολη. Το 2^ο Ε.Κ. Δ' Αθήνας (Αργυρούπολης) εξυπηρετεί:

- α) Σε πρωινό ωράριο τους μαθητές/τριες του 1^{ου} ΕΠΑΛ Αργυρούπολης, του 1^{ου} ΕΠΑΛ Ελληνικού και του 1^{ου} ΕΠΑΛ/ΠΕΠΑΛ Γλυφάδας και
- β) σε απογευματινό ωράριο τους μαθητευόμενους/ες του μεταλυκειακού έτους Τάξης Μαθητείας των ειδικοτήτων Αισθητικής Τέχνης και Κομμωτικής Τέχνης του 1^{ου} ΕΠΑΛ Αργυρούπολης και των ειδικοτήτων Νοσηλευτικής και Βρεφονηπιοκομίας του 1^{ου} ΕΠΑΛ Ελληνικού, καθώς και τους σπουδαστές/τριες του ΔΙΕΚ/ΣΑΕΚ Ελληνικού- Αργυρούπολης και του ΠΔΙΕΚ/ΠΣΑΕΚ Γλυφάδας.

Στο Εργαστηριακό Κέντρο λειτουργούν οκτώ Τομείς (Ηλεκτρολογίας, ηλεκτρονικής και αυτοματισμού, Μηχανολογίας, Γεωπονίας, τροφίμων και περιβάλλοντος, Πληροφορικής, Οικονομίας και διοίκησης, Εφαρμοσμένων τεχνών, Υγείας, πρόνοιας και ευεξίας, Δομικών έργων, δομημένου περιβάλλοντος και αρχιτεκτονικού σχεδιασμού) με τα αντίστοιχα Εργαστήρια Κατεύθυνσης, τα οποία στεγάζονται στην έδρα του εργαστηριακού κέντρου και εντός των κτηρίων του 1^{ου} ΕΠΑΛ Αργυρούπολης, του 1^{ου} ΕΠΑΛ Ελληνικού και του 1^{ου} ΕΠΑΛ/ΠΕΠΑΛ Γλυφάδας.

Στα εργαστήρια κατεύθυνσης του 2^{ου} Ε.Κ. Δ' Αθήνας, στην πρωινή βάρδια, κατά το σχολικό έτος 2023-2024, ασκήθηκαν 631 μαθητές και συγκεκριμένα: 314 μαθητές/τριες του 1^{ου} ΕΠΑΛ Αργυρούπολης, 143 μαθητές/τριες του 1^{ου} ΕΠΑΛ Ελληνικού και 174 μαθητές/τριες του 1^{ου} ΕΠΑΛ/ΠΕΠΑΛ Γλυφάδας.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο διατέθηκε από τα συνεργαζόμενα ΕΠΑΛ/ΠΕΠΑΛ και δίδαξε στο Εργαστηριακό Κέντρο την τρέχουσα σχολική χρονιά στην πρωινή βάρδια ήταν στο σύνολο 87 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 63 ήταν μόνιμοι, οι 17 αναπληρωτές ΠΔΕ και οι 7 αναπληρωτές. Τα Στελέχη Διοίκησης του Εργαστηριακού Κέντρου είναι η Διευθύντρια, ένας Υποδιευθυντής, πέντε Υπεύθυνοι Τομέων και εννέα Υπεύθυνοι Εργαστηρίων Κατεύθυνσης.

Το όραμα και οι στόχοι

Όραμα αποτελεί η διασφάλιση ότι το Εργαστηριακό Κέντρο θα παρέχει ένα περιβάλλον που είναι ασφαλές, ενημερωμένο, αποδοτικό και ευνοϊκό για την εκπαίδευση, προσαρμοσμένο στις σύγχρονες απαιτήσεις και τεχνολογίες και που θα μπορεί να συμβάλλει στην παραγωγή ποιοτικής εκπαίδευσης, να ενισχύσει την επιστημονική έρευνα σε υψηλό επίπεδο και να διασυνδεθεί αποτελεσματικά με την αγορά εργασίας.

1ο στόχο αποτελεί η Βελτίωση των Κτηριακών Υποδομών, η οποία περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- Σχεδιασμός Εργαστηριακού χώρου: Σχεδιασμό του χώρου με βάση τις ανάγκες των μαθητών και των διδασκόντων, εξασφαλίζοντας ευελιξία, προσβασιμότητα και δυνατότητα προσαρμογής σε μελλοντικές ανάγκες.
- Ανακαίνιση των εργαστηρίων: Κτηριακή ανακαίνιση και εκσυγχρονισμός των εγκαταστάσεων για να είναι σύμφωνες με τις τρέχουσες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.
- Εργονομία Εργαστηριακού Χώρου: Βελτίωση της εργονομίας του χώρου των εργαστηρίων κατεύθυνσης με σκοπό την διευκόλυνση υλοποίησης των εργαστηριακών ασκήσεων και την αύξηση της παραγωγικότητας.
- Ασφάλεια και Υγιεινή: Ενημέρωση για τις τρέχουσες προδιαγραφές ασφαλείας και υγιεινής και εφαρμογή των αναγκαίων αναβαθμίσεων σε όλους τους χώρους της σχολικής μονάδας.
- Περιβαλλοντική Συνείδηση: Ενσωμάτωση πράσινων τεχνολογιών και βιώσιμων πρακτικών με σκοπό την μείωση του περιβαλλοντικού αποτυπώματος των εργαστηρίων.

2ο στόχο αποτελεί η Αναβάθμιση του Εξοπλισμού και η Επάρκεια Αναλωσίμων, η οποία περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- Ανάλυση Αναγκών: Ανάλυση των αναγκών των εργαστηρίων κατεύθυνσης και καθορισμός του εξοπλισμού που χρειάζεται αναβάθμιση ή αντικατάσταση.
- Τεχνολογική Ενημέρωση: Ενημέρωση για τις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις και επιλογή σύγχρονου εξοπλισμού που θα βελτιώσει την ακρίβεια και την αποδοτικότητα των εργαστηριακών ασκήσεων και θα είναι συμβατός με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους.
- Προϋπολογισμός: Ορισμός ρεαλιστικού προϋπολογισμού για την αγορά ή την αναβάθμιση του εξοπλισμού.
- Εξασφάλιση χρηματοδότησης και εύρεση χορηγιών: Από την Σχολική επιτροπή των Δήμων, Δωρεές και χορηγίες ιδιωτών.

3ο στόχο αποτελεί η Αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και της μαθησιακής διαδικασίας στα εργαστηριακά μαθήματα μέσω διάφορων προσεγγίσεων όπως:

- Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός: Προγραμματισμός διδακτικού έργου και εργαστηριακών ασκήσεων.
- Μοντέλα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Ανάλυση και εφαρμογή διαφορετικών μοντέλων που συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και η

ενσωμάτωση καινοτομίας και δημιουργικότητας στη εκπαιδευτική διαδικασία.

- Ψηφιακά Εργαλεία και Μέσα: Αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και μέσων για την ενίσχυση της διδακτικής πρακτικής και της εμπειρίας της μάθησης.
- Διαθεματική Προσέγγιση: Ενσωμάτωση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και δημιουργία συνδέσεων μεταξύ τους με σκοπό την ενίσχυση της κατανόησης και την ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών.
- Ενεργητική Μάθηση: Ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω πειραμάτων, συζητήσεων, έρευνας και υλοποίησης εργασιών.
- Συνεργατική Μάθηση: Δημιουργία ομάδων μαθητών/τριών που εργάζονται μαζί για να επιλύσουν προβλήματα, να διεξάγουν εργαστηριακές ασκήσεις και να μοιράζονται γνώσεις.
- Υποστήριξη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ενσωμάτωση.
- Τεχνολογική Υποστήριξη: Χρήση τεχνολογικών εργαλείων όπως προσομοιωτές, εκπαιδευτικό λογισμικό και εργαλεία μάθησης, πλατφόρμες για την προσομοίωση εργαστηριακών διαδικασιών.
- Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση: Συνεχής αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών και διαβαθμισμένης αξιολόγησης και η παροχή έγκαιρης και κατανοητής ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της μάθησης.
- Διδακτικές Επισκέψεις: Υλοποίηση ποικίλων επισκέψεων σε εργασιακούς χώρους και φορείς παροχής επιμορφώσεων.
- Η συνεχής εκπαίδευση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις νέες μεθοδολογίες και τεχνολογίες και της αλλαγές που φέρνει η κοινωνία στην εκπαίδευση, η οποία είναι κρίσιμη για την αναβάθμιση των εργαστηριακών μαθημάτων και την προσαρμογή τους στις σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης.

4ο στόχο αποτελεί η Επανεκπαίδευση και κατάρτιση του Εκπαιδευτικού Προσωπικού, η οποία περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- Επιμόρφωση: Προγραμματισμός επιμορφωτικών προγραμμάτων, σεμιναρίων και εργαστηρίων για την ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού στις νέες τεχνολογίες και τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.
- Δια Βίου Μάθηση: Προώθηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και ενημέρωση στις τελευταίες εξελίξεις του τομέα
- Δικτύωση: Δημιουργήστε δίκτυα με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ερευνητικά κέντρα για την ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού για την καλύτερη αξιοποίηση των δεξιοτήτων.
- Συμμετοχή: Ενθάρρυνση για συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις, δράσεις και ευρωπαϊκά προγράμματα.

5ο στόχο αποτελεί ο Εκσυγχρονισμός των διοικητικών διαδικασιών, ο οποίος περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- Ενσωμάτωση τεχνολογιών πληροφορικής για την αυτοματοποίηση διαδικασιών και την καλύτερη διαχείριση δεδομένων.
- Ανασυγκρότηση φυσικών αρχείων και δημιουργία ηλεκτρονικών αρχείων.
- Ενέργειες Απογραφής – Διαγραφής – Καταστροφής εξοπλισμού και αναλωσίμων εργαστηρίων κατεύθυνσης και τήρηση ηλεκτρονικών αρχείων.
- Αποτελεσματική συνεργασία με τις συνεργαζόμενες σχολικές μονάδες των ΕΠΑΛ και ΣΑΕΚ.
- Αποτελεσματική διαχείριση και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

6ο στόχο αποτελούν θέματα που αφορούν την Σχολική ζωή και περιλαμβάνει ενδεικτικά δράσεις σχετικές με τα ακόλουθα:

- Επικαιροποίηση εσωτερικός κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας και των κανονισμών λειτουργίας των εργαστηρίων κατεύθυνσης.
- Ασκήσεις Σεισμού σε όλα τα τμήματα που φιλοξενούνται.
- Επιμόρφωση όλης της σχολικής κοινότητας στην υγιεινή, ασφάλεια και τις πρώτες βοήθειες.
- Ενθάρρυνση για συμμετοχή του μαθητικού πληθυσμού σε Δράσεις για την σχολική βία και παραβατικότητα, την ευαισθητοποίηση για την φροντίδα των ζώων, το κάπνισμα, φιλαναγνωσία κ.α.

7ο στόχο αποτελεί η Προβολή των εργαστηρίων κατεύθυνσης στην κοινότητα με παρεμβάσεις σχετικές με τα ακόλουθα:

- Ενημέρωση Γυμνασίων και Α΄ τάξης ΕΠΑΛ.
- Επίσκεψη μαθητών/τριών των Τομέων στα εργαστήρια κατεύθυνσης των ειδικοτήτων.
- Ημερίδα παρουσίασης των εργαστηρίων κατεύθυνσης στην κοινότητα και έκθεση πεπραγμένων.

8ο στόχο αποτελούν οι Δράσεις διασύνδεσης του Εργαστηριακού Κέντρου με την αγορά εργασίας, οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση των δεσμών μεταξύ της εκπαίδευσης, της έρευνας και της πραγματικής αγοράς. Αυτό περιλαμβάνει την προώθηση της αξιοποίησης των δεξιοτήτων των μαθητευομένων και τη βελτίωση της ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς. Συγκεκριμένα, οι δράσεις αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν:

- Προγράμματα μαθητείας για τους αποφοίτους των ΕΠΑΛ σε συνεργασία με επιχειρήσεις του ιδιωτικού και δημόσιου φορέα.
- Συνεργασίες με επιχειρήσεις για την υλοποίηση διδακτικών επισκέψεων, επικαιροποίηση γνώσεων, εξασφάλιση χορηγιών.
- Εκπαιδευτικά προγράμματα που συνδέουν τη θεωρία με την πράξη και ενισχύουν τις δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας.
- Δράσεις επιχειρηματικότητας με εγχώριους ή ευρωπαϊκούς φορείς (Senja, Erasmus).

Συνολική αποτίμηση του έργου του σχολείου

Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία

Θετικά σημεία

Ως θετικά σημεία που προέκυψαν στην Παιδαγωγική και Μαθησιακή Λειτουργία μπορούν να θεωρηθούν:

1. Ο προγραμματισμός, η οργάνωση και η συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας σε πλήθος διδακτικών και εκπαιδευτικών εκδηλώσεων, ευρέως φάσματος,
2. η συστηματική συνεργασία διεύθυνσης, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
3. η προκύψασα ανατροφοδότηση με στόχευση στη βελτίωση του διδακτικού έργου,
4. η καθημερινή από τους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση των μαθητών και των γονέων για την πρόοδο και τις δυσκολίες των ίδιων των μαθητών,
5. οι καθημερινές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για διαμόρφωση αντισταθμιστικών και μορφωτικά επωφελών παιδαγωγικών πρακτικών,
6. η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και, γενικότερα, των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών/τριών,
7. η διαρκής μέριμνα για την επαρκή φοίτηση των μαθητών/τριών, προκειμένου να αποφευχθούν περιπτώσεις ανεπαρκούς φοίτησης και σχολικής διαρροής,
8. η ενημέρωση σχετικά με τις επαγγελματικές διεξόδους τις οποίες προσφέρει η φοίτηση στο ΕΠΑ.Λ καθώς και το Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας,
9. η καλλιέργεια υγιούς σχολικού κλίματος,
10. οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών καθώς και μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών,
11. η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των σχέσεων συνεργασίας και αλληλεγγύης μέσα από τις υλοποιηθείσες δράσεις και συζητήσεις και
12. η ιδιαίτερη ικανοποίηση μαθητών και μαθητριών για τις ποικίλες δράσεις που διοργανώθηκαν.

Σημεία προς βελτίωση

Σημεία προς βελτίωση μπορούν να αναφερθούν:

1. Η εξέταση του περιεχομένου των διδακτικών πρακτικών ως προς τη μορφωτική τους ωφέλεια και την αντισταθμιστική τους δυναμική και όχι, αποκλειστικά, ως προς τον «καινοτόμο» χαρακτήρα τους,
2. η συνεχής επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό και το παιδαγωγικό τους έργο,
3. η ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν στη μαθητική ζωή,

4. η ανάγκη ευρύτερης και στοχευμένης κινητοποίησης των μαθητών για εθελοντικές δράσεις εντός και εκτός του σχολείου με συμμετοχή περισσότερων καθηγητών,
5. η αύξηση της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας και
6. ο εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής και της κτιριακής υποδομής

Διοικητική λειτουργία

Θετικά σημεία

Ως θετικά σημεία στη Διοικητική Λειτουργία της σχολικής μονάδας δύνανται να πιστωθούν:

1. Η στοχοθεσία, η προτεραιοποίηση στόχων και η σύμφωνη με τον προγραμματισμό υλοποίησή τους,
2. η αρμονική συνεργασία Διεύθυνσης και Εκπαιδευτικών μέσα σε δημοκρατικό κλίμα,
3. η ηλεκτρονική τήρηση όλων των αρχείων καταγραφής εξοπλισμού των εργαστηρίων κατεύθυνσης της σχολικής μονάδας,
4. η λειτουργική αναβάθμιση της πλατφόρμας τήρησης εξοπλισμού ΤΠΕ της σχολικής μονάδας,
5. η σύνταξη και η πιστή τήρηση και εφαρμογή του επικαιροποιημένου κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας,
6. η τήρηση και εφαρμογή του επικαιροποιημένου κανονισμού λειτουργίας των εργαστηρίων κατεύθυνσης,
7. ο σαφής καταμερισμός εργασιών και η ορθολογική αξιοποίηση του διδακτικού, προσωπικού, συμφώνως των δεξιοτήτων, των ενδιαφερόντων και της κατάρτισης του,
8. η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της διδακτικής τους επάρκειας, μέσω του συντονισμού και των επιμορφωτικών δράσεων,
9. η άμεση και ενδελεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων τόσο για θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή, όσο και για έκτακτες καταστάσεις,
10. η ορθολογική διαχείριση των υλικών πόρων και υποδομών με βάση τις τρέχουσες και τις μελλοντικές ανάγκες της σχολικής μονάδας και η ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής,
11. η προστασία και ο εκσυγχρονισμός των σχολικών χώρων και των υφιστάμενων υποδομών και η ορθολογική χωροθέτηση των εργαστηρίων κατεύθυνσης,
12. η παραλαβή σύγχρονου εξοπλισμού για τα εργαστήρια κατεύθυνσης,
13. η εύρεση χορηγιών για τον εμπλουτισμό της υλικοτεχνικής υποδομής των εργαστηρίων κατεύθυνσης και
14. η διερεύνηση και η επίτευξη σχέσεων συνεργασίας με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς και η ενίσχυση της εξωστρέφειας.

Σημεία προς βελτίωση

Ως σημεία προς βελτίωση θα μπορούσαν να επισημανθούν:

1. Η ενεργός εμπλοκή περισσότερων εκπαιδευτικών στην υλοποίηση της στοχοθεσίας της σχολικής μονάδας,
2. Η συνέχιση εξεύρεσης συνεργασιών με φορείς προερχόμενους κυρίως από επαγγελματικούς χώρους,
3. Ο περαιτέρω εκσυγχρονισμός της υλικοτεχνικής υποδομής,
4. Η ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν στη μαθητική ζωή,
5. Η ανάγκη ευρύτερης και στοχευμένης κινητοποίησης των μαθητών για εθελοντικές δράσεις εντός και εκτός του σχολείου με συμμετοχή περισσότερων καθηγητών και
6. Η ανάγκη περαιτέρω δημοσιοποίησης δράσεων στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Θετικά σημεία

Ως θετικά σημεία στη λειτουργία που αφορά την Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας προκύπτουν:

1. Ο ζήλος των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για συμμετοχή σε επιμορφώσεις,
2. η διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται του γνωστικού τους αντικειμένου,
3. η υιοθέτηση των σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών με ευεργετικά αποτελέσματα για τη σχολική κοινότητα,
4. η ανάπτυξη της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας και
5. το αίσθημα ικανοποίησης και πλήρωσης, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών, από τη συμμετοχή τους στις δράσεις του σχολείου και εν γένει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σημεία προς βελτίωση

Σχετικές προτάσεις θα μπορούσαν να γίνουν προς την κατεύθυνση της περαιτέρω ενίσχυσης της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας με τη συμμετοχή της σε ευρωπαϊκά προγράμματα τύπου Erasmus, στόχευση η οποία θα τεθεί ως προτεραιότητα κατά το προσεχές σχολικό έτος. Επιπλέον θα μπορούσαν οι έμπειροι σε θέματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθηγητές να αναλάβουν ως μέντορες έναν νέο συνάδελφο, σε κάθε πρόγραμμα που συμμετέχουν, ώστε να επιτευχθεί σταδιακή μεταφορά της γνώσης που αφορά σε τέτοιου είδους συνεργασίες. Τέλος χρήσιμη θα ήταν η δημιουργία ενός ψηφιακού αποθετηρίου εκπαιδευτικών, όπου θα αναρτώνται εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα, με στόχο την αλληλοενημέρωση και ενδεχομένως την έμπνευση και

παρακίνηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε νέα προγράμματα και συνεργασίες.

Πίνακας 1.
Αποτίμηση των δράσεων βελτίωσης του σχολείου

Λειτουργία	Αριθμός Δράσεων που υλοποιήθηκαν	Άξονες στους οποίους υλοποιήθηκαν Δράσεις	Τίτλοι των δράσεων
Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	4	Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση Σχέσεις μεταξύ μαθητών / μαθητριών και εκπαιδευτικών Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση Σχέσεις μεταξύ μαθητών / μαθητριών	• Συγγραφή φύλλων έργου για το μάθημα «ΑΝΑΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ» • Ενίσχυση εργασιών σε ομάδες μεταξύ των εργαστηρίων του τομέα υγείας & πρόνοιας-ανάδειξη καλών πρακτικών • Δημιουργία ηλεκτρονικού περιοδικού με τίτλο «Νέες Τάσεις στην Πληροφορική» • Συνεργάζομαι δημιουργώντας με χρώμα και ύφασμα
Διοικητική λειτουργία	3	Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας Σχολείο και κοινότητα	• Προτάσεις και δράσεις για την βελτίωση της ενεργειακής απόδοσης του σχολείου μας • Ίδρυση και αξιοποίηση σχολικής βιβλιοθήκης • Πολιτιστική δράση εξωστρέφειας: Δημιουργία έκθεσης με έργα των μαθητών για την αειφορία

Λειτουργία	Αριθμός Δράσεων που υλοποιήθηκαν	Άξονες στους οποίους υλοποιήθηκαν Δράσεις	Τίτλοι των δράσεων
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	3	Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα	- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ενίσχυση του ψηφιακού εγγραμματισμού - Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις - Ένταξη του σχολείου σε Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μας μονάδας, επιπλέον του διδακτικού τους έργου, καθώς και του πλήθους των εξωδιδακτικών εργασιών, τις οποίες με ευσυνειδησία έφεραν σε πέρας, ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερο ζήλο, διάθεση προσφοράς και σε κλίμα προθυμίας, συνεργασίας και δέσμευσης στο χρονοδιάγραμμα και στους στόχους που είχαν τεθεί, για την υλοποίηση των δράσεων που αφορούσαν τους άξονες που είχαν αναλάβει. Στο εγχείρημα αυτό η διοίκηση της σχολικής μονάδας, έδρασε υποστηρικτικά προσφέροντας τις απαραίτητες πληροφορίες και τη σχετική καθοδήγηση και στις 10 δράσεις που υλοποιήθηκαν. Στο σύνολό τους, οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν ανταποκρίθηκαν θετικά και ενεργητικά και υπήρξε άψογη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των ομάδων δράσεων. Συμπερασματικά, η υλοποίηση της Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας ήταν ουσιαστική.

Σημαντικότερα αποτελέσματα των Δράσεων

Αποτιμώντας, συνοπτικά, τα σημαντικότερα αποτελέσματα των δράσεων που υλοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2023-2024 θα καταλήγαμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις.

Α) Τα αποτελέσματα των δράσεων που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της Παιδαγωγικής και Μαθησιακής Λειτουργίας ήταν σαφώς θετικά καθώς κινητοποίησαν μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς πάνω στη βάση του προγραμματισμού, της οργάνωσης και της συμμετοχής σε παρουσιάσεις ποικίλης εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής θεματολογίας, οι οποίες, εκτός της αυτονόητης προκύπτουσας ωφέλειας, συνέβαλαν στο να καταστεί πιο ενδιαφέρουσα η σχολική καθημερινότητα.

Β) Οι πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν στα πλαίσια της Διοικητικής Λειτουργίας, κατέστησαν σαφή την απόλυτη ανάγκη για την ύπαρξη στοχοθεσίας, προτεραιοποίησης στόχων και κατάρτισης προγραμματισμού δράσεων και παρεμβάσεων με την κατάλληλη αξιοποίηση τόσο του εκπαιδευτικού δυναμικού όσο και των διαθέσιμων πόρων και υποδομών, προκειμένου να βελτιωθεί το παραγόμενο έργο προς όφελος της σχολικής μονάδας.

Γ) Τέλος, στο πλαίσιο της Λειτουργίας που αφορά την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα μπορούν να αναφερθούν η επικαιροποίηση και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται του γνωστικού τους αντικειμένου, η εξοικειώσή τους με την χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και η ενημέρωσή τους σχετικά με τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές με συνέπεια την αρτιότερη συγκρότησή τους και την τόνωση του αισθήματος αυτοεκτίμησης, πλήρωσης και ικανοποίησης από την άσκηση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού, προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με συνολικότερα ευεργετικά αποτελέσματα για τη σχολική κοινότητα.

Δυσκολίες που παρουσιάστηκαν

Δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες και αυτό οφείλεται στην άρτια οργάνωση, τον ορισμό υλοποιήσιμων στόχων, στην άψογη συνεργασία και συνέπεια των εκπαιδευτικών, αλλά και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών. Για ορισμένες δράσεις παράγοντας δυσκολίας αποτέλεσε η πίεση χρόνου, καθώς οι περισσότερες δράσεις έγιναν κατά την διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος.

Ανάδειξη Πρακτικών και προτάσεις για αξιοποίησή τους από άλλα σχολεία **Πρακτική 1**

Άξονας: Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας

Τίτλος Δράσης: Προτάσεις και δράσεις για την βελτίωση της ενεργειακής απόδοσης του σχολείου μας

Στόχος Βελτίωσης: Στόχος της δράσης, είναι ο προσδιορισμός των κατάλληλων παρεμβάσεων για την βελτίωση ενεργειακής απόδοσης του Ε.Κ. Αργυρούπολης, μέσω αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης ενεργειακών καταναλώσεων και σχεδιασμού παρεμβάσεων που θα συμβάλλουν στην μείωση της ενεργειακής κατανάλωσης και τη βελτίωση της «θερμικής άνεσης», με όλα τα οικονομικά και περιβαλλοντικά οφέλη που θα προκύψουν από αυτή.

Ενέργειες Υλοποίησης

1. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ: Διατυπώθηκαν από την ομάδα δράσης ερευνητικά ερωτήματα, σχετικά με την ενεργειακή απόδοση των κτηρίων του Ε.Κ. Αργυρούπολης, τα οποία είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η τρέχουσα κατανάλωση ενέργειας του κτηρίου και πώς έχει εξελιχθεί στο πέρασμα του χρόνου;
2. Ποιο είναι το κύριο μέσο που χρησιμοποιείται για την παραγωγή ενέργειας (πχ. ηλεκτρισμός, φυσικό αέριο, πετρέλαιο κλπ);
3. Ποια είναι η δομή των ενεργειακών δαπανών και ποιο τμήμα αυτών αποτελεί το μεγαλύτερο κόστος;
4. Υπάρχουν περιθώρια για βελτίωση της ενεργειακής απόδοσης σε συγκεκριμένους τομείς;
5. Ποιες είναι οι προτεινόμενες δράσεις για μείωση της ενεργειακής κατανάλωσης ή βελτίωση της ενεργειακής απόδοσης της σχολικής μονάδας;

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα προσδιορίστηκαν οι παρακάτω ενέργειες και το υλικό που δημιουργήθηκε για την συλλογή δεδομένων και ενημέρωση των χρηστών του κτηρίου.

A. Ερωτηματολόγιο: Συντάχθηκε από την ομάδα δράσης ερωτηματολόγιο, για τον εντοπισμό και την καταγραφή της ενεργειακής συμπεριφοράς των χρηστών του σχολικού κτηρίου, όπου συμπληρώθηκε ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς του Εργαστηριακού Κέντρου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Μέτρια, 4= Πολύ, 5= Πλήρως). Επίσης περιλαμβάνεται ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία ο κάθε εκπαιδευτικός μπορούσε να αναφέρει άλλα μέτρα εξοικονόμησης που εφαρμόζει. Συνολικά συλλέχθηκαν 20 ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Μετά τη συλλογή των απαντήσεων, ακολούθησε η επεξεργασία και ανάλυσή τους για να ταξινομηθούν τα σημαντικότερα σημεία ώστε να δρομολογηθούν παρεμβάσεις βελτίωσης της ενεργειακής συμπεριφοράς μέσω ενημέρωσης.

B. Ενημερωτικό φυλλάδιο: Δημιουργήθηκε ενημερωτικό φυλλάδιο, με τρόπους εξοικονόμησης ενέργειας, βασισμένο στα στοιχεία που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο που προηγήθηκε το οποίο μοιράστηκε σε τους εκπαιδευτικούς και μαθητές του σχολείου.

Γ. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Δημιουργήθηκε παρουσίαση και έγινε ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενεργειακή αναβάθμιση των κτηρίων και τα οφέλη που θα προκύψουν από αυτή. Ακολούθησε επιμόρφωση σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες και τα στάδια που ακολουθούνται για την μείωση των ενεργειακών απωλειών ενός κτηρίου.

Δ. Ενεργειακή μελέτη: Εκπονήθηκε ενεργειακή μελέτη, στην οποία έγινε η καταγραφή των ενεργειακών καταναλώσεων και των χαρακτηριστικών τους, η εκτέλεση κατάλληλων μετρήσεων σημαντικών ενεργειακών και άλλων μεγεθών, η επεξεργασία των αποτελεσμάτων των μετρήσεων και τέλος ο προσδιορισμός συγκεκριμένων μέτρων εξοικονόμησης ενέργειας, με βάση την ανωτέρω ενεργειακή ανάλυση. Με τη διενέργεια της ενεργειακής μελέτης σχηματίστηκε σαφής εικόνα για την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το κτίριο από ενεργειακής άποψης και προτείνονται συγκεκριμένα μέτρα, από την υλοποίηση των οποίων θα προκύψει σημαντική εξοικονόμηση ενέργειας και αντίστοιχο οικονομικό όφελος.

Τεκμηρίωση επιλογής του χαρακτηρισμού της δράσης ως καλής πρακτικής

Η ΕΕ ενθαρρύνει τον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης να αναλάβει δράση για να συνεισφέρει στην πράσινη μετάβαση και να ενισχύσει τις ικανότητες βιωσιμότητας όλων των εκπαιδευομένων. Η Δράση «Προτάσεις και δράσεις για την βελτίωση της ενεργειακής απόδοσης του σχολείου μας», έχει στόχο τη μείωση του περιβαλλοντικού αποτυπώματος και τη βελτίωση της ενεργειακής απόδοσης της σχολικής μονάδας, με την υιοθέτηση ενεργειακά αποδοτικών συστημάτων ψύξης και θέρμανσης των σχολικών αιθουσών (και των λοιπών λειτουργικών χώρων) και την εφαρμογή τεχνολογιών εξοικονόμησης – διαχείρισης της ενέργειας και απαντά έμπρακτα στα επίκαιρα κρίσιμα ζητήματα της κλιματικής κρίσης και της εξοικονόμησής της ενέργειας.

Προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις

Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις

Στα πλαίσια της δια βίου μάθησης και της συνεχούς προσαρμογής της εκπαίδευσης στις διαμορφούμενες κοινωνικές συνθήκες είναι αναγκαία η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις υποστηρικτικές του διδακτικού και του παιδαγωγικού τους έργου.

Όσον αφορά το διδακτικό έργο, εκτός από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις τις οποίες επιλέγουν ανάλογα με τα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά τους ενδιαφέροντα, χρήσιμη θα ήταν η διοργάνωση, από τους φορείς της τυπικής εκπαίδευσης, επιμορφώσεων με αντικείμενα σχετιζόμενα με την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα νέα προγράμματα σπουδών, την ένταξη των σύγχρονων

τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και με την υιοθέτηση καινοτόμων μοντέλων έρευνας και μάθησης.

Το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να υποστηριχθεί από επιμορφώσεις εστιασμένες στις σύγχρονες κοινωνικές παθογένειες, οι οποίες ολοένα και συχνότερα εμφανίζονται και εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, εξαιρετικά επωφελής θα ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις που αφορούν την ενσωμάτωση και τη συμπερίληψη, την επίλυση των διαφορών με τον διάλογο, την αντιμετώπιση καταστάσεων ενδοσχολικής βίας και, ευρύτερα, τη δόμηση αρμονικών και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων.

Συμπέρασμα

Κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας με νέα στελέχη διοίκησης, το 2ο Εργαστηριακό Κέντρο Δ' Αθήνας (Αργυρούπολης) αποτέλεσε μια σχολική μονάδα της οποίας η λειτουργία ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική. Σε αυτό αδιαμφισβήτητα συντέλεσε η ύπαρξη ενός σαφούς οράματος και στόχων για την εκπαίδευση καθώς και το υψηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και διοικητικό προσωπικό συνεργάστηκαν αρμονικά, δημιουργώντας ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Παράλληλα, η αξιοποίηση σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνολογιών συνέβαλλε στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και στην ενίσχυση της μάθησης των μαθητών/τριών.

Acknowledgment

This work has been partly supported by COSMOTE under a PEDION24 grant, (University of Piraeus Research Center).

Βιβλιογραφία

- Χ.Χ. (2023). Οδηγός Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: ΙΕΠ.
Χ.Χ. (2024). Τεκμηρίωση της αποτίμησης των αξόνων του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: ΙΕΠ.
Χ.Χ. (2023). Ενδεικτικά εργαλεία διερεύνησης των αξόνων και αποτίμησης των δράσεων. Αθήνα: ΙΕΠ.
Το παρατηρητήριο της ΑΕΕ: <http://aee.iep.edu.gr/>

Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση του 3^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Ανατολικής Αττικής (Ραφήνας)

Αριστείδης Παλιούρας

Διευθυντής 3^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Ανατολικής Αττικής (Ραφήνας)

Περίληψη

Το 3^ο Εργαστηριακό Κέντρο Ανατολικής Αττικής (Ραφήνας) εξυπηρετεί τους μαθητές του Επαγγελματικού Λυκείου Ραφήνας και του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου Ραφήνας. Λειτουργεί σε πρωινή (από 8:05 έως 13:50) και εσπερινή (από 18:00 έως 22:30) βάρδια, και ανήκει στην ενιαία σχολική επιτροπή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Ραφήνας-Πικερμίου. Στα εργαστήρια του 3^{ου} Εργαστηριακού Κέντρου Ανατολικής Αττικής την σχολική περίοδο 2023-2024 ασκήθηκαν 310 μαθητές του 1^{ου} Επαγγελματικού Λυκείου Ραφήνας στην πρωινή βάρδια και 189 μαθητές του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου Ραφήνας στην εσπερινή βάρδια. Το εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο διατέθηκε και δίδαξε στο Εργαστηριακό Κέντρο Ανατολικής Αττικής στην πρωινή και στην εσπερινή βάρδια αποτελείται από 36 μόνιμους εκπαιδευτικούς και 7 αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Το παρόν άρθρο αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας με έτος αναφοράς την σχολική περίοδο 2023-2024.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, εργαστηριακή υποδομή, Εργαστηριακό Κέντρο

Abstract

The 3rd Laboratory Center of Eastern Attica (Rafina) serves the students at the Vocational High School of Rafina and the Evening Vocational High School of Rafina. It operates in the morning (from 8:05 a.m. to 1:50 p.m.) and evening (from 6:00 p.m. to 10:30 p.m.) and belongs to the unified secondary school committee of the municipality of Rafina-Pikermio. In the laboratories of the 3rd Laboratory Center of Eastern Attica during the 2023-2024 school year, 310 students of the 1st Vocational High School of Rafina practiced in the morning program, and 189 students of the Evening Vocational High School of Rafina in the evening program. The educational staff who were assigned and taught at Laboratory Center in the morning and evening program consists of 36 teachers and 7 deputy teachers. This article refers to the Annual Internal Evaluation Report of the Educational Project of the School Unit with a reference year of the 2023-2024 school term.

Εισαγωγή

Στο 3^ο Εργαστηριακό Κέντρο (ΕΚ) Ανατολικής Αττικής (Ραφήνας) λειτουργούν οι παρακάτω τέσσερις Τομείς με τα αντίστοιχα Εργαστήρια Κατεύθυνσης.

Ο Μηχανολογικός Τομέας του 3ου ΕΚ διαθέτει τα παρακάτω εργαστήρια κατεύθυνσης:

- Εργαστήριο Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών (0101)
- Εργαστήριο Θερμικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου (0102)
- Εργαστήριο Εγκαταστάσεων Ψύξης, Αερισμού και Κλιματισμού (0103)
- Εργαστήριο Οχημάτων (0104)
- Εργαστήριο Κτιριακών Έργων (0301)

Ο Τομέας Υγείας Πρόνοιας & Ευεξίας του 3ου ΕΚ διαθέτει τα παρακάτω εργαστήρια κατεύθυνσης:

- Εργαστήριο Βρεφονηπιοκομίας (0805)
- Εργαστήριο Νοσηλευτικής Ι (0803)
- Εργαστήριο Φαρμακείου (0801)
- Εργαστήριο Κομμωτικής Τέχνης (0702)
- Εργαστήριο Γραφικών Τεχνών (0401)

Ο Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικών και Αυτοματισμού του 3ου ΕΚ διαθέτει τα παρακάτω εργαστήρια κατεύθυνσης:

- Εργαστήριο Ηλεκτρικών Εγκαταστάσεων (0206)
- Εργαστήριο Ηλεκτρολογίας (0204)
- Εργαστήριο Αυτοματισμού (0205)
- Εργαστήριο Ηλεκτρικού Συστήματος Αυτοκινήτου (0207)
- Σχεδιαστήριο (0302)

Ο Τομέας Πληροφορικής & Οικονομίας Διοίκησης του 3ου ΕΚ διαθέτει τα παρακάτω εργαστήρια κατεύθυνσης:

- Εργαστήριο Πληροφορικής ΠΛ1 (1101)
- Εργαστήριο Οικονομίας Διοίκησης (1201)
- Εργαστήριο Εφαρμογών ΜΝΗΣΤΗΡΕΣ (1102)
- Εργαστήριο Εφαρμογών ΕΠΑΣ-ΠΛ4 (1102)
- Εργαστήριο Εφαρμογών Η/Υ ΠΛ2 (1102)

Ο χώρος που στεγάζεται το 3ο ΕΚ Ανατολικής Αττικής (Ραφήνας) έχει κατασκευαστεί για άλλη χρήση και συνεπώς οι εργαστηριακοί χώροι δε πληρούν τις προδιαγραφές του υπουργείου. Λόγω έλλειψης χώρων, στο κτίριο του ΕΠΑΛ Ραφήνας λειτουργούν έξι εργαστήρια (3 Εφαρμογών Η/Υ, 1 Βρεφονηπιοκομίας, 1 Γραφικών Τεχνών, 1 Σχεδιαστήριο) τα οποία ανήκουν στο 3ο ΕΚ. Το 3ο εκ δεν διαθέτει κυλικείο λόγω έλλειψης κατάλληλου χώρου και το γεγονός αυτό δημιουργεί πολλά προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου. Για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών μας, στα 2 μεγάλα διαλείμματα μας εξυπηρετεί ο ιδιοκτήτης του κυλικείου του ΕΠΑΛ Ραφήνας. Συγκεκριμένα, έρχεται με δικό του μεταφορικό μέσο και φέρνει στα παιδιά διάφορα είδη κυλικείου. Η μεταφορά των μαθητών έγινε με λεωφορεία του ΚΤΕΛ Αττικής και με λεωφορεία ιδιωτικών εταιρειών.

Η συνολική αποτίμηση του έργου του σχολείου

Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία

Στα πλαίσια του Άξονα 1 (Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση) διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις της τρέχουσας σχολικής χρονιάς (2023- 2024), η οποία ήταν ιδιαίτερα δύσκολη λόγω του αυξημένου αριθμού μαθητών τα τελευταία χρόνια στο ΕΠΑΛ Ραφήνας και στο Εσπερινό ΕΠΑΛ Ραφήνας. Χρησιμοποιήθηκαν εκπαιδευτικές πλατφόρμες (eclass, googleclassroom, kahoot, padlet, quizziz, crossword labs) για την υποστήριξη της διδασκαλίας. Τα 10 tablets του σχολείου και οι 10 φορητοί υπολογιστές αξιοποιήθηκαν σε διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών από τους Τομείς Πληροφορικής και Υγείας-ΠρόνοιαςΕυεξίας. Επιπλέον, τα tablet και οι 10 φορητοί υπολογιστές αξιοποιήθηκαν από τον Τομέα Υγείας-ΠρόνοιαςΕυεξίας για την υλοποίηση φύλλων εργασίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και για την τελική αξιολόγηση.τεχνικά σχολεία.

Οι μαθητές επιμορφώθηκαν στα παρακάτω θεματικά πεδία:

1. Πρόληψη φαινομένου σχολικού εκφοβισμού (από την Ολυμπιονίκη Μαγνησαλή Βαρβάρα),
2. Μαθητεία ΕΠΑΛ Δεξιότητες σταδιοδρομίας (ΑΕΙ – ΜΑΘΗΤΕΙΑ ΙΕΚ – ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ),
3. Δεξιότητες 21ου αιώνα (εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος στην τάξη),
4. Επαγγελματικός προσανατολισμός (τεστ αξιολόγησης ανά μαθητή στον ΕΟΠΠΕΠ),
5. Πειραματική αξιολόγηση με το ψηφιακό εργαλείο Kahoot.

Το σχολείο μας συμμετείχε στο Μαθητικό Φεστιβάλ Ραφήνας Πικερμίου και στο Φεστιβάλ Ρομποτικής στην Καλαμάτα. Επίσης, συμμετείχαμε και στον διαγωνισμό Ρομποτικής Generation Next με τρία αξιόλογα έργα. Στα πλαίσια της δράσης «Ανάπτυξη Συνεργατικών Διδακτικών Πρακτικών των Εκπαιδευτικών», πραγματοποιήθηκαν συγκεκριμένες πρακτικές βασισμένες στους στόχους του έργου που ήταν:

1. Η εφαρμογή πλαισίων συνεργασίας και κοινών διδακτικών εμπειριών με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και δημιουργία καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.
2. Η δημιουργία και αξιοποίηση διδακτικού υλικού, η ενίσχυση ήπιων ψηφιακών δεξιοτήτων, η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης και η υποστήριξη ευάλωτων ομάδων.
3. Η ανάπτυξη τράπεζας ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, και,
4. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις συνεργατικές διδακτικές πρακτικές και η συμβολή αυτών στην επαγγελματική ανάπτυξη και σχολική βελτίωση.

Η δράση υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 20/10/2023-10/5/2024.

Ειδικότερα, οι συνεργατικές πρακτικές σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών της Β' και Γ' Λυκείου, ενώ όλες εξυπηρέτησαν τους στόχους όπως η δημιουργία κοινών διδακτικών εμπειριών, η ενίσχυση ήπιων ψηφιακών δεξιοτήτων καθώς και η ανάπτυξη τράπεζας ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Στη συνέχεια περιγράφονται

συνοπτικά όλες οι συνεργατικές πρακτικές που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της δράσης.

Ενδοσχολική Επιμόρφωση

Διοργανώθηκε το Επιμορφωτικό Σεμινάριο διάρκειας πέντε ωρών με τίτλο «Παρουσίαση εργαλείων της πλατφόρμας e-me» και η Μικροδιδασκαλία διάρκειας 30 λεπτών με θέμα «Αξιοποίηση τριών εργαλείων της eme». Τα εργαλεία που ενσωματώθηκαν στο σχέδιο του μαθήματος της μικροδιδασκαλίας ήταν τα Interactive video, Image Sequencing, Question set αντίστοιχα για τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση της διδακτικής ενότητας που ήταν η Βασική Υποστήριξη της Ζωής. Την επιμόρφωση παρακολούθησαν καθηγητές του 3ου ΕΚ και του 1ου ΕΠΑΛ Ραφήνας, οπότε είδαν στην πράξη την χρήση και αξιοποίηση των παραπάνω εργαλείων.

Δίκτυο Σχολείων

Σχεδιάστηκε ερευνητική μελέτη με θέμα «Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις συνεργατικές διδακτικές πρακτικές στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα». Συμμετείχαν εκπαιδευτικοί του 1ου ΕΠΑΛ Ραφήνας και το 1ου ΕΠΑΛ Κορωπίου, οι οποίοι συμπλήρωσαν ανώνυμο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο μέσω Google Form. Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν αναλυτικά στο 3ο ΕΚ Ραφήνας.

Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα- Παρακολούθηση συνεδρίου

Συμμετείχαμε ως σύνεδροι στο 9^ο Πανελλήνιο συνέδριο e-Twinning με τίτλο «Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» και στο 9^ο Διεθνές συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, ΕΕΠΕΚ 2023. Η συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωση για νέες πρακτικές και δεδομένα της επιστημονικής κοινότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική και ενισχύει την κουλτούρα και την ανάπτυξη των συνεργατικών πρακτικών.

Στα πλαίσια του Άξονα 2 (Σχολική διαρροή – φοίτηση), υλοποιήθηκαν οι παρακάτω δράσεις:

Σχέδιο Δράσης: Δεξιότητες σταδιοδρομίας - Απαραίτητα βήματα τελειόφοιτων προς την αγορά εργασίας Σκοπός του σχεδίου δράσης ήταν η δημιουργία κόμβου πληροφόρησης, υποστήριξης, δικτύωσης και ενθάρρυνσης των μαθητών ΕΠΑΛ και αποφοίτων σε θέματα σπουδών και επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν: Οργάνωση Διδακτικών Επισκέψεων στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής της Γ' τάξης ΕΠΑΛ (λόγω κατάληψης δεν πραγματοποιήθηκαν, εναλλακτικά έγιναν):

α) Οργάνωση Διδακτικής Επίσκεψης στον ΕΟΠΠΕΠ παρακολούθηση βιωματικού σεμιναρίου (e-stadiodromia - επαγγελματικό προσανατολισμό) για επιλογές σταδιοδρομίας στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας μετά το ΕΠΑΛ σε κατευθύνσεις προς τα ΑΕΙ, στην Μεταλυκειακή εκπαίδευση, Μαθητεία, ΙΕΚ.

β) Τα επαγγελματικά δικαιώματα του πτυχίου τους και τις συναφείς με την ειδικότητά τους επαγγελματικές επιλογές.

γ) παρακολούθηση διαδικτυακής επιμόρφωσης του ΕΚΠΑ για τα συναφή τμήματα και σχολές με τις Ειδικότητες του ΕΠΑΛ.

Επιπρόσθετα οργανώθηκαν επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους που έχουν συνάφεια με τις ειδικότητες του 3^{ου} ΕΚ. Παρακολούθηση σεμιναρίου επαγγελματικής διεξόδου για ειδικότητες από το ΙΕΚ Μαρκοπούλου. Παράλληλα πραγματοποιήθηκαν τα εξής:

- Σεμινάρια – Εφαρμογή Εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- Συμμετοχή εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση του προγράμματος «Skill s Clubs – Δεξιότητες νέων για τον 21ο αιώνα» του British Council, η οποία ήταν προαπαιτούμενη για την παρέμβαση στη Γ' τάξη στο σχολείο μας,
- Παρακολούθηση διαδικτυακής επιμόρφωση από το ΕΚΠΑ για συναφή τμήματα και σχολές με τις ειδικότητες τους,
- Παρακολούθηση Σεμιναρίου Α' βοηθειών στον Ερυθρό Σταυρό, Οργάνωση σεμιναρίου Α' Βοηθειών σε τμήματα μαθητείας από τον Ερυθρό Σταυρό με πιστοποίηση.
- Χρήση Διαδικτύου – Ψηφιακών εργαλείων
- Ανάρτηση στην ιστοσελίδα 3^{ου} ΕΚ Ανατολικής Αττικής Ραφήνας ενότητας Επαγγελματικά δικαιώματα του ΕΟΠΠΕΠ για κατόχους τίτλων ειδικοτήτων Δευτ/μιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΠΑΛ Μαθητείας - ΙΕΚ, ανά τύπο σχολείου και ειδικότητα.
- Αναρτήθηκε η ενότητα: «Θέσεις Εργασίας» του Γραφείου Διασύνδεσης Πανεπιστημίου Θράκης στην ιστοσελίδα 3^{ου} ΕΚ Ανατολικής Αττικής Ραφήνας.
- Στο e-stadiodromia του ΕΟΠΠΕΠ πραγματοποιήθηκε δωρεάν τεστ αυτοαξιολόγησης για τον επαγγελματικό προσανατολισμό.
- Δημιουργία παρουσίασης «Μαθητεία 2024-2025» & ανάρτηση στην ιστοσελίδα.
- Δημιουργία padlet με εποπτικό υλικό από χώρους μαθητείας π.χ Padlet: 3^ο ΕΚ- 1^ο ΕΠΑΛ ΡΑΦΗΝΑΣ: ΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ ΒΟΗΘΩΝ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ 2023-2024.
- Δημιουργία Αφίσας & Διαφημιστικά Φυλλάδια για Μαθητεία και τη συμμετοχή στο Μαθητικό Φεστιβάλ Ραφήνας.
- Δημιουργία Ερωτηματολογίου Δεξιότητες Σταδιοδρομίας για αξιολόγηση της δράσης.

Ενέργειες για Μαθητεία εντός και εκτός σχολικής μονάδας

Καταγραφή Ειδικοτήτων Μαθητείας από αρχείο σχολείου από 2017 ως σήμερα.

Ενημέρωση για το θεσμό Μαθητείας στο " OPENDAY" του 3^{ου} ΕΚ Ανατολικής Αττικής και στο Μαθητικό Φεστιβάλ Ραφήνας.

Ενημερωτικές συναντήσεις με Δημοσίους & Ιδιωτικούς φορείς για διάθεση θέσεων στην Μαθητεία 2024-2025.

Οι φορείς που λειτουργούν και την τρέχουσα χρονιά τμήματα μαθητείας, δήλωσαν ευχαριστημένοι από την απόδοση μαθητευομένων και τη συνεργασία με το σχολείο, αυξάνοντας τις θέσεις Μαθητείας, ως εξής :

1^η Υγειονομική Περιφέρεια Αττικής για ειδικότητα Β. Νοσηλευτών.

Δήμος Ραφήνας – Πικερμίου & Δήμος Αρτέμιδος για όλες τις ειδικότητες του σχολείου - αύξηση θέσεων στους Βοηθούς Βρεφονηπιοκόμους.

Δήμος Άνω Λιοσίων για αύξηση θέσεων στους Βοηθούς Βρεφονηπιοκόμους.

Οι ενημερώσεις στην Γ΄ τάξη περιλάμβαναν

α) συνέχιση σπουδών: ΑΕΙ - Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση Μαθητεία -ΙΕΚ,

β) «Επαγγελματικά δικαιώματα» στον ΕΟΠΠΕΠ,

γ) αναζήτηση «Θέσεων Εργασίας», και,

δ) Αναζήτηση δεσμευμένης θέσης για μαθητεία.

Το υλικό έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου. Ενημερώθηκε εγγράφως ο ΕΟΠΠΕΠ πως στην ενότητα ΕΠΑΛ Μαθητείας δεν υπάρχουν τα Επαγγελματικά Δικαιώματα Επίπεδου 5 για όλες τις ειδικότητες που λειτουργούν (υπάρχουν μόνο 9 από τις 25).

Σχέδιο Δράσης: Μάτια στραμμένα προς την εργασία - Επαγγελματικά δικαιώματα Ειδικοτήτων ΕΠΑΛ και Άδεια Ασκήσεως Επαγγέλματος

Λόγω των πολλών ειδικοτήτων και της πολυπλοκότητας στην Τεχνική Εκπαίδευση (π.χ. διαφορετικές βαθμίδες, διαδοχικοί νόμοι που άλλαζαν την Τεχνική Εκπαίδευση), έγινε αναζήτηση για τους νόμους που αφορούν στα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων στις ακόλουθες περιπτώσεις:

ΕΝΙΑΙΟ ΠΟΛΥΚΛΑΔΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ

ΕΠΑ.Σ. Ν.3475/2006

ΕΠΑ.Σ. ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ Ο.Α.Ε.Δ. Ν.3475/2006

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ του Ν.3475/2006

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ του Ν.4186/2013

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ του Ν.4386/2016

ΕΠΑΛ Μαθητείας

ΙΕΚ Ν 2009-1992

ΙΕΚ Ν 4186-2013,

ΛΥΚΕΙΟ ΕΜΠΟΡΙΚΟΥ ΝΑΥΤΙΚΟΥ,

ΤΕΕ Α ΚΥΚΛΟΥ,

ΤΕΕ Β ΚΥΚΛΟΥ,

ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ (Τ.Ε.Σ.),

ΤΕΧΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ

Σχήμα 1.

Ιστοσελίδα του 3ου Εργαστηριακού Κέντρου Ανατολικής Αττικής

3ο Ε.Κ. Ανατολικής Αττικής

Τομείς/Ειδικότητες

Δράσεις

Ανακοινώσεις

Γονείς | Κηδεμόνες

Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας

Νομοθεσία

Έντυπα

Επικοινωνία

Μαθητεία

Τρόπεζα Θεμάτων

Μόνο για εκπαιδευτικούς

Επαγγελματικά Δικαιώματα

Θέσεις εργασίας

Newsletter

Κανονισμοί λειτουργίας εργαστηρίων

Επαγγελματικά Δικαιώματα Στην Τεχνική Εκπαίδευση

/ Ανακοινώσεις Επαγγελματικά Δικαιώματα / By ΑΡΙΣΤΕΙΔΗΣ ΠΑΛΙΟΥΡΑΣ

Ο όρος «επαγγελματικά δικαιώματα» αναφέρεται στο δικαίωμα πρόσβασης σε συγκεκριμένες νομοθετικά ρυθμιζόμενες επαγγελματικές δραστηριότητες.

Η ουσία της έννοιας της νομοθετικά ρυθμιζόμενης επαγγελματικής δραστηριότητας αφορά αποκλειστικά στις δραστηριότητες εκείνες που υπερπηχούν ανάληψη ευθύνης από των επαγγελματία, έναντι δημόσιας αρχής.

Οι προϋποθέσεις για την πρόσβαση σε νομοθετικά ρυθμιζόμενες επαγγελματικές δραστηριότητες καθορίζονται με Νόμους και Προεδρικά Διατάγματα. Στο πλαίσιο του καθορισμού των προϋποθέσεων για την άσκηση ενός επαγγέλματος καθορίζονται τα πεδία άσκής του, οι βαθμίδες του επαγγέλματος (π.χ. βοηθός, τεχνίτης, αρχιτεχνίτης) και οι προϋποθέσεις για τη χορήγηση των σχετικών επαγγελματικών αδειών ανά πεδίο επαγγελματικής δραστηριότητας. Ενδεικτικά αναφέρεται ως παράδειγμα προϋπόθεσης, η κατοχή άδειας για την άσκηση συγκεκριμένης επαγγελματικής δραστηριότητας, η οποία είναι συναρτημένη αφενός με την κατοχή συγκεκριμένων (ακαδημαϊκών ή μη) τίτλων σπουδών, αφετέρου (σε αρκετές περιπτώσεις) με την ιδιότητα μέλους της αντίστοιχης επαγγελματικής ένωσης.

September 2024

M	T	W	T	F	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

« Jun

Μενού πλοήγησης

Τομείς/Ειδικότητες

Δράσεις

Δράσεις 2023-2024

Δράσεις 2022-2023

Τα αποτελέσματα της αναζήτησης αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του σχολείου (<https://tinyurl.com/33eadum5>), για να μπορεί όποιος/α ενδιαφέρεται να έχει πρόσβαση. Συγκεκριμένα παρατίθενται μόνο οι νόμοι και τα ΦΕΚ για κάθε περίπτωση, ώστε οι ενδιαφερόμενοι να κάνουν την δική τους αναζήτηση (Σχήμα 1).

Σχέσεις μεταξύ μαθητών / μαθητριών

Το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού έχει αρνητικές συνέπειες τόσο στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών όσο και στη διαδικασία μάθησης. Στα πλαίσια του άξονα "Σχέσεις μεταξύ μαθητών / μαθητριών" έλαβαν χώρα οι παρακάτω ενέργειες:

- Ενεργοποίηση του θεσμού του συμβούλου σχολικής ζωής.
- Επιμόρφωση μαθητών με θέμα «Πρόληψη φαινομένου σχολικού εκφοβισμού» από την Ολυμπιονίκη Μαγνησαλή Βαρβάρα.
- Ενημέρωση της μαθητικής κοινότητας για το «κουτί εκφοβισμού»:
 - η διαδικασία είναι ανώνυμη,
 - μπορούν να αναφέρουν οποιοδήποτε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού που πέφτει στην αντίληψή τους και μπορεί να αφορά όχι αποκλειστικά τους ίδιους αλλά οποιονδήποτε συμμαθητή τους,
 - η άσκηση εκφοβισμού μπορεί να συμβαίνει στο σχολείο, στο σχολικό ή ακόμη και σε διαδικτυακές πλατφόρμες.
- Επικαιροποίηση του αποθετηρίου για τον σχολικό εκφοβισμό σε ξεχωριστούς φακέλους, για τους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, σε ξεχωριστούς φακέλους σε κοινό "google drive".

Σχέσεις μεταξύ μαθητών / μαθητριών και εκπαιδευτικών

- Για την δημιουργία κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών έχουν λάβει χώρα οι παρακάτω ενέργειες:
- Χρήση google drive για διαμοιρασμό κοινών εγγράφων με τους μαθητές (άμεση επικοινωνία)

- Σύνταξη καταλόγου κανόνων/ συμβολαίου τάξης, ώστε να διασφαλίζονται οι καλές σχέσεις μέσα στην ομάδα
- Έχουν αναπτυχθεί συμβόλαια συνεργασίας, τα οποία συναποφασίζονται μαζί με τους μαθητές (περιλαμβάνουν τους κανόνες)
- Φροντίδα για τις συνελεύσεις σε επίπεδο τάξης
- Κοπή Πίτας Κοινοποίηση στη σχολική κοινότητα των διακρίσεων των μαθητών
- Δημιουργία λογαριασμού στο Instagram και στο Facebook
- Έγκριση των αιτημάτων των μαθητών για «μικρής έκτασης» εορταστικές εκδηλώσεις ως ανταμοιβή για τη βοήθεια τους στη λειτουργία του σχολείου και ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών
- Καθημερινά σχόλια στις εργασίες των μαθητών, σχόλια επιβράβευσης, διορθώσεις και συμβουλές βελτίωσης και ενθάρρυνσης της προσπάθειας
- Χρήση ψηφιακών εργαλείων ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία που λειτουργούν ως κίνητρα μάθησης.

Σχέσεις σχολείου – οικογένειας

Προκειμένου να ενισχυθεί η συνεργασία σχολείου – οικογένειας πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω ενέργειες:

Δημιουργία Newsletters με θέματα της σχολικής ζωής

Δημιουργία καναλιού στο Spotify

Αναβάθμιση της σελίδας του σχολείου μας με δυνατότητα εγγραφής στο αυτόματο σύστημα newsletters του σχολείου μας.

Όποιος/α εγγράφεται θα λαμβάνει αυτόματα με email κάθε νέο newsletter που θα εκδίδει το σχολείο μας.

Καθημερινή επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες για θέματα φοίτησης και συμπεριφοράς των μαθητών/τριών του σχολείου μας

Επιπλέον, κανείς ανήλικος/η μαθητής/τρια δεν φεύγει από το σχολείο χωρίς να έχει πάρει έγκριση από τους γονείς του.

Θετικά σημεία

Χρήση ψηφιακών εργαλείων ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία που λειτουργούν ως κίνητρα μάθησης.

Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών. Ειδικότερα, οι συνεργατικές πρακτικές σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών της Β' και Γ' Λυκείου ενώ όλες εξυπηρέτησαν τους στόχους όπως η δημιουργία κοινών διδακτικών εμπειριών, η ενίσχυση ήπιων ψηφιακών δεξιοτήτων καθώς και η ανάπτυξη τράπεζας ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.

Συμμετείχαμε ως σύνεδροι στο 9ο Πανελλήνιο συνέδριο e-Twinning με τίτλο «Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» και στο 9ο Διεθνές συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, ΕΕΠΕΚ2023. Η συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωση για νέες πρακτικές και δεδομένα της επιστημονικής κοινότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική και ενισχύει την κουλτούρα και την ανάπτυξη των συνεργατικών πρακτικών.

Ενημέρωση μαθητών/μαθητριών για τη Μαθητεία και την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Το σχολείο ενημέρωσε - πληροφόρησε τους απόφοιτους για τις διαθέσιμες επιλογές σταδιοδρομίας στην Εκπαίδευση: ΑΕΙ, Μεταλυκειακή Εκπαίδευση Μαθητεία - ΙΕΚ (ΣΑΕΚ), και τρόπους πρόσβασης στην αγορά εργασίας.

Επικαιροποίηση του αποθετηρίου για τον σχολικό εκφοβισμό σε ξεχωριστούς φακέλους, για τους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, στο google drive.

Δημιουργία Newsletters με θέματα της σχολικής ζωής.

Σημεία προς βελτίωση

Παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης.

Πιστεύουμε ότι η ενημέρωση, για να είναι αποτελεσματική και ολοκληρωμένη, είναι χρήσιμο να λάβει τη διάσταση της δια ζώσης προσωπικής επαφής των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Διοικητική λειτουργία

Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας

Οι αποφάσεις για όλα τα θέματα συζητήθηκαν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και οι αποφάσεις ελήφθησαν συλλογικά. Οργανώθηκαν ενδοσχολικές επιμορφώσεις για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενημερώνεται σε καθημερινή βάση για όλα τα θέματα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς έγινε ο απαραίτητος προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου και τέθηκαν οι στόχοι για την φετινή σχολική χρονιά. Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς ενημερώνονται αναλυτικά οι νέοι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για τον κανονισμό λειτουργίας του σχολείου. Επιπλέον γίνονται συζητήσεις με τους/τις μαθητές-τριες για να καταθέσουν τις απόψεις τους για την επικαιροποίησή του. Ο κανονισμός λειτουργίας του σχολείου είναι μόνιμα αναρτημένος στον πίνακα ανακοινώσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Για την καλύτερη οργάνωση και διοίκηση του σχολείου η Διεύθυνση προέβη στις παρακάτω ενέργειες:

Ανάθεση καθηκόντων στην έναρξη της χρονιάς σύμφωνα με δεξιότητες και ενδιαφέροντα.

Κοινοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων της Διεύθυνσης και άλλων Φορέων.

Ενθάρρυνση για την ανάληψη πρωτοβουλιών των Εκπαιδευτικών σε επίπεδο διδασκαλίας και σε σχεδιασμό project κ.λπ.

Συναντήσεις με νέους εκπαιδευτικούς, καθοδήγηση και επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης του σχολείου.

Απρόσκοπτη συνέχιση της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, αλλά και της σύγκλισης του Συλλόγου Διδασκόντων.

Σε εβδομαδιαία βάση, οι εκπαιδευτικοί της τάξης πραγματοποιούν τακτικές συναντήσεις μεταξύ τους, καθώς και τον Διευθυντή του σχολείου.

Έγκαιρη ενημέρωση και γνωστοποίηση προς τους εκπαιδευτικούς όλων των νέων ανακοινώσεων και δράσεων από ΙΕΠ, Δ/ Διεύθυνση και Υπ. Παιδείας.

Καταμερισμός ευθυνών στους εκπαιδευτικούς και ενθάρρυνση για την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Στα πλαίσια του άξονα 6 υλοποιήθηκαν οι παρακάτω δράσεις:

Δράση: Ολοκλήρωση της αναβάθμισης του λογισμικού Διαχείρισης Υλικού του Σχολείου

Στη Δράση αυτή βελτιώθηκε και επεκτάθηκε το υπάρχον λογισμικό “Διαχείρισης Υλικών του Σχολείου”. Η δράση αυτή ήταν επιβεβλημένη, δεδομένου τεράστιου όγκου εξοπλισμού και λοιπών υλικών που διαθέτει το ΕΚ. Σκοπός της αναβάθμισης είναι η διευκόλυνση των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες απογραφής, παραλαβής, μετακίνησης και καταστροφής υλικών ώστε να γίνονται αυτές οι διαδικασίες πιο σύντομα, αποδοτικά και χωρίς λάθη.

Σχολείο και κοινότητα

Πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω ενημερώσεις για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και τους Τομείς και Ειδικότητες των ΕΠΑΛ Ραφήνας (πρωινό και εσπερινό) σε Γυμνάσια της Ανατολικής Αττικής:

- Γυμνάσιο Πικερμίου
- Γυμνάσιο Σπάτων
- 1ο Γυμνάσιο Νέας Μάκρης
- 2ο Γυμνάσιο Νέας Μάκρης
- Γυμνάσιο Ραφήνας
- Γυμνάσιο Μαραθώνα

Το σχολείο μας συμμετείχε στο ετήσιο μαθητικό φεστιβάλ της Ραφήνας με πολλές δράσεις (ρομποτικά ψάρια, πρόγραμμα Erasmus Αρίσταρχος).

Με την Ομάδα του Ομίλου Ρομποτικής συμμετείχαμε στο 3ο Διεθνές Φεστιβάλ Ρομποτικής και Ευφυών Συστημάτων, το Σάββατο 18 Μαΐου, στην Καλαμάτα. Η Ομάδα μας παρουσίασε το έργο μας με τίτλο “Έξυπνο Πάρκινγκ” στον Δήμαρχο της Καλαμάτας.

Υλοποιήσαμε ένα έξυπνο σύστημα που το ονομάσαμε Έξυπνο Πάρκινγκ το οποίο αποτελείται από έξυπνους αισθητήρες και μια εφαρμογή για κινητά. Το σύστημα των αισθητήρων αποτελείται από αισθητήρες που είναι τοποθετημένοι στις θέσεις στάθμευσης και συνδέονται με το Cloud για να ενημερώνουν την κατάσταση κάθε θέσης (ελεύθερη ή κατειλημμένη). Η εφαρμογή επικοινωνεί με το Cloud και δείχνει σε πραγματικό χρόνο σε ποιο σημείο βρίσκονται οι ελεύθερες θέσεις ώστε οι οδηγοί να μην κάνουν άσκοπες μετακινήσεις μέσα στο κέντρο της πόλης και να μειωθεί έτσι η κυκλοφοριακή συμφόρηση. Επιπλέον ο Δήμος βλέπει σε πραγματικό χρόνο την κατάσταση σε όλες τις θέσεις στάθμευσης και λαμβάνει όλα τα απαραίτητα μέτρα για την επίλυση του προβλήματος.

Για την υλοποίηση της ιδέας μας χρησιμοποιήσαμε το Arduino WiFi Rev 2 για να συνδέεται στο Wifi του σχολείου μας και να στέλνει στην πλατφόρμα

ThingSpeak την κατάσταση κάθε θέσης στάθμευσης. Για κάθε θέση στάθμευσης έχουμε χρησιμοποιήσει έναν αισθητήρα υπερύθρων ο οποίος αντιλαμβάνεται αν υπάρχει παρκαρισμένο αυτοκίνητο στη θέση που είναι τοποθετημένος.

Για την ανάπτυξη της εφαρμογής χρησιμοποιήσαμε το AppInventor και με έναν έξυπνο τρόπο κατορθώσαμε να διαβάζουμε την κατάσταση για κάθε θέση στάθμευσης από την πλατφόρμα ThingSpeak.

Στις 30/03/2024 (ημέρα Σάββατο) στο σχολείο μας πραγματοποιήθηκε ανοικτή εκδήλωση (OpenDay) για το κοινό (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, κατοίκους της περιοχής) για να γνωρίσουν τους χώρους του σχολείου μας, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας και να ρωτήσουν εξειδικευμένες ερωτήσεις για την Επαγγελματική Εκπαίδευση. Επίσης από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς της μαθητείας, έγινε πεντάωρη επιμόρφωση για τις δυνατότητες επαγγελματικής διεξόδου μέσω του Μεταλυκειακού έτους τάξη Μαθητείας. Παρουσιάστηκε η εξωστρέφεια και η εμπλοκή του σχολείου στην αποκατάσταση των αποφοίτων του με τη συνεχή παρουσία στη τάξη Μαθητείας από το 2017 ως σήμερα με τις Ειδικότητες: Οικονομίας – Διοίκησης, Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, Βοηθών Νοσηλευτών και Τεχνικός Δομικών έργων και Γεωπληροφορικής.

Θετικά σημεία

Θετικό κλίμα στη λειτουργία του σχολείου.

Ενημερώσεις της σχολικής κοινότητας (Γυμνάσια της Ανατολικής Αττικής) για την Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Λειτουργία ομίλου Ρομποτικής.

Συμμετοχή σε διαγωνισμούς ρομποτικής.

Εξωστρέφεια και εμπλοκή του σχολείου στην αποκατάσταση των αποφοίτων του με τη συνεχή παρουσία στη τάξη Μαθητείας από το 2017 ως σήμερα με τις Ειδικότητες: Οικονομίας – Διοίκησης, Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, Βοηθών Νοσηλευτών και Τεχνικός Δομικών έργων και Γεωπληροφορικής.

Σημεία προς βελτίωση

Καλύτερη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις

Πραγματοποιήθηκαν οι παρακάτω ενδοσχολικές επιμορφώσεις:

Δειγματική μικροδιδασκαλία και εργαλεία αξιοποίησης της πλατφόρμας e-me.

Δειγματική μικροδιδασκαλία με χρήση του ψηφιακού ομαδικοσυνεργατικού πίνακα padlet στις Ειδικότητες του Τομέα Υγείας.

Οργάνωση και λειτουργία του Μεταλυκειακού Έτους Μαθητείας.

Αξιοποίηση του Arduino και του MicroBit στην εκπαίδευση.

Συμμετοχή στον κύκλο επιμορφώσεων του προγράμματος « Skills Clubs – Δεξιότητες νέων για τον 21ο αιώνα » του British Council.

Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα

Θετικά σημεία

Επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σε ψηφιακές πλατφόρμες όπως η e-me και η eclass.sch.gr.

Παρακαλούθηση δειγματικών διδασκαλιών.

Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα.

Σημεία προς βελτίωση

α) Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία,

β) Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης.

Συμπεράσματα

Ως σημαντικά αποτελέσματα των παραπάνω δράσεων σημειώνουμε Ενημέρωση μαθητών/μαθητριών της Γ' Τάξης για την Μαθητεία και τους τρόπους πρόσβασης στην Αγορά Εργασίας.

Εύρεση, οργάνωση υλικού και ανάρτηση στην ιστοσελίδα του σχολείου για τα Επαγγελματικά Δικαιώματα και τη Μαθητεία.

Δημιουργία Newsletters με θέματα της σχολικής ζωής.

Αναβάθμιση της σελίδας του σχολείου μας με δυνατότητα εγγραφής στο αυτόματο σύστημα newsletters του σχολείου μας. Όποιος/α εγγράφεται θα λαμβάνει αυτόματα με email κάθε νέο newsletter που θα εκδίδει το σχολείο μας.

Αναβάθμιση του μηχανογραφημένου βιβλίου υλικού του σχολείου μας. Σκοπός της αναβάθμισης είναι η διευκόλυνση των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες απογραφής, παραλαβής, μετακίνησης και καταστροφής υλικών ώστε να γίνονται αυτές οι διαδικασίες πιο σύντομα, αποδοτικά και χωρίς λάθη.

Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες.

Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών. Ειδικότερα, οι συνεργατικές πρακτικές σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών της Β' και Γ' Λυκείου ενώ όλες εξυπηρέτησαν τους στόχους όπως η δημιουργία κοινών διδακτικών εμπειριών, η ενίσχυση ήπιων ψηφιακών δεξιοτήτων καθώς και η ανάπτυξη τράπεζας ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.

Συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα.

Δυσκολίες που παρουσιάστηκαν

Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για την ολοκλήρωση των δράσεων λόγω των πολλών καθημερινών προβλημάτων (οι εκπαιδευτικοί δεν είναι στη θέση τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς, παραιτήσεις εκπαιδευτικών, αναρρωτικές άδειες πολλών ημερών, προβλήματα συνεργασίας με τα ΕΠΑΛ, απώλειες διδακτικών ωρών λόγω κατάληψης ή άλλων έκτακτων περιστατικών, λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών στα ΕΠΑΛ το πρόγραμμα αλλάζει σε εβδομαδιαία βάση).

Προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις

Ως προς τον άξονα διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση σημειώσαμε ένα ειδικότερο θέμα το οποίο προέκυψε από την παραλαβή του νέου εξοπλισμού.

Καθώς την φετινή σχολική χρονιά παραλάβαμε εξοπλισμό και για τους 7 τομείς που υποστηρίζει το σχολείο μας, διαπιστώθηκε η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να χρειάζονται επιμόρφωση τόσο για την χρήση του, όσο και για την διδακτική αξιοποίησή του. Σε μερικές περιπτώσεις ο εξοπλισμός είναι μεγάλης αξίας και αν δε γίνει επιμόρφωση ο εξοπλισμός αυτός δεν θα αξιοποιηθεί και σταδιακά θα απαξιωθεί. Το επόμενο ζήτημα στον άξονα Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση αφορά ειδικότερα θέματα καθώς διαπιστώθηκε ότι χρειάζεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαμορφωτική αξιολόγηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέλος, ως προς τον άξονα Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας διαπιστώθηκε ότι οι μέντορες, οι σύμβουλοι σχολικής ζωής και οι ενδοσχολικοί συντονιστές πρέπει να επιμορφωθούν για θέματα της αρμοδιότητάς τους.

Acknowledgment

This work has been partly supported by COSMOTE under a PEDION24 grant. (University of Piraeus Research Center).

Όψεις αξιολόγησης Εργαστηριακών Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η περίπτωση του 5^{ου} Ε.Κ. Αθήνας – Ν. Φιλαδέλφειας

Κουτσούκος Βλάσιος
Διευθυντής 5^{ου} ΕΚ Ν. Φιλαδέλφειας

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση αρχικά θα αναφερθούμε σε θεμελιώδη ζητήματα ταυτότητας και προσδιορισμού των Εργαστηριακών Κέντρων ως ανεξάρτητες δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Στην συνέχεια θα θέσουμε συγκεκριμένα ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που έχει οργανωθεί η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, και κατά πόσο αυτή η οργάνωση εμπεριέχει τα Εργαστηριακά Κέντρα, αλλά και την συσχέτιση της αξιολόγησης με την δομική λειτουργία αυτών των σχολείων. Αφού προσδιορίσουμε τις ιδιαίτερα δομολειτουργικά χαρακτηριστικά του 5ου Εργαστηριακού Κέντρου Αθήνας – Ν. Φιλαδέλφειας, (αριθμός εργαστηρίων, μονάδες που υποστηρίζει κ.λπ.) θα παρουσιάσουμε μέρος των δράσεων της σχολικής χρονιάς 2023-2024. Τέλος, θα σημειώσουμε τα συμπεράσματα της παρέμβασης μας και θα αναφερθούμε στις προτάσεις μας για τις μελλοντικές δράσεις των σχετικά με τα Εργαστηριακά Κέντρα και τον υποστηρικτικό τους ρόλο στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Λέξεις-κλειδιά: εσωτερική αξιολόγηση, εργαστηριακό κέντρο, σχολική μονάδα, επαγγελματική εκπαίδευση.

Abstract

In this paper, we will first address fundamental issues of identity and definition of Laboratory Centres as independent structures of Vocational Education and Training. We will then ask specific questions about how the evaluation of schools has been organized, whether this organization includes the Laboratory Centres, and the correlation between evaluation and the structural functioning of these schools. After identifying the specific structural and functional characteristics of the 5th Laboratory Centre of Athens - New Philadelphia (number of laboratories, schools supported, etc.), we will present part of the activities for the school year 2023-2024. Finally, we will note the conclusions of our intervention and refer to our proposals for the future actions of the Laboratory Centres and their supporting role in Vocational Education and Training.

Εισαγωγή: Τι είναι τα Εργαστηριακά Κέντρα;

Τα Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.) σύμφωνα με την τελευταία τροποποίηση (Αριθμ. 96004/Δ4, ΦΕΚ 1664Β΄ 15.05.2018) **άρθρο 1 – Γενικά**, αναφέρεται ότι «Τα Ε.Κ. ως εκπαιδευτικές μονάδες του ΥΠΟΠΑΙΘ, έχουν αυτοτελή διοικητική δομή στην λειτουργία τους ως σχολικές μονάδες και συνεργάζονται με τα ΕΠΑΛ, τις ΣΕΚ και τα ΙΕΚ της περιοχής τους.

Στελέχη Διοίκησης εργαστηριακών κέντρων είναι:

- α) ο Διευθυντής του Ε.Κ.,
- β) ο Υποδιευθυντής του Ε.Κ.
- γ) οι υπεύθυνοι τομέων Ε.Κ. και
- δ) οι υπεύθυνοι εργαστηρίων κατεύθυνσης Ε.Κ.

Σε κάθε Ε.Κ. λειτουργεί σύλλογος διδασκόντων.

Ακόμα και σήμερα - παρόλο το ξεκάθαρο της ισχύουσας νομοθεσίας - παρά πολλοί, όχι μόνο συνάδελφοι, αλλά και στελέχη της εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι, σύμβουλοι εκπαίδευσης, διευθυντές και προϊστάμενοι Διευθύνσεων, αλλά τολμώ να πω, και οι υπεύθυνοι του Υπουργείου Παιδείας, δεν έχουν ξεκάθαρη και ΚΟΙΝΗ θέση και γνώμη για τις αρμοδιότητες και την «ουσία» που πραγματικά επιτελεί ένα Εργαστηριακό Κέντρο στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση από την ίδρυσή τους με την Γ2/3343/14-7-86, που όριζε τα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (Σ.Ε.Κ.) κατά νομό ή Νομαρχιακό διαμέρισμα, την ονομασία και τον τρόπο λειτουργίας τους. Με το Νόμο 4186/17-9-2013 (Άρθρο 46 παράγραφος 8) μετονομάστηκαν (τα Σ.Ε.Κ) σε Ε.Κ.

Στη χώρα μας, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΑΙΘΑ, λειτουργούν 120 Εργαστηριακά Κέντρα και εξυπηρετούν για την άσκηση των μαθητών/καταρτιζόμενων στα εργαστηριακά μαθήματα, σε 410 Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), σε 24 Πρότυπα Επαγγελματικά Λύκεια (Π.ΕΠΑ.Λ.) καθώς και σε 100 δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ).

Οι συζητήσεις και οι γνώμες όλων των εμπλεκόμενων για το τι θεωρούν ότι είναι τα Εργαστηριακά Κέντρα, μου ανακαλεί στη μνήμη αυθόρμητα, ένα ινδικό μύθο, που προσωπικά μου ταιριάζει, για την επίλυση του «προβλήματος» για το τι είναι τα Ε.Κ.

Ο μύθος αναφέρει ότι :

«Μια φορά κι έναν καιρό, σε ένα χωριό της Ινδίας ζούσαν ένας τυφλός μαχαραγιάς και έξι σοφοί άνθρωποι, επίσης τυφλοί. Ο μαχαραγιάς ζήτησε μια μέρα τη γνώμη των έξι σοφών, για να του περιγράψουν σύμφωνα με αυτά που γνωρίζει, για το τι είναι ο Ελέφαντας, ένα ζώο που μια μέρα το έφεραν στην πλατεία του χωριού. Οι έξι σοφοί πλησίασαν το ζώο και ψηλαφώντας το προσπάθησαν να καταλάβουν τι ζώο ήταν ο Ελέφαντας. Επειδή ήταν τυφλοί και δεν μπορούσαν να δουν τον κόσμο με τα μάτια τους, χρησιμοποιούσαν όλες τις άλλες αισθήσεις τους και κυρίως τη φαντασία τους.

Οι τυφλοί προχώρησαν για να δουν με τα μάτια της αφής το πλάσμα που είχε μονοπωλήσει τις συζητήσεις και τη σκέψη τους τόσον καιρό, και άρχισαν να το αγγίζουν. Ο πρώτος ψηλάφισε την πλαϊνή πλευρά αυτού του τεράστιου ζώου: «Ο ελέφαντας είναι ένας πολύ ψηλός τοίχος με σκληρή επιφάνεια!», δήλωσε.

Ο δεύτερος άντρας άγγιξε τα πόδια του ελέφαντα: «Είναι όπως τον φανταζόμουν, ένας τεράστιος κορμός δέντρου!», αναφώνησε. Ο τρίτος έπιασε την ουρά του: «Ο ελέφαντας είναι ένα τεράστιο σχοινί», είπε. Ο τέταρτος τυφλός άντρας έπιασε το τεράστιο αυτί του ελέφαντα: «Πιστεύω ότι ο ελέφαντας είναι ένα μαγικό χαλί που μπορεί να πετάξει πάνω από τα βουνά και τα δάση!», δήλωσε ικανοποιημένος. Ο πέμπτος, που έπιασε την προβοσκίδα, δήλωσε ότι ο ελέφαντας είναι ένα μεγάλο φίδι. Ο έκτος, που κατά σύμπτωση έπιασε έναν χαυλιόδοντα, απέρριψε όλα όσα είπαν οι

προηγούμενοι και υποστήριξε ότι όλοι έκαναν λάθος και ότι στην πραγματικότητα ο ελέφαντας είναι ένα ακόντιο!

Αξιολόγηση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Εργαστηριακών Κέντρων

Κάτι ανάλογο συμβαίνει, όταν με ένα «κοινό/ ίδιο σύστημα αξιολόγησης» υποχρεώνεις να εφαρμοστεί σε διαφορετικά «επίπεδα» εκπαίδευσης τόσο σε λειτουργία σχολικών και εκπαιδευτικών μονάδων, αλλά και στο εκπαιδευτικό προσωπικό, που απευθύνεται σε εντελώς διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα, Τι «κοινή - ουσιαστική - αξιολόγηση», μπορεί να επιτευχθεί για μια σχολική/εκπαιδευτική μονάδα, όταν τα κριτήρια και η αξιολόγηση έχουν σχεδιαστεί κυρίως για:

- την αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επίπεδο κυρίως γνώσεων και όχι δεξιοτήτων, όπως ένα μεγάλο μέρος (θεωρητικά μαθήματα) έχουν τα ΕΠΑΛ και καθόλου τα Εργαστηριακά Κέντρα.
- την αξιολόγηση σε αίθουσες διδασκαλίας με χρήση κυρίως Η/Υ και όχι σε εργαστήρια και με υποχρεωτική χρήση πλήθος άλλων συσκευών/οργάνων, ανάλογα με την ειδικότητα για την ουσιαστική αξιολόγηση δεξιοτήτων. Με ποια μαθήματα δίνεται ένα πτυχίο ΕΠΑΛ ;
- την αξιολόγηση - σε επίπεδο εκπαιδευτικού - που κάνει μόνο εργαστηριακά μαθήματα, με τα ίδια κριτήρια με έναν εκπαιδευτικό που αξιολογείται σε επίπεδο γνώσεων και όχι δεξιοτήτων, πως επιτυγχάνεται.

Επιπλέον, παρακολουθώντας έναν κόσμο που αλλάζει με τόσο γρήγορους ρυθμούς, που δεν προλαβαίνουμε να συνειδητοποιήσουμε τα στοιχεία εκείνα που πρέπει ουσιαστικά να καταγραφούν και να αξιολογηθούν, ώστε πράγματι να επιλυθούν τα οποιοδήποτε προβλήματα για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και κατάρτιση και κυρίως αυτό που μας αφορά είναι η αξιολόγηση των εργαστηριακών μαθημάτων όλων των εξυπηρετούμενων φορέων (ΕΠΑΛ, ΠΕΠΑΛ, ΙΕΚ, ΕΣΚ), που προσφέρουν τα Εργαστηριακά Κέντρα καθημερινά από τις 8:00 έως τις 22:45.

Το 5^ο Εργαστηριακό Κέντρο Αθήνας – Ν. Φιλαδέλφειας – που είμαι Διευθυντής από το 2017 - εξυπηρετεί 3 ΕΠΑΛ και 3 δημόσια ΙΕΚ. Διαθέτει 22 ενεργά εργαστήρια ειδικοτήτων (33 συνολικά, γιατί υπάρχουν ειδικότητες που δεν γράφονται μαθητές) με πλήρη σχεδόν εξοπλισμό που από φέτος εξοπλίζεται και με νέο εξοπλισμό και με υψηλό προσόντων σε δεξιότητες εκπαιδευτικό προσωπικό.

Από το 2017 με αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων του ΕΚ, έχουν καθιερωθεί κάποιες καινοτόμες δράσεις εξωστρέφειας με βραβεύσεις και καθιερωμένες σαν καλές πρακτικές αναγνωρισμένες από την τοπική κοινωνία, συναδέλφους, μαθητές και γονείς.

Αναφέρω μερικές από αυτές τις δράσεις και θεωρώ προσωπικά και σαν κριτήρια διαμορφωτικής αξιολόγησης παρά συγκριτικής.

- Επίσκεψη όλων των (νέων και αναπληρωτών) καθηγητών (ΚΑΙ γενικών μαθημάτων) των ΕΠΑΛ σε όλα τα εργαστήρια του ΕΚ και στην μόνιμη έκθεση βραβευμένων έργων μαθητών σε πανελλήνιους και ευρωπαϊκούς διαγωνισμούς.

- Ενδοσχολικές επιμορφώσεις ανάλογα με τις ανάγκες επαγγελματιών και τη διασύνδεση με την αγορά εργασίας (Πχ φέτος σε συνεργασία με το ΕΜΠ σε πανελλαδικό επίπεδο ενημερώθηκαν καθηγητές, μαθητές, γονείς σχετικά με την Ηλεκτροκίνηση)
- Επισκέψεις από τα Γυμνάσια του δήμου σε όλα τα εργαστήρια του ΕΚ. Οι επισκέψεις αυτές προβλέπονται από το ΥΠΑΙΘΑ, Αριθ. Πρωτ.: 13α/127142/Δ4/06-11-2023 από μαθητές/τριες Γ' Γυμνασίου και Α' ΓΕ.Λ. – ΕΠΑ.Λ./ Π.ΕΠΑ.Λ. σε σχολικές μονάδες ΕΠΑ.Λ. / Π.ΕΠΑ.Λ. στα Εργαστηριακά Κέντρα της περιοχής τους.
- Εξωστρεφείς δράσεις (Εκδηλώσεις Πρωτομαγιάς, βραδιές συνταξιοδότησης συναδέλφων (αποχαιρετισμού - οικογενειακές)
- Ημέρες κοινωνικής ευθύνης και αλληλεγγύης . Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς όποια ειδικότητα θέλει πραγματοποιεί μια δράση σε δομές του δήμου ανάλογα με την ειδικότητα και προσφέρει δωρεάν επαγγελματικές υπηρεσίες (Πχ, Δωρεάν τεχνικός έλεγχος οχημάτων, Καθαρισμός κλιματιστικών Α/Σ σε δημόσιες δομές, επίσκεψη σε κοινωνικές δομές (ΚΑΠΗ), φροντίδας ηλικιωμένων, παιδικούς σταθμούς, κ.ά.)

Σε γενικές γραμμές γίνεται μια προσπάθεια καλλιέργεια κλίματος συλλογικής ταυτότητας τόσο μεταξύ όλων των συναδέλφων των συνεργαζόμενων ΕΠΑΛ, όσο και με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, με τους τοπικούς φορείς του Δήμου και με το Δήμο και την τοπική αγορά.

Στηρίζουμε ένα κοινωνικό πλαίσιο της οικογένειας ενημερώνοντας για τις αλλαγές που βιώνουν οι μαθητές τόσο σε σχολικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό εμψυχώνοντας τους και στηρίζοντας την αυτοπεποίθησή τους, όταν στα εργαστήρια για πρώτη φορά κατασκευάζουν ή επισκευάζουν ή κάνουν / αποκτούν επαγγελματικές δεξιότητες στα εργαστηριακά μαθήματα του Ε.Κ.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Όσο αφορά την αξιολόγηση και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θεωρώ ότι είναι απαραίτητη η αναδιοργάνωση των Ε.Κ. και γενικά της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και της αλλαγής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, διότι το «ισχύον» σύστημα αξιολόγησης δεν μπορεί να εφαρμοστεί ουσιαστικά για τα ΕΠΑΛ και κυρίως για τα Ε.Κ.

Και όσο αφορά τα Ε. Κ. και γενικά την επαγγελματική εκπαίδευση , έρχονται στο μυαλό μου τα λόγια του μεγάλου παιδαγωγού Μίλτου Κουντουρά, που έλεγε για το σχολείο της εργασίας :

«Αγάπησα και ονειρεύτηκα ένα περίλαμπρο Σχολείο, κι αποφάσισα να θυσιάσω κάθε μου υλική ευζωία σε μια ψυχική μου ικανοποίηση. Κι είδα, όσο έζησα εκεί μέσα, τη ρίζα του κακού τόσο βαθιά του εισχωρημένη, ώστε απελπισμένος να καταλήξω πολλές φορές στην εξωφρενική ανακρίβη: Κλείστε τα Σχολεία! Γιατί ο οργανισμός αυτός, που τον εθέσπισε βέβαια σε παλαιότερα χρόνια ένας αγνός ενθουσιασμός και μια ομαδική αγάπη, κατάντησε στην εξέλιξή του, από ορισμένες αιτίες και αφορμές, μια αθλιότητα κι ένα ψέμα που πρέπει να χτυπηθεί και να εκλείψει, αν δε θέλουμε οι

αμέσως ερχόμενες γενεές να πληρώσουν πολύ ακριβότερα από εμάς τις αμαρτίες των γονιών τους».

«Εζήτησα να ξυπνήσω ψυχές ικανές να καθορίσουν μονάχες τους αύριο την τύχη τους κι όχι νευρόσπαστα που να κινούνται σήμερα με τη θέληση του πρώτου τυχαίου δασκάλου τους κι αύριο με του άλλου οποιουδήποτε κυρίου τους.

Δεν έδωσα καλούπια σε καμία περιοχή της ζωής και της σκέψης τους, καλούπια που αλλάζουν επιφανειακά μονάχα κ' εξωτερικά τη ζωή, μα που αφήνουν αποκοιμισμένη και στείρα τη ψυχή τους».

Όπως και ο μεγάλος μας ποιητής Οδυσσέας Ελύτης αναφέρει ότι:

"Μέσα στη θλίψη της απέραντης μετριότητας, που μας πνίγει από παντού, παρηγοριέμαι ότι κάπου, σε κάποιο καμαράκι, κάποιοι πεισματάρηδες αγωνίζονται να εξουδετερώσουν τη φθορά".

Θεωρώ ότι η κατάργηση ή η αποδυνάμωση των Εργαστηριακών Κέντρων νομοθετώντας/ αφαιρώντας αρμοδιότητες ή πόρους (ανθρώπινο δυναμικό και αγοράς των αναλωσίμων), είναι η αρχή της φθοράς και απαξίωσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ειδικά αν συνεχιστεί το ίδιο σύστημα αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών των Ε.Κ. Προτείνω λοιπόν στους υπεύθυνους του συνεδρίου και στα μέλη της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης να διοργανωθούν δράσεις, ίσως και ειδικό συνέδριο με αντικείμενο την Επαγγελματική Εκπαίδευση και την αλλαγή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, αφού ΔΕΝ έχει προβλεφθεί σε μεγάλο βαθμό της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής αξιολόγησης για τα ΕΠΑΛ & Π. ΕΠΑΛ και για τα εργαστηριακά μαθήματα και γενικά το σχολικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Η εμπειρία – μέχρι τώρα έχει δείξει ότι – οι πολιτικές που εφαρμόζονται για την επίλυση τέτοιων περιπτώσεων, είναι:

- αλλαγή και προσαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και για την Επαγγελματική Εκπαίδευση.
- ή ΚΑΤΑΡΓΗΣΗ των εργαστηριακών μαθημάτων και των Εργαστηριακών Κέντρων, ΔΗΛΑΔΗ κατάργηση των ποιοτικών δεικτών της αξιολόγησης εργαστηριακών μαθημάτων, εκεί δηλαδή, ΠΟΥ Η ΘΕΩΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΖΕΤΑΙ ΣΕ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΜΕΤΟΥΣΙΩΝΕΤΑΙ ΣΕ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΝΕΙ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΠΤΥΧΙΟΥ, μέσω των επερχόμενων κανονιστικών αποφάσεων του Ν.5082/2024 (ΦΕΚ 9/Α/19-1-2024) και η μετατροπή των Ε.Κ. από σχολικές και εκπαιδευτικές μονάδες σε χώρους αποθήκευση και συντήρησης συσκευών και εργαλείων, χωρίς εκπαιδευτικό προσωπικό και όργανα διοίκησης συλλογικής ευθύνης και ΔΕΝ θα απαιτείται αξιολόγηση.

Σε γενικές γραμμές τα συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης εφαρμόζονται, μόνο εκεί που η εκάστοτε πολιτική εξυπηρετεί τις αλλαγές που θέλει να εφαρμόσει και το «στρίβειν δια του αρραβώνος» όσο αφορά την Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΕΠΑΛ – Π. ΕΠΑΛ) είναι σταδιακά η αλλαγή τους σε σχολεία χωρίς εργαστήρια και εργαστηριακά μαθήματα και η μετατροπή των Ε.Κ. σε «αποθήκες» εργαλείων, υλικών και του πανάκριβου εξοπλισμού που ήδη παραλαμβάνουν.

Εύχομαι να διαψευθώ.

ΥΓ: Το τέλος του μύθου σχετικά με το τι είναι τελικά ο Ελέφαντας, αφού ο καθένας έλεγε κάτι διαφορετικό, ο μύθος λέει ότι : «Ο μαχαραγιάς, που δεν έβγαζε άκρη με όσα άκουγε από τους σοφούς, άκουσε εκείνη τη στιγμή ένα παιδάκι να λέει:

«Την αλήθεια θα τη βρεις, αν τη θέση σου αλλάξεις!»

Το άκουσαν αυτό και οι έξι τυφλοί και αποφάσισαν να αλλάξουν θέσεις και να ψηλαφίσουν ξανά τον ελέφαντα. Και τότε άρχισαν να μην είναι τόσο σίγουροι και να προβληματίζονται, ώσπου κατάλαβαν ότι ... «Καθένας μας είχε ακουμπήσει μόνο ένα μέρος του ζώου και είδε αυτό που ήθελε να δει», είπε ο ένας. «Καθένας αναγνώρισε αυτό που σκεφτόταν από πριν», είπε ο άλλος.

«Για να μάθουμε ποια είναι η αλήθεια, θα πρέπει να συνδέσουμε όλα τα κομμάτια», είπε ο τρίτος, κι έτσι συνέχισαν να συζητάνε στον δρόμο μέχρι το σπίτι.

Ο μαχαραγιάς χαμογέλασε ευχαριστημένος, γιατί αναγνώρισε, για άλλη μια φορά, πόσο σοφοί ήταν οι έξι τυφλοί, οι οποίοι συνειδητοποίησαν ότι για να προσεγγίσουν την αλήθεια για τον ελέφαντα έπρεπε να δουν τόσο με τα δικά τους μάτια όσο και με τα μάτια των άλλων.»

Και όσο αφορά το τι είναι Ε.Κ., είχα σχεδιάσει μια δημοσκόπηση για τους συμμετέχοντες για να καταγραφεί και η δική τους γνώμη, αλλά λόγω χρόνου δεν έγινε. Παρόλα αυτά όμως, όποιος έχει τη διάθεση, μπορεί στον σύνδεσμο μπορείτε να καταθέσετε τη γνώμη σας για το τι θεωρείτε ότι είναι τα Ε.Κ

<https://grafis.sch.gr/index.php/apps/polls/poll/RWH5Iawi727eHVDA>

ή στο

<https://www.mentimeter.com/app/presentation/n/alg32zysrwdyu5x7zw6vquh2yt7sahhv/edit?question=9ekte6nfboy6>

Acknowledgment

This work has been partly supported by COSMOTE under a PEDION24 grant, (University of Piraeus Research Center).

Διαδικτυογραφία

Στοιχεία ΠΕΠΑΛ-ΕΠΑΛ- ΕΚ, <https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/stoixeia-epal-p-epal-ek/stoixeia-p-epal-epal-e-k-2022-2023>

Ενισχύεται και αναβαθμίζεται η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, <https://www.minedu.gov.gr/news/57531-18-01-24-enisxyetai-kai-anavathmizetai-i-epaggelmatiki-ekpaidefsi-kai-katartisi>

Οι έξι τυφλοί (λαϊκή ινδική αφήγηση από το Lokaprajna ptisutra), http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2308/Thriskeutika_A-Gymnasiou_html-empl/index6.html

Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης, <https://tinyurl.com/22hcr6xh>

Εκπαίδευση στην Ελλάδα, <https://tinyurl.com/2cpuha6y>

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ Ε. Κ., ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ ΠΕ 82 –
Νικολαΐδης Δημήτριος, <https://tinyurl.com/mrt772tm>
Περί καθορισμού λεπτομερειών λειτουργίας των Σ.Ε.Κ.
<https://tinyurl.com/4xf7radz>
Οδυσσέας Ελύτης, <https://tinyurl.com/3znznbat>
Μίλτος Κουντουράς, <https://miltoskountouras.gr/>
5ο ΕΚ Αθήνας - Ν. Φιλαδέλφειας, <https://5sek-athin.att.sch.gr/>
5ο ΕΚ Αθήνας - Ν. Φιλαδέλφειας,
<https://www.facebook.com/profile.php?id=100057398292366>

Αξιολόγηση Εργαστηριακών Κέντρων: Γενική και το παράδειγμα του 3ου ΕΚ Πειραιά

Παναγιώτης Σ. Μακρυγιάννης
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Δ/ντης 3^{ου} ΕΚ Πειραιά

Περίληψη

Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση έχει, στην Ελλάδα, θεσμική παρουσία 196 χρόνων. Μέσα σε αυτό το διάστημα ένας από τους μακροβιότερους, αν όχι ο μακροβιότερος, θεσμός/ δομή που την υπηρέτησε υπήρξε το (Σχολικό αρχικά) Εργαστηριακό Κέντρο, με διάρκεια ζωής 49 χρόνια. Με το νόμο 5082 του 2024 τροποποιείται για πρώτη φορά η δομή και ο χαρακτήρας των Εργαστηριακών Κέντρων που παύουν να είναι σχολικές μονάδες, αφαιρείται από αυτά το απαραίτητο μεσαίο επίπεδο διοίκησης και αυξάνεται η συμπλοκή της λειτουργίας τους με τις εξυπηρετούμενες μονάδες και ιδιαίτερα τα Επαγγελματικά Λύκεια. Η κρίσιμη αυτή αναθεώρηση της λειτουργίας τους έγινε χωρίς ουσιαστική αξιολόγησή τους από το ΥΠΑΙΘΑ, αλλά εξ' αποτελέσματος αρνητικά, αυθαίρετα οπωσδήποτε και κατά την άποψη του γράφοντος ανορθολογικά. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται μια κάποια αξιολόγηση του σε αποδρομή θεσμού δίκαιη και μετά γνώσης και αυτό προσπαθούμε εδώ.

Λέξεις-κλειδιά: ΕΕΚ, ΤΕΕΚ, Εργαστηριακό Κέντρο, Αξιολόγηση, Σύστημα ΕΕΚ

Abstract

Technical Vocational Education and Training in Greece has an institutional presence of 196 years. During this time, one of the longest-lasting, if not the longest-lasting, institution/structures that served it was the (originally School) Laboratory Center, a 49-year-old institution. Law 5082 of 2024 modifies for the first time the structure and character of Laboratory Centers, which cease to be school units, the necessary middle management level is removed from them and the co-dependence of their operation with the serviced units and especially Vocational High Schools increases. This critical revision of their operation was done without a substantial evaluation of them on the part of the Ministry of Education but still, the result was negative, certainly arbitrary, and in the opinion of the writer irrational. In any case, a fair and informed evaluation of the retreating institution is required and is here attempted.

Εισαγωγή

Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) και Κατάρτιση εισήχθη στις δομές του Ελληνικού Κράτος, τόσο σε πολιτικό όσο και στρατιωτικό επίπεδο, ήδη από την εποχή του Ιωάννη Καποδίστρια και συγκεκριμένα το 1828. Μάλιστα, από αυτή την προσπάθεια προέκυψαν αργότερα δύο από τα παλαιότερα τριτοβάθμια ιδρύματα της χώρας: το Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο[1] και η Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων [2]. Σημαντικός, από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της ήταν και ο ρόλος της ιδιωτικής πρωτοβουλίας (ενδεικτικά [3]).

Οι περιπέτειες όμως της ΤΕΕ, κάποτε ενιαίας και κάποτε με δύο διακριτές συνιστώσες της Επαγγελματικής και της Τεχνικής, υπήρξαν διαρκείς. Από την υποβάθμισή της από τους Αυστριακούς του Όθωνα για να ενισχύσουν την «γενική» παιδεία που θα παρήγαγε επαρκείς δημοσίους υπαλλήλους μέχρι την πρόσφατη [4] προσπάθεια ενίσχυσης του συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, τα σχετικά νομοθετήματα είναι περισσότερα από τις εκλογικές αναμετρήσεις (ενδεικτικά [2], [5], [6]) ενώ οι «μεταρρυθμίσεις» της εμφανίζονται με συχνότητα μεγαλύτερη του υποτιθέμενου χρόνου ελάχιστης εφαρμογής και αξιολόγησης της εκάστοτε προηγούμενης.

Στόχος μας εδώ δεν είναι να παραθέσουμε την ιστορία της ΤΕΕΚ στην Ελλάδα τα τελευταία 200 κάτι χρόνια από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους αλλά να προσεγγίσουμε την αξιολόγηση του σταθερότερου θεσμού της του Εργαστηριακού Κέντρου. Το τότε ονομαζόμενο Σχολικό Εργαστηριακό Κέντρο εντάχθηκε στις σχολικές δομές το 1985 στα πλαίσια του νόμου πλαισίου 1566 για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση [7] και επί 49 χρόνια λειτουργεί, με πολύ μικρές παραλλαγές, με τον ίδιο τρόπο και την ίδια δομή.

Για να αξιολογήσουμε μια εκπαιδευτική δομή οφείλουμε να γνωρίζουμε την εκπαιδευτική δομή και το ρόλο της, τι εννοούμε με τον όρο αξιολόγηση, το πλαίσιο της αξιολόγησης αυτής και τον τρόπο με τον οποίο η δομή υπηρετεί το ρόλο της. Ας δούμε σε ποιο βαθμό είναι αυτό εφικτό.

Τι σημαίνει Εργαστηριακό Κέντρο

Μέχρι το επόμενο έτος (που εν πολλοίς ισχύει το νομικό πλαίσιο του Ν. 1566/1985) το Εργαστηριακό Κέντρο αποτελεί:

Μια σχολική μονάδα στην οποία ασκούνται στην εργαστηριακή πράξη και αναπτύσσουν τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες και στάσεις μαθητές των ΕΠΑΛ, των ΕΣΚ, αλλά και σπουδαστές των δημόσιων ΣΑΕΚ

Μια εκπαιδευτική δομή που διατηρεί, συντηρεί και επεκτείνει τον απαραίτητο για την εργαστηριακή πράξη εξοπλισμό βάσει εκπαιδευτικού σχεδιασμού (δες παρακάτω)

Μια δομή με πολυπρόσωπη διοίκηση η οποία ασκεί ταυτόχρονα διοίκηση εκπαίδευσης, διοίκηση τεχνολογίας, διασφαλίζει την ασφάλεια μαθητών και προσωπικού σε χώρους παρόμοιους με αυτούς της επαγγελματικής δραστηριότητας και αναπτύσσει ανθρώπινο δυναμικό με σκοπό την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των μαθητών και σπουδαστών των μονάδων που εξυπηρετεί

Μια δομή που εκπαιδεύει, καταρτίζει (αναπτύσσει δεξιότητες), προετοιμάζει για τη Δια Βίου μάθηση στην πράξη (capacity), αλλά και βάζει βάσεις για περαιτέρω κατάρτιση διάφορων τύπων

Μετά το 2024-2025 (με το πλαίσιο του Ν. 5082/2024) το Εργαστηριακό Κέντρο θα είναι:

Μια ασαφής δομή φιλοξενίας εξοπλισμού, εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών/σπουδαστών

Χωρίς σύλλογο διδασκόντων, υποβαθμίζεται από σχολική σε υποστηρικτική εκπαιδευτική δομή, αφού το νέο πλαίσιο δεν αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες της εργαστηριακής διδασκαλίας και πράξης

Με oligάριθμη στελέχωση (Δ/ντης, Υποδ/ντης ανά βάρδια, πιθανόν κάποιοι ΔΕ)

Για την αξιολόγηση της μέχρι τώρα λειτουργίας του αρκεί η πρώτη από τις δύο αυτές περιγραφές. Η δεύτερη είναι ίσως χρήσιμη για την αξιολόγηση του νέου πλαισίου ως προς τις πιθανότητες να μην αποδειχθεί καταστροφικό για την Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Τι εννοούμε εδώ με τον όρο αξιολόγηση

Αξιολόγηση για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου νοείται μια συντεταγμένη διαδικασία αποτίμησης της ανταπόκρισης του αξιολογούμενου θεσμού ή δομής στη στοχοθεσία του.

Η αποτίμηση της λειτουργίας του ΕΚ (πρώην ΣΕΚ) ως θεσμού στα πλαίσια του συστήματος ΕΕΚ μπορεί να είναι αφενός ποιοτική και αφετέρου ποσοτική (οικονομοτεχνική). Η τελευταία διάσταση της αξιολόγησης οφείλει να γίνει με δημοσιονομικά κριτήρια, σε μακρο-και όχι μικρο- οικονομικό ορίζοντα.

Προφανείς προϋποθέσεις για να είναι δυνατή μια τέτοια αξιολόγηση, τουλάχιστον ως προς το οικονομοτεχνικό σκέλος, είναι :

1. Η ύπαρξη και εφαρμογή πλαισίου λειτουργίας της δομής
2. Η ύπαρξη της αντίστοιχης χρηματοδότησής της
3. Η ύπαρξη του αντίστοιχου εξοπλισμού της
4. Η σύμφωνη με το σχεδιασμό στελέχωσή της
5. Ο διακριτός ρόλος στη λειτουργία του πλαισίου της

Οποιοσδήποτε γνώστης της ΕΕ θα διαγνώσει άμεσα το πρόβλημα: πολλές από τις προϋποθέσεις αυτές δεν ισχύουν. Το πλαίσιο λειτουργίας για παράδειγμα προέβλεπε προτεραιότητα της μονάδας εντός του συγκροτήματος. Η προτεραιότητα αυτή είχε πολλές διαστάσεις όπως προτεραιότητα στην ανάθεση των ωρών ώστε να διευκολύνεται η στελέχωση, προτεραιότητα στην εκπόνηση ωρολογίου προγράμματος ώστε να διευκολύνεται η εξυπηρέτηση όλων των εξυπηρετούμενων μονάδων εκπαίδευσης και κατάρτισης, προϋπόθεση διάθεσης εργαστηριακών χώρων και ωρών για την έγκριση ειδικότητας σε κάποια από τις μονάδες, χρηματοδότηση με βάση τον συνολικό αριθμό εξυπηρετούμενων μαθητών πλασματικά πολλαπλασιαζόμενο επί δύο.

Όμως κάποιες από τις προαναφερόμενες διαστάσεις δεν εφαρμόστηκαν ποτέ πλήρως. Για παράδειγμα η προτεραιότητα στην εκπόνηση ωρολογίου προγράμματος που ποτέ δεν εφαρμόστηκε όπου οι εξυπηρετούμενες μονάδες λειτουργούσαν σε διαφορετικά ωράρια και συχνά αμφισβητούνταν ακόμα και στη γενική περίπτωση που υπήρχαν πολλαπλές μονάδες στο ίδιο ωράριο. Ακόμα και η προτεραιότητα της στελέχωσης αμφισβητήθηκε όταν οι μονάδες της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης προσφέρουν θεωρητικά μαθήματα που αντιστοιχούν σε Τράπεζα Θεμάτων ή πρόσβαση στην Τριτοβάθμια. Αυτή η τελευταία διακύμανση μάλιστα αποτυπώθηκε και στο πλαίσιο λειτουργίας αν και συνήθως με απλές υπουργικές αποφάσεις.

Στο ίδιο πλαίσιο η διπλή χρηματοδότηση, απαραίτητη για τη λειτουργία των ΕΚ, παρά τη σταθερή νομοθέτηση και επανανομοθέτηση, ουδέποτε εφαρμόστηκε με συνέπεια και σε λίγους μόνο Δήμους υλοποιήθηκε ποτέ. Εδώ η μη τήρηση του νομικού πλαισίου στην περίπτωση αυτή ουσιαστικά ακυρώνει άμεσα και τη δεύτερη προϋπόθεση. Η κατάσταση αυτή εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τη γενικόλογη διαπίστωση ([10]) ότι υπάρχουν προβλήματα υποδομών και ελλείψεις στον εργαστηριακό εξοπλισμό.

Λόγω δε του γεγονότος της σπανιότητας των κεντρικών προμηθειών έμμεσα η ολιγωρία αυτή οδήγησε στην, εκ των πραγμάτων, αποδυνάμωση και της τρίτης προϋπόθεσης. Πράγματι, μεγάλες κεντρικές προμήθειες εξοπλισμού έλαβαν χώρα μόνο σε τέσσερις περιπτώσεις πριν την τρέχουσα που ξεκίνησε με συμβασιοποιήσεις του 2023: αυτή της μεταρρύθμισης Ράλλη του 1977, αυτή της μεταρρύθμισης Κακλαμάνη του 1985, αυτή της «μεταρρύθμισης» Αρσένη του 1997 και τέλος αυτή της Γιαννάκου το 2006 (τα περίφημα DeLorenzo). Παρατηρείστε την περίπου ανά δεκαετία ανανέωση του εξοπλισμού και τα είκοσι περίπου χρόνια ανάμεσα στην τελευταία και την τρέχουσα. Χωρίς την χρηματοδότηση των ΕΚ ενδιάμεσα δεν θα υπήρχε κανένας εξοπλισμός που να έχει οποιαδήποτε συνάφεια με την σύγχρονη παραγωγή αλλά η χρηματοδότηση αυτή δεν ήταν ποτέ η προβλεπόμενη στην πλειοψηφία των μονάδων.

Η προτεραιότητα των στελεχών στην ανάθεση ωραρίου αμφισβητήθηκε στη βάση της αρχαιότητας αλλά ακόμα και της παλαιότητας. Η στελέχωση των ΕΚ, ειδικά τα τελευταία χρόνια, σπανίως είναι πλήρης. Επομένως και η τέταρτη προϋπόθεση δεν καλύπτεται τουλάχιστον εξ ολοκλήρου.

Η τελευταία προϋπόθεση είναι και η πλέον ταλαιπωρημένη. Από το ξεκίνημά της αφού τα (Σχολικά τότε) Εργαστηριακά Κέντρα στελεχώνονταν από τη δημιουργία του Θεσμού σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις εξυπηρετούμενες μονάδες αλλά όχι με αποσπάσεις αλλά με διαθέσεις. Η υποχρεωτική παρουσία των στελεχών και υπευθύνων εργαστηρίων (που τότε δεν θεωρούνταν στελέχη) στους συλλόγους των μονάδων προέλευσης, αλλά και σε αυτούς τα ωράρια των οποίων εξυπηρετούσαν, βοηθούσε την παιδαγωγική λειτουργία του συγκροτήματος. Παρόλα αυτά, σε συνδυασμό με τις μερικές διαθέσεις αλλά και την ίδια την επιλογή της διάθεσης έναντι της απόσπασης, δημιουργούσαν ανέκαθεν διοικητική σύγχυση. Ιδιαίτερα για τα στελέχη που εξυπηρετούσαν ένα ωράριο ή, ακόμα χειρότερα, μία μονάδα.

Από τα παραπάνω καθίσταται φανερό ότι δεν είναι δυνατή μια ποσοτική, οικονομοτεχνική αξιολόγηση του θεσμού των Εργαστηριακών Κέντρων αφού από σχεδιασμό, υλοποίηση και κυρίως σύγχυση στην εφαρμογή δεν μπορεί να υπάρξει σαφής εικόνα. Ωστόσο το ερώτημα αν αυτό σημαίνει αρνητική αξιολόγηση ή έστω αδυναμία αξιολόγησης, μετά από οποιαδήποτε καλόπιστη εξέταση, απαντάται αρνητικά

Πώς αξιολογείται η συνολική παρουσία των ΕΚ όλα αυτά τα χρόνια;

Υπάρχουν μια σειρά από δείγματα για το πρόσημο της αξιολόγησης του θεσμού:

Πρώτο δείγμα είναι ότι η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση μετά από 20ετή εγκατάλειψη της εργαστηριακής της υποδομής εξακολουθεί να υφίσταται, να λειτουργεί και το κυριότερο να έχει – τον όποιο – εξοπλισμό. Στις σπάνιες περιπτώσεις που τηρήθηκαν οι προβλέψεις, έστω της χρηματοδότησης, ο εξοπλισμός αυτός είναι επίκαιρος και συχνά εντυπωσιακός ή ακόμα και καινοτομικός. Πράγμα που από μόνο του αποδεικνύει την επιτυχημένη λειτουργία της επιφορτισμένης με τη φροντίδα του εξοπλισμού αυτού δομής.

Δεύτερο δείγμα είναι ότι μέχρι και φέτος μοναδική δομή με πολυπρόσωπη και πολυεπίπεδη διοικητική δομή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνολικά ήταν αυτή του ΕΚ. Προφανώς έχει, έστω και εμπειρικά, αξιολογηθεί θετικά από το Υπουργείο αφού αντιγράφεται στα ΕΠΑΛ στο ν. 5082.

Τρίτο δείγμα είναι ότι το Στρατηγικό Σχέδιο που αναφέραμε νωρίτερα θεωρεί «σημαντικό πρόβλημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και ειδικότερα των ΕΠΑ.Λ.» την «έλλειψη συνάρθρωσης με το σύστημα κατάρτισης και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) διότι ελλείπει ο συντονισμός και ο κοινός σχεδιασμός, τόσο μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης, όσο και μεταξύ των διαφόρων τύπων κατάρτισης.» [10]. Το ΕΚ είναι ο μόνος κόμβος συντονισμού αυτών των δομών αφού παρέχει τις υπηρεσίες του αδιάκριτα σε ΕΠΑΛ, ΣΕΚ, ΙΕΚ (πλέον ΣΑΕΚ) δημιουργώντας οικονομίες κλίμακας στις αγορές υλικών για τα εργαστήριά τους εδώ και δεκαετίες. Η ΕΕ άλλωστε είναι ακριβό σπορ όταν γίνεται σωστά και ΑΠΑΙΤΕΙ οικονομίες κλίμακας αλλιώς δεν μπορεί να λειτουργήσει καν σε συνθήκες υποχρηματοδότησης πόσο μάλλον με ικανοποίηση των αποφοίτων από το επίπεδο διδασκαλίας όπως θα δούμε αμέσως μετά. Επομένως το πρόβλημα βρίσκεται αλλού.

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήγαγε το CEDEFOP σχετικά με την ΕΕΚ (αναφέρεται στο [10]), περίπου το 64% των ερωτηθέντων που ακολούθησαν ΕΕΚ βρήκαν την πρώτη τους μακροχρόνια θέση εργασίας εντός ενός έτους σε σύγκριση με μόνο 49% εκείνων που ακολούθησαν τη γενική εκπαίδευση. Στην ίδια έρευνα οι 9 στους 10 Έλληνες που είχαν ακολουθήσει ανώτερη δευτεροβάθμια ΕΕΚ δήλωσαν απόλυτα ικανοποιημένοι από την ποιότητα της διδασκαλίας που έλαβαν. Τέλος, περισσότεροι από τους μισούς Έλληνες (53 %) των Ελλήνων που συμμετείχαν στην έρευνα εκτιμούν ότι οι απόφοιτοι της ανώτερης δευτεροβάθμιας ΕΕΚ έχουν περισσότερες πιθανότητες να ενταχθούν στην αγορά εργασίας μετά το τέλος της φοίτησής τους από ό,τι οι απόφοιτοι της ανώτερης δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. Τέλος η ανώτερη δευτεροβάθμια ΕΕΚ δεν θεωρείται απλώς μια οδός για την εύρεση οποιασδήποτε θέσης εργασίας: 6 στους 10 Έλληνες ερωτηθέντες πιστεύουν ότι μπορεί να οδηγήσει σε καλές θέσεις εργασίας.

Τα παραπάνω συνιστούν μια σημαντική επιτυχία της ανώτερης δευτεροβάθμιας ΕΕΚ. Με δεδομένο το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ωρών στα ΕΠΑΛ είναι εργαστηριακές είναι εύλογο να διαπιστώσουμε τη σημαντική συμμετοχή του ΕΚ στην επιτυχία αυτή. Φυσικά πολλοί θεωρούν ότι η ανώτερη δευτεροβάθμια ΕΕΚ δεν αξιοποιείται επαρκώς και είναι υποτιμημένη σε σύγκριση με τη γενική εκπαίδευση πράγμα που εξηγεί και το μικρό ποσοστό των νέων ηλικίας 16 έως 18 ετών που ακολουθούν την ανώτερη δευτεροβάθμια ΕΕΚ στην Ελλάδα – περίπου 29% (στοιχεία 2018-2019). Παρόλα αυτά, η συγκεκριμένη επιτυχία

συνιστά το τέταρτο θετικό δείγμα στην αξιολόγηση του θεσμού του Εργαστηριακού Κέντρου.

Ένα πέμπτο δείγμα είναι το γεγονός ότι η διατομεακή συνεργασία είναι μια πραγματικότητα. Στα ΕΚ η ΕΕ είναι STEM και αυτό αποτυπώνεται ιδιαίτερα στις κοινές δράσεις και προγράμματα. Ακόμη, η διδακτική του Εργαστηρίου ΕΙΝΑΙ διαφορετική και ταυτόχρονα ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΗ για την αφόρμηση των κατάλληλων για την ΕΕ μαθητών προς τη θεωρητική γνώση όπως επιβεβαιώνουν πάμπολλες έρευνες αλλά και η εμπειρία του ΣΕΠ.

Τελευταίο δείγμα αποτελεί η καταλληλότητα της υπάρχουσας δομής για τη διενέργεια προμηθειών. Επιβεβαιώνεται ιδιαίτερα σε σχέση με τη διαχείριση των κεντρικών προμηθειών - δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι ο νέος νόμος δεν θα εφαρμοστεί για ακόμα μία σχολική χρονιά. Εκτιμάται ότι δύσκολα θα ήταν διαχειρίσιμες οι κεντρικές προμήθειες που είναι ήδη συμβασιοποιημένες χωρίς την υπάρχουσα δομή. Όταν η πλειοψηφία των μελών των απαραίτητων επιτροπών ανήκει σε άλλους φορείς και η ευθύνη για τα υλικά είναι κατατεταγμένη, αλλά όχι κατανεμημένη, και χωρίς συντονισμό από άνθρωπο του ίδιου αντικειμένου είναι αναμενόμενη η δυσλειτουργία.

Συνολικά, η ποιοτική αξιολόγηση του θεσμού μόνο θετική μπορεί να είναι και είναι εκπληκτικό ότι αυτό αγνοείται από το ΥΠΑΙΘΑ τόσο στην αναθεώρηση της δομής και λειτουργίας του ΕΚ στον ν.5082/2024 όσο και στο Στρατηγικό Σχέδιο [10] στο οποίο ο τελευταίος νόμος στηρίχθηκε. Φυσικά, θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει αγνόηση και την σχεδόν απουσία του στους ν.4673/2020 και 4692/2020, αλλά και σε μικρότερο βαθμό στον ν.4186/2013, όπως αυτός τροποποιήθηκε με τον ν.4386/2016 (που τροποποίησε πάντως τη στοχοθεσία της ΕΕ). Όμως σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί απλώς να πρόκειται για αναγνώριση της αποδοτικότητας του υπάρχοντος σχεδιασμού που δεν απαιτούσε ποτέ αναθεώρηση.

Μπορεί ένα ΕΚ να αξιολογηθεί σωστά με την υπάρχουσα διαδικασία π.χ. αυτοαξιολόγησης;

Μόνο οι προβλεπόμενες διαδικασίες του προβλέπουν δεκάδες δράσεις σαν αυτές που αξιολογούνται. Ακόμα και το ΙΕΠ αναγνώρισε [11] το πρόβλημα του παραγόμενου φόρτου από την υποχρέωση υλοποίησης πολλών σχεδίων στις πολυδύναμες σχολικές μονάδες γενικότερα (ΕΠΑΛ, ΣΕΚ, Μουσικά σχολεία κ.ά.) πόσο μάλλον στα ΕΚ. Έτσι, διαπιστώθηκε η επιβάρυνση από την παρακολούθηση των δράσεων και η επίπτωση στην ποιότητά τους.

Κανονικά στην ΕΕ η αξιολόγηση οφείλει να γίνεται σε επίπεδο συγκροτήματος και όχι σχολικής μονάδας. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα με το, ακόμα και σήμερα, υπάρχον νομικό πλαίσιο όπου η εκπαιδευτική διαδικασία συμπλέκεται σε μεγάλο βαθμό ανάμεσα στα ΕΠΑΛ και τα ΕΚ.

Το ΕΚ έχει (τόσο από τον πρώτο σχεδιασμό όσο και ιδιαίτερα από το 1988) δική του διαδικασία, πληρέστερη και προσανατολισμένη. Οι προγραμματισμοί ασκήσεων και αγορών όπως και οι τροποποιήσεις τους προβλέπονται στο σχεδιασμό και διαμορφώνουν την αξιολόγηση. Η ετήσια έκθεση περιλαμβάνει πολύ περισσότερα στοιχεία από την έκθεση αυτοαξιολόγησης ενώ λαμβάνει υπόψη και

τις ιδιαιτερότητες της δομής, πράγμα που δεν συμβαίνει με το νέο σύστημα που διατηρεί την ίδια δομή για όλες τις σχολικές μονάδες, τουλάχιστον της δευτεροβάθμιας.

Οι ιδιαιτερότητες αυτές εξηγούν και τη διαφοροποίηση στην κατανομή των υλοποιούμενων δράσεων σε άξονες και κριτήρια [11] από τις υπόλοιπες μονάδες. Ακόμα και όταν η τότε Διεύθυνση Ποιότητας του υπουργείου εξέτασε τον ΔΟΠ σα μέθοδο αξιολόγησης έγινε άμεσα σαφές ότι χρειαζόταν προσαρμογή του ΚΠΑ στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ΕΚ.

Ο προγραμματισμός στην πράξη δεν είναι αποκλειστικά ετήσιος, ιδιαίτερα όταν η χρηματοδότηση επιτρέπει την ανανέωση του εξοπλισμού. Η ισορροπία μεταχείρισης μεταξύ των Τομέων επιβάλλει την περιοδική έμφαση σε κάποιους από αυτούς (ενδεικτικά δες [12],[13],[14],[15],[16],[17]).

Δεν έχει ακόμα πλήρως εφαρμοστεί το πλαίσιο (προτεραιότητα ΕΚ π.χ. στον προγραμματισμό, στις αναθέσεις ωρών με σκοπό τη στελέχωση, διπλή χρηματοδότηση κλπ.) παρά σε ελάχιστα ΕΚ, όπως έχουμε ήδη δείξει στην αξιολόγηση του θεσμού. Ειδικά για το 3ο ΕΚ Πειραιά – Δραπετσώνας ο συγκεκριμένος περιορισμός δεν ισχύει.

Υπάρχουν δύο ενεργές διαδικασίες αξιολόγησης σήμερα, αυτή της Ετήσιας Έκθεσης Πεπραγμένων και του ηλεκτρονικού συστήματος Αξιολόγησης για τα ΕΚ. Οι δύο δεν είναι ιδιαίτερα συμβατές.

Μπορεί όμως να αξιολογηθεί τελικά ένα συγκεκριμένο Εργαστηριακό Κέντρο ως προς τη λειτουργία του; Φυσικά, στα πλαίσια της καλά ορισμένης λειτουργίας του και στο βαθμό που εφαρμόστηκε ο νόμος. Με την επιφύλαξη του προσανατολισμού της αξιολόγησης στην πραγματική λειτουργία. Επομένως το 3ο ΕΚ Πειραιά μπορεί να αξιολογηθεί με σχετική αξιοπιστία.

Για το σκοπό αυτό μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν ως δείκτες ικανοποίησης οι κύριοι λόγοι ύπαρξης των Εργαστηριακών Κέντρων (Παράρτημα 1), οι στόχοι που υπηρετούν τα ΕΚ άτυπα ή πέραν του βασικού σχεδιασμού τους (Παράρτημα 2) και κατά περίπτωση άλλοι στόχοι που τα ΕΚ θα μπορούσαν να υποστηρίξουν/ φιλοξενήσουν.

Μεθοδολογία αξιολόγησης ΕΚ (Τι, πώς, πότε, γιατί)

Τι θα έπρεπε να αξιολογείται στην αξιολόγηση ενός ΕΚ;

Ειδικά για ένα ΕΚ κατάλληλοι άξονες ομαδοποίησης για τα αναφερόμενα στα Παραρτήματα 1 έως 3, με βάση τα προβλεπόμενα από το νομικό πλαίσιο, αποτελούν

1. Η διοικητική δομή
2. Η τήρηση των διαδικασιών (ασφάλειας, επέκτασης / συντήρησης / διατήρησης εξοπλισμού, σχεδιασμού και εξυπηρέτησης της εργαστηριακής πράξης, ανάπτυξης και διάχυσης καλών πρακτικών)
3. Η μαθησιακή λειτουργία
4. Η επιμόρφωση του προσωπικού
5. Η εργαστηριακή υποδομή (πληρότητα, κατάσταση, καταλληλότητα)

6. Η προετοιμασία για το μέλλον

7. Τυχόν διορθωτικά μέτρα

Από αυτά τα 4 πρώτα καλύπτονται ευκρινώς από τους άξονες της διαδικασίας αξιολόγησης του ΙΕΠ [9] δηλαδή τους:

- Διδασκαλία, μάθηση, αξιολόγηση
- Σχολική διαρροή – φοίτηση
- Σχέσεις μεταξύ μαθητών
- Σχέσεις μεταξύ μαθητών - εκπ/κών
- Σχέσεις σχολείου - οικογένειας
- Ηγεσία - Οργάνωση & διοίκηση
- Σχολείο & κοινότητα Διοικητική λειτουργία
- Συμμετοχή των εκπ/κών σε επιμορφωτικές δράσεις
- Συμμετοχή των εκπ/κών σε εθνικά - ευρωπαϊκά προγράμματα

Είναι φανερό ότι οι τρεις τελευταίοι (5,6,7) αποτυπώνουν τις ιδιαιτερότητες των ΕΚ που δεν έχουν ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό της αξιολόγησης ενώ ο τελευταίος ιδιαίτερα (η απαίτηση για διορθωτικά μέτρα και καταγραφή τους) έχει να κάνει με το γεγονός ότι η διοίκηση ενός ΕΚ είναι και διοίκηση τεχνολογίας. Στο πλαίσιο αυτό [18], [19] είναι κρίσιμη η παρακολούθηση της αλλαγής. Ο ρυθμός της αλλαγής και η αβεβαιότητα των εξελίξεων εγείρουν την απαίτηση για διορθωτικά μέτρα. Προκύπτουν έτσι δράσεις που δύσκολα θα αποδώσουν μέσα στη σχολική χρονιά αλλά και δράσεις που θα χρειαστούν σημαντικότερες τροποποιήσεις από αυτές που το τρέχον σύστημα μπορεί να διαχειριστεί κατά τη διάρκειά της.

Πώς;

Μέσα από ένα πλαίσιο που ταιριάζει στη δομή και το ρόλο της μονάδας, όπως είναι το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης CAF[8] για μονάδες γενικής ή και ο Οδηγός Εφαρμογής Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων[9] για μονάδες χωρίς ειδικό ρόλο. Ήδη από τα προηγούμενα είναι φανερό ότι αυτό δεν είναι το τρέχον πλαίσιο του ΙΕΠ [9]. Παρόλα αυτά το υπάρχον πλαίσιο της Ετήσιας Έκθεσης Πεπραγμένων θα μπορούσε σε ένα βαθμό να εξυπηρετήσει.

Πότε;

Για την εφαρμογή του θεσμού υπαινιχτήκαμε ότι πρέπει να υπάρχει κατ' ελάχιστον μια πλήρης εφαρμογή (τουλάχιστον 3 χρόνια για 3ετείς σπουδές) και κατά προτίμηση μία 5ετία πριν ξεκινήσει μια αξιολόγηση. Αυτό περιλαμβάνει εφαρμογή πραγματική (του νόμου). Εφαρμογή κατά τη διάρκεια της οποίας δεν αμφισβητείται το είδος της μονάδας (αν π.χ. είναι διδακτική, εκπαιδευτική ή υποστηρικτική) και υπάρχει απρόσκοπτη και σύμφωνη με το σχεδιασμό χρηματοδότηση.

Προφανώς όταν οι προδιαγραφές αυτές δεν υφίστανται για το θεσμό είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθεί μια μονάδα αφού δεν μπορεί να αξιολογηθεί με βάση το πρότυπο λειτουργίας της. Κατ' εξαίρεση μπορούν να αξιολογηθούν μονάδες που σε τοπικό επίπεδο διασφαλίστηκε μια minimum λειτουργία χωρίς αμφισβητήσεις του τρόπου λειτουργίας ή προβλήματα χρηματοδότησης. Σε αυτή τη μειοψηφία

ανάμεσα στα ΕΚ ανήκει το 3ο ΕΚ Πειραιά και για το λόγο αυτό μπορεί να αξιολογηθεί.

Γιατί;

Μοναδικός σκοπός μιας τέτοιας αξιολόγησης οφείλει να είναι είτε η βελτίωση ως προς την εξυπηρέτηση της στοχοθεσίας της μονάδας είτε η αλλαγή αυτής. Από τα προηγούμενα έχει γίνει σαφές ότι, τουλάχιστον από την οπτική της Διοίκησης του 3ου ΕΚ Πειραιά, η στοχοθεσία των ΕΚ όπως τέθηκε με τον ιδρυτικό τους ν. 1566/1985, η δομή που διαμορφώθηκε από επιπλέον ρυθμίσεις έκτοτε και η στοχοθεσία της ΕΕ όπως διαμορφώθηκε από το ν. 4386/2016 υπήρξε σφριγηλή, επαρκής και ωφέλιμη για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, παρά τη μερική μόνο εφαρμογή της. Έχει επομένως νόημα να αναπτύξουμε το παράδειγμα του 3ου ΕΚ.

Η περίπτωση του 3ου ΕΚ Πειραιά

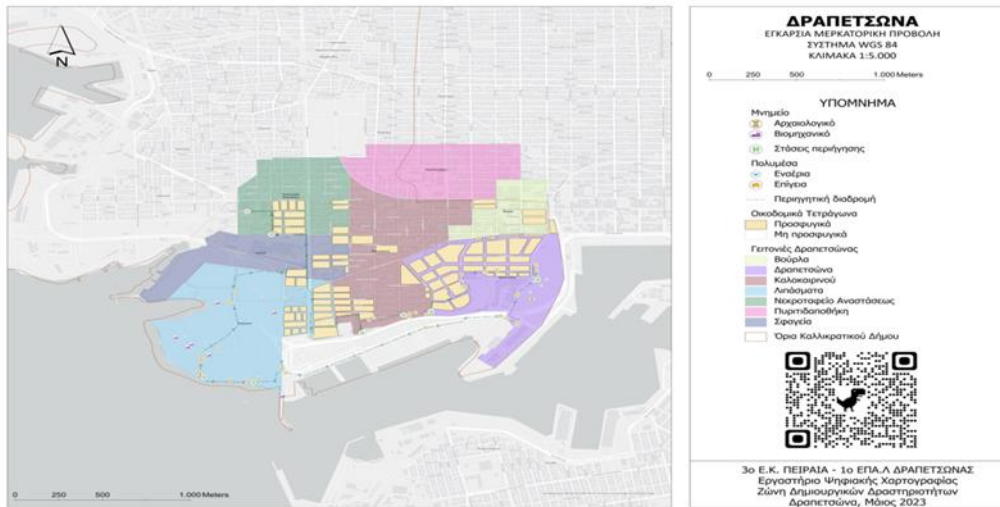
Κατά την διάρκεια της πρώτης εφαρμογής της αξιολόγησης του ΙΕΠ το 3ο ΕΚ Πειραιά δήλωσε το σύνολο των δράσεων του για το συγκεκριμένο σχολικό έτος, αντιμετωπίζοντας το πρόβλημα που το ίδιο το ΙΕΠ διέγινωσε. Καταγράφηκαν 30 διακριτές δράσεις (Παράρτημα 3) χωρίς τα έργα ανάπτυξης, συντήρησης ή αναβάθμισης εργαστηριακού και εκπαιδευτικού υλικού. Η παρακολούθηση στο ηλεκτρονικό σύστημα αξιολόγησης αποτέλεσε μεγάλο επιπλέον φόρτο και κίνδυνο για την ίδια την υλοποίηση των δράσεων.

Έκτοτε δηλώνουμε στην Έκθεση Πεπραγμένων (στο πέρας του σχολικού έτους) το σύνολο των προβλεπόμενων δράσεων και την αξιολόγηση της πορείας τους. Επιλέγουμε ενδεικτικές δράσεις που υποβάλουμε στο σύστημα αξιολόγησης, διευκρινίζοντας ότι αποτελούν ακριβώς αυτό, τέτοιες ώστε: να καλύπτουν και τις 3 λειτουργίες και από τους 9 άξονες τους περισσότερους (εκτός από τον περιορισμένης συνάφειας 5 – σχέσεις με γονείς.), να καλύπτεται όλο το προσωπικό που έχει την πλειονότητα των ωρών του στο ΕΚ., να είναι ώριμες δράσεις.

Ο πλήρης προγραμματισμός μας, βέβαια, περιλαμβάνει στην πράξη πολλών τύπων δράσεις (Παράρτημα 3): Δράσεις διερεύνησης, όπως Δράσεις επιμόρφωσης προσωπικού σε νέες τεχνολογίες ή παιδαγωγικές τεχνικές, Δράσεις συνεργασιών με φορείς για μεταφορά τεχνογνωσίας, Δράσης ωρίμανσης που περιλαμβάνουν Δράσεις απόκτησης εξοπλισμού ή σύγχρονων υλικών, Δράσεις απόκτησης ή ανάπτυξης τεχνογνωσίας εσωτερικά στο Κέντρο, Ώριμες Δράσεις, όπως Δράσεις ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού (συνήθως παράγωγες των προηγούμενων).

Σχήμα 1.

Εφαρμογή με γεωγραφική αποτύπωση των μνημείων της Δραπετσώνας από μαθητές τμήματος Δομικών. Αξιοποιείται σε μαθήματα ιστορίας και δράσεις πολιτισμικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος (επαναλαμβανόμενες δράσεις επέκτασης)



Σχήμα 2.

Άσκηση οργάνωσης χώρου από μαθήτριες Βρεφονηπιοκομίας. Τα έπιπλα έχουν εκτυπωθεί κατά παραγγελία από μαθητές Μηχανολογία σε δράση προηγούμενου έτους



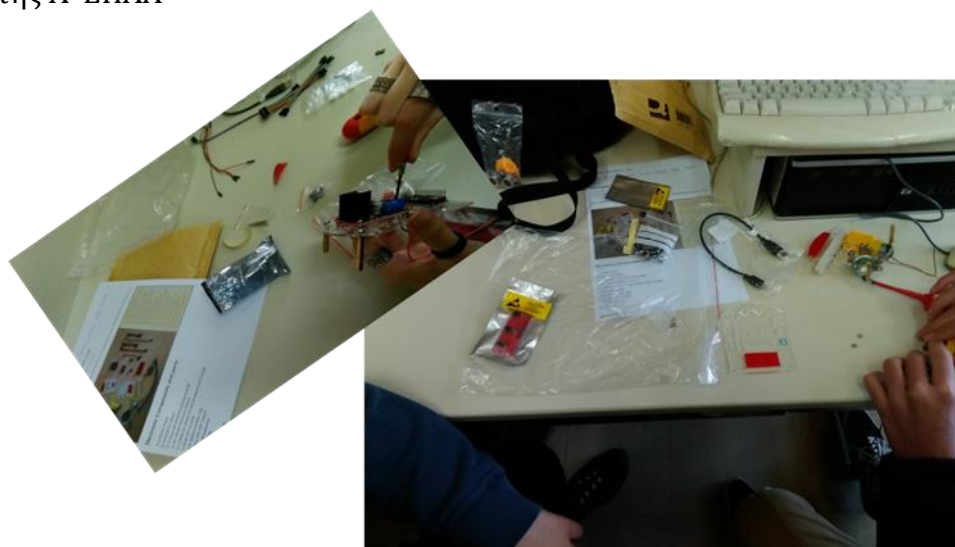
Σχήμα 3.

Διάχυση αποτελεσμάτων κοινής δράσης/ πολιτιστικό πρόγραμμα με το 1ο ΕΠΑΛ και σε συνεργασία με φορείς της πόλης



Σχήμα 4.

Από την σύνθεση και αξιολόγηση των 20 arduino-based mobile robots στα πλαίσια του προγράμματος eRobotics. Ο εξοπλισμός παρέμεινε στην ιδιοκτησία του ΕΚ και αξιοποιείται σε νέα προγράμματα αλλά και στο μάθημα της Α' ΕΠΑΛ



Σχήμα 5.

Με 3 συμμετοχές, 2 πρώτα βραβεία σε διαγωνισμό του ΒΕΠ



Για να γίνει όμως πιο σαφής η ανταπόκριση στους στόχους της ΕΕΚ, και κυρίως της ΕΕ, ας δούμε πώς καλύπτονται οι στόχοι οι στόχοι αυτοί όπως παρατίθενται στο ν. 4386/2016 από τις δράσεις του 3ου ΕΚ:

Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, που θα συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών (Ιστορικοί Περίπατοι).

Η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών (παραγωγικές, διαγωνιστικές κ.ά. δράσεις).

Η καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς αλλά και η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία των ευρωπαίων πολιτών (πολιτιστικά προγράμματα).

Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (δράσεις anti-bullying).

Η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση συνείδησης ενεργού πολίτη (τρόπος οργάνωσης δράσεων).

Η διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τη γνώση, τον ελεύθερο χρόνο, τη δημιουργία και τη συμμετοχή (τρόπος υλοποίησης δράσεων).

Η καλλιέργεια των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξη (δράσεις ανάπτυξης, ΣΕΠ, οριζόντιων/ μαλακών δεξιοτήτων).

Η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας (συνεργασίες με φορείς, δράσεις ΣΕΠ, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και μαθητών).

Η ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, καθώς και της δυνατότητας πρόσληψης και αφομοίωσης των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης (όπως παραπάνω).

Η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα (εισαγωγές στην τριτοβάθμια, συνέχιση σε μαθητεία, ΣΑΕΚ).

Η ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης (σύνολο δράσεων).

Βραβεύσεις, συμμετοχές σε ευρύτερες δράσεις, παραγωγή πρωτογενούς εκπαιδευτικού και άλλου υλικού (οι αντίστοιχες δράσεις).

Στην ετήσια αξιολογική συνάντηση στο τέλος του έτους εστιάζουμε ιδιαίτερα στην Έκθεση Πεπραγμένων και τη στοχοθεσία της επόμενης χρονιάς και όχι μόνο στην Έκθεση της Αυτοαξιολόγησης. Αξιολογούμε το έργο μας μέσα από την αντιστοίχιση του συνόλου των δράσεών μας με τη στοχοθεσία του συστήματος ΕΕΚ αφενός και του εργαστηριακού Κέντρου ως θεσμού αφετέρου.

Τέλος, προσαρμόζουμε τους Προγραμματισμούς ασκήσεων και αγορών στον ετήσιο σχεδιασμό και αναθεωρούμε πολλές φορές μέσα στο έτος δράσεις που δεν έχουν ενταχθεί στο σύστημα αξιολόγησης. Και φυσικά μένουμε εκτεθειμένοι στην επίσημη, ψηφιακή διαδικασία.

Acknowledgment

This work has been partly supported by COSMOTE under a PEDION24 grant, (University of Piraeus Research Center).

Βιβλιογραφικές σημειώσεις

- [1] Μπίρης, Κ. (1957). Ιστορία του Εθνικού Μετσόβειου Πολυτεχνείου, Αθήνα, σελ.14
- [2] Ζάχαρης, Ευστάθιος (1981). Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ΣΕΛΕΤΕ, Αθήνα, σελ 126
- [3] Σαπουνάκη-Δρακάκη, Α. (1986). Η εκπαίδευση της εργατικής τάξης στον Πειραιά τον 19ο αιώνα, Τα Ιστορικά, 6, σ. 387-415.
- [4] ΝΟΜΟΣ 5082/2024, Ενίσχυση του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες επείγουσες διατάξεις. ΦΕΚ 9/ 19.1.2024 τεύχος Α΄
- [5] Γκότσης, Π.Α., (2008) Η Οδύσσειας της Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Εκδόσεις Ίων
- [6] Κοτσιφάκης, Θ., (2005) 1997 και επτά, Η μεγάλη περιπέτεια της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Έλλην
- [7] ΝΟΜΟΣ 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167/30.9.1985 τεύχος Α΄
- [8] Common Assessment Framework (CAF), (2013), CAF Resource Center and EIPA and EUPAN, τελευταία πρόσβαση 25/8/2024 στη σελίδα https://www.eipa.eu/wp-content/uploads/2022/01/CAF_Education_web.pdf
- [9] ΙΕΠ (2013), Οδηγός εφαρμογής, Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων, Σεπτέμβριος 2023, τελευταία πρόσβαση 25/8/2024 στη σελίδα https://iep.edu.gr/images/axiologisi/odigos/2024-02-20_%0δηγός_Sep_2023.pdf

- [10] ΥΠΑΙΘ (2022), Στρατηγικό Σχέδιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας 2022-2024, τελευταία πρόσβαση 25/8/2024 στη σελίδα https://www.gsvetlly.minedu.gov.gr/publications/docs2023/STRATIGIKO_SXEDI_O_EEKDVMN_2022-2024.pdf
- [11] Νίκα, Μ. (2013) Συλλογικός Προγραμματισμός Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων, Ημερίδα ΕΚΔΔΑ-ΥΠΑΙΘΑ-ΙΕΠ για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των στελεχών της εκπαίδευσης, 12.10.2023, τελευταία πρόσβαση 25/8/2024 στη σελίδα <https://www.ekdd.gr/wp-content/uploads/2023/10/20231011-Nika-EKDDA-IEP.pdf>
- [12] 3ο ΕΚ Πειραιά (Δραπετσώνας) (2021), Προγραμματισμός αγορών σχολικού έτους 2021-2022
- [13] 3ο ΕΚ Πειραιά (Δραπετσώνας) (2022α), Έκθεση Πεπραγμένων σχολικού έτους 2021-2022
- [14] 3ο ΕΚ Πειραιά (Δραπετσώνας) (2022β), Προγραμματισμός αγορών σχολικού έτους 2022-2023
- [15] 3ο ΕΚ Πειραιά (Δραπετσώνας) (2023α), Έκθεση Πεπραγμένων σχολικού έτους 2022-2023
- [16] 3ο ΕΚ Πειραιά (Δραπετσώνας) (2023β), Προγραμματισμός αγορών σχολικού έτους 2023-2024
- [17] 3ο ΕΚ Πειραιά (Δραπετσώνας) (2024), Έκθεση Πεπραγμένων σχολικού έτους 2023-2024
- [18] Tarek M. Khalil (2021), Management of Technology: The Key to Competitiveness and Wealth Creation, ebook from a 2000 McGraw-Hill prototype
- [19] Thamhain, H. J. (2015) Management of Technology: Managing Effectively in Technology-Intensive Organizations, 2nd Edition, ebook from a 2005 John Wiley & Sons P&T prototype

Παράρτημα

Παράρτημα 1. Κύριοι λόγοι ύπαρξης των Εργαστηριακών Κέντρων
Παρακολούθηση, συντήρηση, επέκταση απαραίτητου εξοπλισμού
Οργάνωση και παρακολούθηση ύλης εργαστηριακών μαθημάτων και ασκήσεων
Οργάνωση και παρακολούθηση αγορών (υλικού μακράς, βραχείας και αναλωσίμων)
Οικονομίες κλίμακας κατά τον εξοπλισμό εργαστηρίων
Εξοικονόμηση χώρων
Διευκόλυνση (υλικοτεχνική και ΤΕΠ) των εκπαιδευτικών
Συντονισμός εκπαιδευτικών και δράσεων ανά Τομέα
Οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
Ένταξη νέων εκπαιδευτικών
Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού
Διακίνηση καλών πρακτικών
Προαγωγή διεπιστημονικής κα διαθεματικής συνεργασίας

Παρακολούθηση εξελίξεων σε τομείς τεχνολογικού και επαγγελματικού ενδιαφέροντος

Επικοινωνία με αγορά

Ενημέρωση μαθητών για θέματα ΣΕΠ

Παράρτημα 2. Στόχοι που υπηρετούν τα ΕΚ άτυπα ή πέραν του βασικού σχεδιασμού τους

Στηρίζουν τη μαθητεία

Στηρίζουν τις δράσεις ΜΝΑΕ π.χ. με συμμετοχή στελεχών τους στο θεσμό του Μέντορα καθηγητή

Ενημερώνουν τους μαθητές Γυμνασίου και Α' Λυκείου για θέματα επιλογής σχολείου

Παρακολουθούν κτηριακά τα συγκροτήματά τους

Υποστηρίζουν δράσεις και προγράμματα των συνδεδεμένων σχολείων

Συνεργάζονται με επιστημονικούς, επαγγελματικούς και άλλους φορείς για την ενημέρωση καθηγητών και μαθητών πάνω σε ειδικά θέματα

Διερευνούν νέες κατευθύνσεις μέσα στα αντικείμενα που υπηρετούν

Διευρύνουν τον επαγγελματικό ορίζοντα των μαθητών τους

Διευκολύνουν την ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία

Προάγουν την ομαδική εργασία, την κατανόηση της έννοιας του έργου (ιδιαίτερα του τεχνικού)

Διευκολύνουν την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων στους μαθητές

Διευκολύνουν την εξοικείωση των μαθητών με τη λειτουργία της αγοράς εργασίας

Παράρτημα 3. Δράσεις αυτοαξιολόγησης 3ου ΕΚ Πειραιά για το 2021-2022

«Αξιοποίηση καλών πρακτικών στη διδασκαλία»

1.Εννοιολογικοί χάρτες στον Τομέα Υγείας.

2.Διαδραστικά Παιχνίδια στα Εργαστήρια.

3.Διαφοροποιημένη μάθηση.

«Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία»

4.Μικροβιολογία και Τέχνη.

«Ενασχόληση μαθητών με ομίλους, δραστηριότητες και προγράμματα»

5.Ηλεκτρολογικές και Μηχανολογικές δραστηριότητες με Arduino.

6.Αξιοποίηση της Ρομποτικής στη διδασκαλία

7. Συμμετοχή σε διαγωνισμό του ΒΕΠ με τρία έργα (βραβεύτηκαν τα δύο τελευταία)

8.Σχεδίαση και κατασκευή πρωτοτύπου συσκευής απολύμανσης υφασμάτων μασκών.

9.Διερεύνηση χρησιμότητας και εμπορευσιμότητας συσκευής απολύμανσης υφασμάτων μασκών.

10. Σχεδίαση μονάδας παραγωγής νήματος για 3D εκτύπωση με εμπλουτισμό πλαστικών μίας χρήσης.

«Ενίσχυση των τεχνικών δεξιοτήτων των μαθητών»

11.Παρουσίαση – επίδειξη διαδικασίας συγκόλλησης οπτικής ίνας (splicing) από εξωτερικό εξειδικευμένο επαγγελματικό συνεργείο.

12.Αιμοδοσία του σχολείου 12/05/2022 με συμμετοχή μαθητών και καθηγητών.

Οργανώθηκε Open Day για μαθητές Γυμνασίου και τους γονείς τους με

13.Εκδήλωση με θέμα "Επαγγελματική εκπαίδευση: Δυνατότητες & προοπτικές

14. Παρουσίαση των Εγκαταστάσεων του Εργαστηριακού μας Κέντρου.
«Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε θέματα του αντικειμένου»
15. Έγινε επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Μηχανολογίας και Δομικής σε θέματα παθητικού κτηρίου σε συνεργασία με το Ελληνικό Ινστιτούτο παθητικού κτηρίου.
16. Έγινε επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα αντιμετώπισης Σχολικής Διαρροής, μέσα από συμμετοχή εκπαιδευτικών ΕΚ σε πρόγραμμα ERASMUS με θέμα «ο ρόλος του σύμβουλου καθηγητή και η συμβολή του στην μαθητική διαρροή» του 1ου ΕΠΑΛ. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στον οργανισμό CEMEDI.
«Διάχυση καλών πρακτικών»
17. STEM και STEAM για εκπαιδευτικούς του 3ου ΕΚ., ένααλληλοδιδασκτικό σεμινάριο για όλους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας σε θέματα διαθεματικότητας/ διεπιστημονικότητας
18. Ενδοσχολική Επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής της εξ αποστάσεως και μικτής εκπαίδευσης – παρουσιάστηκαν ψηφιακά εργαλεία, δεξιότητες και καλές πρακτικές.
19. Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε δράσεις eTwinning: υποβολή του ΕΚ προγράμματος "Electrical and Mechanical activities with Arduino".
20. Συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών του ΕΚ στην αξιοποίηση στη διδασκαλία και αξιολόγηση ρομποτικής βάσης προγράμματος "eRobotics" του εκπαιδευτικού οργανισμού DIAN.
- Οι παραπάνω δράσεις, όπως και της επόμενης ενότητας, εξυπηρετήθηκαν:
Από τη διοργάνωση προγράμματος eTwinning από μέρους του 3ου ΕΚ (βραβεύθηκε αργότερα σε ευρωπαϊκό επίπεδο)
Από την ύπαρξη του διαγωνισμού Πράσινης Καινοτομίας του Βιοτεχνικού Επιμελητηρίου Πειραιά «Ανδριανός Μιχάλαρος»
Επίσης από τη «συμμετοχή σε προγράμματα»:
21. Τμήματος Δημόσιας και Κοινοτικής Υγείας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής με θέμα "Ο εκφοβισμός στο φυσικό και διαδικτυακό χώρο"
22. Εκπαιδευτικού οργανισμού DIAN, πρόγραμμα Erasmus με θέμα "Together Everyone can Prevent Cyberbullying"
23. Ελληνικού Ινστιτούτου Παθητικού Κτιρίου: Βιωματικών Σεμιναριακών Μαθημάτων Μαθητών/τριών και Καθηγητών/τριών
24. Εκπαιδευτικού οργανισμού DIAN, πρόγραμμα Erasmus με θέμα "E-learning Course on Mobile Robotics for Adult Education: The Fourth Industrial Revolution" (eRobotics)
25. 1ου ΕΠΑΛ Δραπετσώνας και CEMEDI, πρόγραμμα ERASMUS με θέμα «ο ρόλος του σύμβουλου καθηγητή και η συμβολή του στην μαθητική διαρροή»
26. Αντιμετώπιση συνεπειών μειωμένης κοινωνικοποίησης στις σχέσεις μαθητών-μαθητριών μέσω του σχεδίου δράσης της συστηματικής διερεύνησης των σχέσεων μαθητών και μαθητριών.
«Βελτίωση σχέσεων μεταξύ μαθητών – μαθητριών»
27. ευαισθητοποίηση για το bullying, και
28. ευαισθητοποίηση για το cyber-bullying.
- Το πρώτο υλοποιήθηκε σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (Τμήμα Δημόσιας και Κοινοτικής Υγείας).

Το δεύτερο υλοποιήθηκε σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (Τμήμα Δημόσιας και Κοινοτικής Υγείας) και την DIAN training and management activities, (εθνικό εταίρο του Erasmus προγράμματος Together Everyone Can Prevent Cyberbullying).

29.Η συμμετοχή του σχολικού ψυχολόγου σε συλλόγους του 1ου ΕΠΑΛ και 3ου ΕΚ και η παραμονή εκπαιδευτικών μετά το πέρας των συνεδριάσεων του συλλόγου για συζήτηση επί των θεμάτων με τον ψυχολόγο, βοήθησε σημαντικά στην παιδαγωγική διαχείριση περιστατικών βίας.

30.Η συμμετοχή εκπαιδευτικών του ΕΚ σε δράσεις ΜΝΑΕ (συγκεκριμένα στο θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή) των εξυπηρετούμενων ΕΠΑΛ επίσης λειτούργησε ιδιαίτερα θετικά στη διάρκεια της χρονιάς.

ΔΕΝ έχουν περιληφθεί τα έργα ανάπτυξης, συντήρησης ή αναβάθμισης εργαστηριακού και εκπαιδευτικού υλικού.

Τίτλος Συμποσίου

Η ποιοτικοποίηση της αξιολόγησης μαθητή, εργαλεία και αποτελέσματά της

Καλλιόπη Φερεσίδη¹, Δημήτριος Φωτεινός²

¹Διδάσκουσα Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»,
Παι.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.

²Καθηγητής, Διευθυντής Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην
Εκπαίδευση» και Πρόεδρος Παι.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη Συμποσίου

Στο πλαίσιο του Συμποσίου που παρουσιάζεται από το Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με τίτλο «Η ποιοτικοποίηση της αξιολόγησης μαθητή, εργαλεία και αποτελέσματά της», συζητούνται οι νέες τάσεις στην αξιολόγηση μαθητή, τα ποιοτικά εργαλεία και οι εφαρμογές τους, όπως μελετήθηκαν από μεταπτυχιακές φοιτήτριες του προγράμματος. Ειδικότερα, η πρώτη εισήγηση παρουσιάζει συνοπτικά βιβλιογραφική επισκόπηση της αυθεντικής αξιολόγησης για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, καθώς και της μετατόπισης της αξιολόγησης της μάθησης προς την αξιολόγηση για τη μάθηση, που ανατροφοδοτεί τόσο τον μαθητή για τη μαθησιακή του προσπάθεια, όσο και τον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία του και τη βελτίωσή της. Μέσα από τη δεύτερη εισήγηση προτείνονται συγκεκριμένα ποιοτικά εργαλεία αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο διδακτικού σεναρίου για τα νέα Προγράμματα Σπουδών, με έμφαση στα αποτελέσματά τους και στη μετααξιολόγησή τους. Στη συνέχεια, η τρίτη εισήγηση αναδεικνύει την αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης αξιολόγησης για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/-ητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προτείνοντας τη χρήση ποιοτικών εργαλείων αξιολόγησης για την αυτοαξιολόγηση και την αυτορρύθμισή τους. Μέσα από την τέταρτη εισήγηση του Συμποσίου αναδεικνύεται η πολυεπίπεδη αξία του Φακέλου υλικού (Portfolio) τόσο ως εργαλείου αυθεντικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών, όσο και ως εργαλείου ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης του ίδιου του εκπαιδευτικού, που δύναται να οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, η πέμπτη εισήγηση τονίζει την τάση ποιοτικοποίησης στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, έτσι όπως αποτυπώνεται μέσα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών, με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, με στόχο την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη μεταγνώση και τον αναστοχασμό. Γενικότερος σκοπός του εν λόγω Συμποσίου είναι η συζήτηση γύρω από την τάση ποιοτικοποίησης της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο και τα αποτελέσματά της.

Λέξεις-κλειδιά: αυθεντική αξιολόγηση, αξιολόγηση της μάθησης και για τη μάθηση, διαμορφωτική αξιολόγηση, ποιοτικά εργαλεία, μετααξιολόγηση

«Η Αξιολόγηση του μαθητή... αλλιώς»: η Αυθεντική Αξιολόγηση ως μετάβαση από την Αξιολόγηση της Μάθησης στην Αξιολόγηση για τη Μάθηση και ως Μάθηση

Τσιτσάνου Χρυσοθέα

*Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»
Παι.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α, Εκπαιδευτικός ΠΕ06 Αγγλικής ΔΙ.Π.Ε. Δ' Αθήνας, Μ.Δ.Ε.*

Περίληψη

Η παρουσία της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρείται πέρα από αυτονόητη και επιβεβλημένη. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διαχρονικά μεταφραζόταν στην υιοθέτηση παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης της μάθησης όμως προς τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, το ραγδαία μεταβαλλόμενο προφίλ των σύγχρονων κοινωνιών και τα ευρήματα της εκτεταμένης ερευνητικής δραστηριότητας αναφορικά με την ανεπάρκεια των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης ως μεθόδων αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης, σταδιακά οδήγησαν στην υιοθέτηση αυθεντικών μορφών αξιολόγησης που συσχετίζουν τη μάθηση με πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής των εκπαιδευομένων. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει την *αυθεντική αξιολόγηση* για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και να τη συσχετίσει με τη μετατόπιση από την προσέγγιση της *αξιολόγησης της μάθησης* προς τις προσεγγίσεις της *αξιολόγησης για τη μάθηση* και ως *μάθηση* μέσω της επισκόπησης της υφιστάμενης σχετικής βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, αφού αποσαφηνιστούν οι έννοιες της *αξιολόγησης* και της *εκπαιδευτικής αξιολόγησης*, αναλύεται η *αυθεντική αξιολόγηση* ως μία μορφή/λειτουργία της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, παρουσιάζονται οι μορφές και οι τεχνικές της, παρατίθενται κάποια μειονεκτήματά της και αντιπαραβάλλονται οι αυθεντικές με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι τρεις κυρίαρχες προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και επιχειρείται η συσχέτιση της αυθεντικής αξιολόγησης με κάθε μία από αυτές. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και ακολουθούν προτάσεις εφαρμογής αξιολογικών μεθόδων στη σχολική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Αυθεντική αξιολόγηση, Αξιολόγηση για τη μάθηση, Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή

Assessing the Student... another way”: Authentic Assessment as the transition from the *Assessment of Learning* to the *Assessment for and as Learning*

Abstract
[284]

The presence of assessment in the field of education is not only obvious but also imperative. Educational assessment has throughout the years been translated into the adoption of traditional forms of assessment of learning, yet, towards the end of the previous century, the rapidly changing profile of contemporary societies, and the findings of the extensive research activity concerning the inadequacy of the traditional forms of assessment as methods of evaluating the students' performance, gradually led to the adoption of authentic forms of assessment which associate learning with real-life situations that students encounter in their everyday life. The aim of this study is to investigate *authentic assessment* as a means of evaluating students' performance, and relate it to the shift from the *assessment of learning* approach towards the approaches of *assessment for* and *as learning* via conducting a review of the existing relevant literature. In particular, after clarifying the concepts of *assessment* and *educational assessment*, *authentic assessment* is analyzed as a form/function of assessing the students' performance and its forms as well as its techniques are presented, some limitations of authentic assessment are listed, and authentic forms of assessment are contrasted with traditional ones. Then, the three dominant approaches in the field of educational assessment are presented, and an attempt is made to correlate authentic assessment with each one of them. Finally, the conclusions of the literature review are presented followed by suggestions concerning the implementation of assessment methods in the classroom.

Keywords: Educational assessment, Authentic assessment, Assessment for learning, Student performance assessment

Εισαγωγή

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο και οι καλπάζουσες αλλαγές που συντελούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα κατά στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας που διανύουμε, εγείρουν το αίτημα για ποιότητα στην εκπαίδευση (Pons, 2012) και επηρεάζουν καθοριστικά το πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως μία από τις βασικότερες συνιστώσες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, συνιστά, λόγω της ιδιαίτερης φύσης της, ένα ακανθώδες ζήτημα και έχει διχάσει τόσο τους άμεσα όσο και τους έμμεσα εμπλεκόμενους στην αξιολογική διαδικασία, γεγονός που αποδεικνύεται από το διαχρονικά έντονο επιστημονικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για το εν λόγω πεδίο. Παρόλο που η αυθεντική αξιολόγηση ως μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης φαίνεται να κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια, η επιλογή ανάμεσα σε παραδοσιακές ή αυθεντικές μορφές αξιολόγησης αποτελεί ακόμη και σήμερα πεδίο αντιπαραθέσεων ανάμεσα στους συντελεστές της εκπαίδευσης και η μεταξύ τους σύγκριση καθίσταται αναπόφευκτη.

Μέθοδος

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση ως μέσο περιληπτικής παρουσίασης (Bryman, 2017) της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της αξιολόγησης και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τη θεωρητική πλαισίωση της αυθεντικής αξιολόγησης, τις μορφές και τεχνικές αυθεντικής αξιολόγησης, κάποια μειονεκτήματά της, τις διαφορές μεταξύ παραδοσιακής και αυθεντικής αξιολόγησης, τις προσεγγίσεις/τάσεις της αξιολόγησης που οι διάφορες λειτουργίες της αξιολόγησης καλούνται να επιτελέσουν κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και τη θέση της αυθεντικής αξιολόγησης ανάμεσα σε αυτές. Μέσω της παρακάτω βιβλιογραφικής επισκόπησης επιχειρούνται: α) η διερεύνηση της αυθεντικής αξιολόγησης για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και β) η συσχέτιση της αυθεντικής αξιολόγησης με τη μετατόπιση της αξιολόγησης της μάθησης προς την αξιολόγηση για τη μάθηση και ως μάθηση. Για τον εντοπισμό ηλεκτρονικών πηγών από τη διεθνή και την εγχώρια βιβλιογραφία χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικές υπηρεσίες και βιβλιογραφικές βάσεις που παρέχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικά περιοδικά και συγγράμματα. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η Ψηφιακή Βιβλιοθήκη του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης, η Ενιαία Πλατφόρμα Ιδρυματικού Αποθετηρίου του Πανεπιστημίου Αθηνών "Πέργαμος", ο Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών HEAL-Link, το Ιδρυματικό Αποθετήριο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, καθώς και το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών για τη μελέτη συναφών διδακτορικών διατριβών. Για τον εντοπισμό και τη μελέτη πηγών μη ανοικτής πρόσβασης εξασφαλίστηκε πρόσβαση μέσω των υπηρεσιών του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Το έντυπο υλικό που μελετήθηκε προέρχεται από τη Βιβλιοθήκη της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και από τη Γενική Συλλογή της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος.

Επισκόπηση της Υπάρχουσας Βιβλιογραφίας

Η Έννοια της Αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2013, σ.15) η αξιολόγηση συνιστά την «απόδοση ορισμένης αξίας σε πρόσωπα, αντικείμενα, πράγματα, καταστάσεις ή γεγονότα, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και κατάλληλη μέθοδο αποτίμησης», ενώ ο Κωνσταντίνου (2004, σ.13) αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως «ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας, καθώς και του αποτελέσματός της».

Η Έννοια της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, διαθέτει ένα ευρύτατο και πολυδιάστατο πεδίο αναφοράς και είναι συνυφασμένη με την έννοια της ποιότητας. Η εκπαιδευτική ποιότητα σε καμία περίπτωση δεν συνιστά καινοφανή έννοια, ωστόσο το γεγονός ότι ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση κυριαρχείται κατά τις τελευταίες δεκαετίες από το ζήτημα της ποιότητας (Ματθαίου, 2007) μαρτυρά την κομβική σημασία που αποδίδεται στην έννοια της ποιότητας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο και, κατά συνέπεια, στην έννοια της αξιολόγησης η οποία πιστοποιεί την ποιότητα ή την έλλειψή της στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, η σύνδεση της διαδικασίας της αξιολόγησης με τη διαδικασία της εκπαίδευσης που ουσιαστικά καθιερώθηκε μέσα από τα ισχύοντα νομοθετικά πλαίσια, πυροδότησε την εκτεταμένη διερεύνηση και ενασχόληση της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας με τον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επιχειρώντας τον εννοιολογικό προσδιορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αναφέρεται η προσέγγιση του Παπακωνσταντίνου (1992) ο οποίος αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια παιδαγωγική διαδικασία αλλά και μία εκπαιδευτική πρακτική που είναι άμεσα σχετιζόμενη με παραμέτρους όπως το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τις τεχνικές που εφαρμόζει ένας εκπαιδευτικός καθώς και τους παιδαγωγικούς στόχους που θέτει.

Παραδοσιακές Μορφές Αξιολόγησης

Οι αξιολογικές διαδικασίες στην παραδοσιακή τους μορφή περιλαμβάνουν τις γραπτές εξετάσεις με ερωτήσεις ανοικτού/κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής, σύντομης απάντησης, σωστού λάθους, την προφορική αξιολόγηση με ερωτήσεις για τη διδαχθείσα ύλη και τα δοκίμια (Λέφα, 2022). Η ορθότητα των απαντήσεων του αξιολογούμενου στις ερωτήσεις που τίθενται από τον αξιολογητή διαμορφώνει την βαθμολόγησή του από τον δεύτερο και επιτρέπει και στις δύο πλευρές να αναγνωρίσουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας (Αλεξάτος & Ευσταθίου, 2018).

Αυθεντικές μορφές αξιολόγησης

Στο τέλος του 20ου αιώνα τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό από τρία εκπαιδευτικά κινήματα που αναπτύχθηκαν εκείνη την περίοδο: το κίνημα του *κοινωνικού εποικοδομητισμού*, της *κριτικής σκέψης* και της *ολιστικής προσέγγισης της γνώσης*. Ο κοινωνικός εποικοδομητισμός (Vygotsky, 1987) τονίζει τη σημασία της κοινωνικής διάδρασης και της συνεργασίας ως βασικών παραγόντων της γνωστικής ανάπτυξης (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Το κίνημα της κριτικής σκέψης (Bruner, 1997), προωθεί την εις βάθος κατανόηση έναντι της επιφανειακής μάθησης και απομνημόνευσης και αντιμετωπίζει την μαθησιακή διαδικασία ως μία διερευνητική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, ο.π.). Το κίνημα της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης (Wineburg & Grossman, 2000)

προωθεί την ευρύτερη ανάπτυξη του ατόμου τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (Mahmoudi et al., 2012). Τα παραπάνω κινήματα επέδρασαν σημαντικά τόσο στις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετούνταν, όσο και στις μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης και συνετέλεσαν στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης στις αυθεντικές.

Θεμελιώδης αρχή της *αυθεντικής αξιολόγησης* (*authentic assessment*) (Ανδρεαδάκης, 2006· Killen, 2006) είναι η αξιολόγηση των μαθητών με βάση αυθεντικές καταστάσεις από τη σχολική πραγματικότητα. Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται ευρέως στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία ως συνώνυμοί της είναι οι όροι εναλλακτική αξιολόγηση (*alternative assessment*) (Bachman, 2002; Stiggins, 2004) και αξιολόγηση της απόδοσης (*performance assessment*) (Darling-Hammond & Adamson, 2010; Palm, 2008).

Οι πιο διαδεδομένες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης είναι ο φάκελος εργασιών του μαθητή (*portfolio*), το ημερολόγιο (*diary*), οι συνθετικές/δημιουργικές εργασίες (*projects*), η αυτοαξιολόγηση (*self-assessment*), η ετεροαξιολόγηση (*peer-assessment*), η συστηματική παρατήρηση (*observation*), τα παιχνίδια (*games*), η δραματοποίηση (*dramatization*), η αφήγηση παραμυθιού/ιστορίας (*story retelling*), ο αγώνας αντιγνωμίας (*debate*) και οι συμβουλευτικές συναντήσεις (*conferences*) (Ρουσουλιώτη, 2015· Τσαγγαρή, 2011).

Ο φάκελος εργασιών του μαθητή αποτελεί συλλογή από δείγματα εργασιών του μαθητή και δραστηριοτήτων μάθησης που έχουν επιλεγεί με τη συναίνεση του μαθητή και τα οποία αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Το ημερολόγιο, τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή του, αποτελεί μια γραπτή αποτύπωση των προσωπικών εμπειριών και των μαθησιακών προσπαθειών των μαθητών με βιωματικό τρόπο (Φερεσίδη, 2018β). Έχει προσωπικό χαρακτήρα και με την κατάλληλη αξιοποίηση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αναστοχασμού ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία (MacBeath et al., 2005).

Οι συνθετικές/δημιουργικές εργασίες αποτελούν οργανωμένες, διαθεματικές, βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες που αξιοποιούν τις δημιουργικές και αξιολογικές ικανότητες των μαθητών (Φερεσίδη, 2018α). Αφορούν πραγματικές καταστάσεις και υλοποιούνται είτε ατομικά είτε ομαδικά εμπλέκοντας τους αξιολογούμενους στη διερεύνηση και επίλυση προβλημάτων καθώς κινούνται από τη διαδικασία του σχεδιασμού, στην ανάπτυξη και την εφαρμογή της εργασίας (Αλεξάτος & Ευσταθίου, 2018).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μία δυναμική αξιολογική διαδικασία κατά την οποία οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι καλούνται να αξιολογήσουν την επίδοσή τους όσον αφορά μία δραστηριότητα ή μία μαθησιακή τους εμπειρία, ή την γενικότερη πρόοδό

τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας με βάση προκαθορισμένα κριτήρια (Handley & Cox, 2007). Η αυτοαξιολόγηση εξασφαλίζει τη συμμετοχικότητα των αξιολογούμενων στην αξιολογική διαδικασία (MacBeath & McGlynn, 2004) και την παροχή ανατροφοδότησης για τη μαθησιακή προσπάθεια και τους τρόπους ενδυνάμωσής της (Φερεσίδη, 2018β).

Κατά τη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης ένας ή περισσότεροι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αξιολογήσουν την επίδοση του συνεκπαιδευομένου-συμμαθητή τους, εντοπίζοντας πιθανά λάθη ή αδυναμίες τους και δίνοντας ανατροφοδότηση και προτάσεις βελτίωσης (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015).

Η συστηματική παρατήρηση ως μορφή αυθεντικής αξιολόγησης εστιάζει στην οργανωμένη καταγραφή παρατηρήσιμων γεγονότων και συμπεριφορών μέσα στην τάξη ανά τακτά χρονικά διαστήματα για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και της γενικότερης αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Telieu & Kofou, 2021).

Τα παιχνίδια αποτελούν μία ευχάριστη και οικεία στους αξιολογούμενους μορφή αυθεντικής αξιολόγησης που μπορεί να προσαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποτιμήσει την πρόοδο των μαθητών μέσα από την αβίαστη συμμετοχή των τελευταίων στην αξιολογική διαδικασία (Korosidou & Griva, 2021).

Μέσα από τη δραματοποίηση, την αφήγηση παραμυθιού/ιστορίας, σύμφωνα με τους Owens και Barber (2001), ή/και την αντιπαράθεση γνώμων (Τσαγγαρή, 2011) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν κυρίως την κατάκτηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα που προσομοιάζουν καταστάσεις της καθημερινής ζωής και διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις.

Οι συμβουλευτικές συζητήσεις, κυρίως με τη μορφή ελεύθερων κοινών συζητήσεων, παρέχουν τη δυνατότητα ανάδειξης πιθανών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και εξατομικευμένης καθοδήγησής τους με σκοπό την ενίσχυσή τους αλλά και την επίλυση άλλων προβλημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία (Genesee & Upshur, 1996, στην Λέφα, 2022).

Οι παραπάνω μορφές αυθεντικής αξιολόγησης αξιοποιούν διάφορες τεχνικές με σκοπό τη συλλογή των δεδομένων υπό αξιολόγηση. Οι πιο διαδεδομένες τεχνικές, όπως αναφέρονται στην Τσαγγαρή (2011), είναι οι περιγραφικές κλίμακες (checklists), τα ερωτηματολόγια (questionnaires), οι κλίμακες διαβάθμισης (rating scales), η ποιοτική περιγραφή μαθητών (learner profiles), οι υποκειμενικές καταγραφές (anecdotal records), οι ποιοτικές κάρτες ελέγχου (progress cards) και τα πλέγματα αξιολόγησης (grids). Στις προαναφερθείσες τεχνικές μπορούν να προστεθούν και οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics) καθώς και τα πεδία δυνάμεων (force fields) που, όπως αναφέρει η

Φερεσίδη (2018β), αποτελούν εργαλεία αυθεντικής αξιολόγησης που αποβλέπουν στην αποτίμηση των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων σε αυθεντικές καταστάσεις.

Μειονεκτήματα αυθεντικών μορφών αξιολόγησης

Παρόλο που οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης προσφέρουν νέους ορίζοντες στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, συχνά δέχονται επίκριση λόγω ορισμένων προβληματισμών που αφορούν το τεχνικό, πρακτικό και ιδεολογικό επίπεδο της εφαρμογής τους. Συχνά αναφέρεται ότι οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης αποτελούν χρονοβόρες και κοπιαστικές αξιολογικές διαδικασίες, τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την εφαρμογή τους (Ρουσουλιώτη, 2015) και ως εκ τούτου δεν διέπονται από τα κριτήρια της πρακτικότητας και της οικονομίας που πρέπει να πληρούν οι αξιολογικές μέθοδοι και διαδικασίες (Κασσωτάκης, 2013). Επιπλέον, η πολυπλοκότητα και συνθετότητα των αυθεντικών μορφών αξιολόγησης σε συνδυασμό με την ελλιπή επιμόρφωση και την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθώς και τη μη εξοικείωση των μαθητών με την όλη διαδικασία, εγείρουν ενδοιασμούς σχετικά με την αξιοποίησή τους ως αξιολογικών διαδικασιών (Ηλιοπούλου & Ρουσουλιώτη, 2019). Τέλος, οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης φαίνεται να παρουσιάζουν δυσκολίες όσον αφορά την αξιοπιστία, τη συνέπεια και την αντικειμενικότητά τους (Ρουσουλιώτη, ο.π.). Οι επικριτές τους τις χαρακτηρίζουν ως εξαιρετικά υποκειμενικές αξιολογικές διαδικασίες οι οποίες δεν στηρίζονται σε σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια αλλά στην ατομική κρίση του εκπαιδευτικού-αξιολογητή (Λέφα, 2022), ο οποίος αποφασίζει και θέτει αξιολογικά κριτήρια τα οποία διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή και από τάξη σε τάξη.

Σύγκριση παραδοσιακών και αυθεντικών μορφών αξιολόγησης

Κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση επιλέγονται είτε παραδοσιακές είτε αυθεντικές μορφές αξιολόγησης με κριτήρια τη στοχοθεσία που τίθεται και τις αποφάσεις που καλείται να πάρει ο διδάσκων, μιας και οι δύο αυτές μορφές αξιολόγησης διαφέρουν μεταξύ τους σε διάφορα επίπεδα.

Η πρώτη τους διαφορά συνίσταται στο ότι οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης επικεντρώνονται αποκλειστικά στην αποτίμηση της επίτευξης γνωστικών στόχων (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, & Ρετάλης, 2015), ενώ οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης αποσκοπούν στην παροχή πληροφοριών για το σύνολο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Κωφού & Γρίβα, 2019) έχοντας ως πρωταρχικό σκοπό την παροχή διαρκούς ανατροφοδότησης σε όλους τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους σε αυτές.

Μία ακόμη διαφορά μεταξύ των εν λόγω μορφών αξιολόγησης αποτελεί ο προσανατολισμός τους όπως έχει διαμορφωθεί στη βάση ορισμένων θεμελιωδών χαρακτηριστικών τους. Ο προσανατολισμός των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης είναι δασκαλοκεντρικός (Αρβανίτης, 2007), αφού οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται αποφασίζονται εξ' ολοκλήρου από τον εκπαιδευτικό-

αξιολογητή. Σύμφωνα με τις Τελίου και Κοφού (2021), η αξιολογική διαδικασία που ακολουθείται έχει τυπική μορφή και επίσημο χαρακτήρα, οι ρόλοι του αξιολογητή και του αξιολογούμενου είναι στατικοί, τα όρια τους διακριτά και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κοινοποιούνται στο μαθητή συνήθως με τη μορφή βαθμού, χωρίς να δίνονται περαιτέρω λεπτομέρειες ή/και ανατροφοδότηση. Αντιθέτως, οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης- ως μαθητοκεντρικές μορφές αξιολόγησης (Αρβανίτης, 2007)-, προωθούν τη συμμετοχικότητα και την άμεση εμπλοκή των μαθητών-αξιολογούμενων στην αξιολογική διαδικασία (Τσαγγαρή, 2011). Οι τεχνικές αξιολόγησης συναποφασίζονται από τον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο και οι ρόλοι τους είναι δυναμικοί και εναλλασσόμενοι. Έτσι, εξασφαλίζεται η ισότητα των εμπλεκομένων σε όλα τα στάδια της αξιολογικής διαδικασίας.

Ως προς τα κριτήρια και τα μέσα έκφρασής τους, γίνεται αντιληπτό πως οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης δίνουν έμφαση στην αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών βάσει ποσοτικών δεικτών (Κασσωτάκης, 2013) και συγκεκριμένα στην απόδοση αξίας μέσω της εξαγωγής αριθμητικής ή αλφαριθμητικής βαθμολογίας που αντιπροσωπεύει την επίδοση του μαθητή σε ένα ορισμένο γνωστικό αντικείμενο. Με αυτό τον τρόπο ευνοείται η σύγκριση των αξιολογούμενων μεταξύ τους και η κατάταξή τους σε δυνατούς ή αδύναμους μαθητές με ποσοτικά κριτήρια (Ρουσουλιώτη, 2015). Αντιθέτως, η ποιοτική, λεπτομερής και περιγραφική αξιολόγηση που εμπεριέχεται στις αυθεντικές μορφές αξιολόγησης αποσκοπεί στην αξιολόγηση του κάθε μαθητή ατομικά (Τσαγγαρή, 2011), συγκρίνοντάς τον μόνο με την προηγούμενη προσπάθειά του με σκοπό την ανάδειξη των κλίσεων, των ενδιαφερόντων, των αδυναμιών του και την διερεύνηση του μαθησιακού του προφίλ με σεβασμό στην προσωπικότητα και την ατομικότητά του (Genesee & Hamayan, 1994).

Προσεγγίσεις της αξιολόγησης του μαθητή

Οι τρεις διαχρονικά κυρίαρχες προσεγγίσεις της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Φερεσίδη, 2021) έχουν ως κοινή συνισταμένη τη συσχέτιση της αξιολόγησης με τη μάθηση γι' αυτό και αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως *αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning)*, *αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning)* και *αξιολόγηση ως μάθηση (assessment as learning)* (Hume & Coll, 2009). Οι τρεις παραπάνω προσεγγίσεις διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε σχέση με τον πρωταρχικό τους σκοπό και τη λειτουργία την οποία επιτελούν.

Η *αξιολόγηση της μάθησης* αποσκοπεί στη διατύπωση κρίσεων για την επίδοση, την προαγωγή ή την απόλυση των μαθητών και η λειτουργία της είναι αθροιστική αφού συνήθως έπεται της περιόδου μάθησης (Φερεσίδη, 2017· 2021). Η *αξιολόγηση για τη μάθηση* προηγείται της μάθησης και διεξάγεται συνεχώς αποτελώντας μία διαμορφωτική διαδικασία που αποβλέπει στη συλλογή πληροφοριών με σκοπό την ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση

(Φερεσίδη, ο.π). Στην προσέγγιση της *αξιολόγησης ως μάθηση*, η διαδικασία της αξιολόγησης που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας δίνει έμφαση στην προετοιμασία των μαθητών για τη μελλοντική τους μάθηση και σχετίζεται τις έννοιες του αυτοελέγχου, της αυτορρύθμισης και της μεταγνώσης (Evans, 2013).

Η Αυθεντική Αξιολόγηση και οι Προσεγγίσεις της Αξιολόγησης του Μαθητή

Οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία *αξιολόγησης της μάθησης* αφού οι πληροφορίες που συλλέγουν οι εκπαιδευτικοί δεδομένης της πολυμορφίας των πηγών άντλησής τους μπορούν να λειτουργήσουν απολογιστικά ως αποτίμηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων μέσα από καθημερινές αυθεντικές δραστηριότητες (Ανδρεαδάκης, 2006) με σημείο αναφοράς τους συνεκπαιδευομένους/συμμεθητές τους (Φερεσίδη, 2017· 2021) κατευθύνοντας, έτσι, τη λήψη αντίστοιχων αποφάσεων τόσο από μέρους των εκπαιδευτικών όσο και των ίδιων των εκπαιδευομένων σχετικά με τα δικά τους μαθησιακά καθήκοντα ή/και τις διαδρομές εξέλιξης (Earl & Katz, 2006) Ως εκ τούτου, οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης επιτρέπουν τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων σχετικά με την επίτευξη των γνωστικών στόχων που τίθενται στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο ή διδασκόμενο μάθημα έπειτα από μία περίοδο μάθησης και λειτουργούν ως μέσο *αξιολόγησης της μάθησης* που συντελείται από τους εκπαιδευομένους σε οποιαδήποτε βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η διασύνδεση της αυθεντικής αξιολόγησης με την προσέγγιση της *αξιολόγησης για τη μάθηση* αποδεικνύεται από τη δυνατότητα που παρέχουν οι διάφορες μορφές της ως προς τη συλλογή πληροφοριών για την πρόοδο του μαθητή τόσο σε σχέση με τους συμμεθητές του, όσο και εξελικτικά, σε σχέση με τον εαυτό του (Hamayan, 1995), καθώς και τη συλλογή σημαντικών πληροφοριών ανατροφοδοτικού χαρακτήρα που δεν περιορίζονται μόνο στην επίδοση των μαθητών, όπως συμβαίνει κατά την *αξιολόγηση της μάθησης*, αλλά εκτείνονται και στο σύνολο της διδακτικής διαδικασίας με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευομένων και της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Τσαγγαρή, 2011). Ακόμη, η αξιολόγηση των γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, των στάσεων και των αναγκών τους (Κωφού & Γρίβα, 2019), που αποτελεί τον πυρήνα της αυθεντικής αξιολόγησης, απηχεί την προσέγγιση της *αξιολόγησης για τη μάθηση* κατά την οποία η αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαμορφωτική, μεταρρυθμιστική διαδικασία (Φερεσίδη, 2017· 2021), η οποία προηγείται της μάθησης και διεξάγεται συνεχώς τροφοδοτώντας τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία προς τα εμπρός (Evans, 2013).

Η ενσωμάτωση της αυθεντικής αξιολόγησης στη σχολική τάξη δε σηματοδοτεί μόνο το συγκερασμό της *αξιολόγησης της μάθησης* και της

αξιολόγησης για τη μάθηση στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά δημιουργεί περαιτέρω προοπτικές ενδυνάμωσης των εκπαιδευομένων και ανάπτυξης της αίσθησης ευθύνης για τη μάθησή τους, βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης της αξιολόγησης ως μάθησης (Hume & Coll, 2009). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η αυτοαξιολόγηση, που εμπλέκει ενεργά τους αξιολογούμενους στην αξιολογική διαδικασία και συγχρόνως αυξάνει τα εσωτερικά τους κίνητρα (MacBeath & McGlynn, 2004), η ετεροαξιολόγηση, που συμβάλλει στην ενίσχυση της υπευθυνότητας και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Sluismans et al., 2001), οι συνθετικές/δημιουργικές εργασίες που αποσκοπούν στην επίλυση προβλημάτων και στην ανάπτυξη συναφών με αυτόν τον στόχο δεξιοτήτων του μαθητή (Φερεσίδη, 2018α), το ημερολόγιο που καλλιεργεί τον αναστοχασμό (MacBeath et al., 2005) και ο φάκελος εργασιών του μαθητή που προωθεί την αυτονομία και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Genesee & Upshur, 1996).

Συμπεράσματα

Είναι συνεπώς φανερό πως η αυθεντική αξιολόγηση αποτελεί μία καινοτόμα και πολλά υποσχόμενη προσέγγιση στο χώρο της αξιολόγησης που στοχεύει στην αποτίμηση τόσο των προϊόντων της μάθησης όσο και της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι που δεν προβλέπεται από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης που αποτελούν αμιγώς αξιολογικές μεθόδους (Huerta-Macias, 1995). Συνιστά μία απόπειρα κατανόησης της ίδιας της μάθησης και γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στο μαθητή-αξιολογούμενο και στον εκπαιδευτικό-αξιολογητή, στη μάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (Κωφού & Γρίβα, 2019). Χάρη στην ιδιαίτερη φύση της και στα εγγενή χαρακτηριστικά των διαφόρων μορφών της, η αυθεντική αξιολόγηση-σε αντίθεση με την παραδοσιακή αξιολόγηση που περιορίζεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση της μάθησης των εκπαιδευομένων-λειτουργεί ως μετάβαση από την αξιολόγηση της μάθησης στην αξιολόγηση για τη μάθηση, που συνιστά ακρογωνιαίο λίθο των εκπαιδευτικών συστημάτων ήδη από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, ενώ η πλειοψηφία των μορφών της που προσφέρονται για αξιοποίηση στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια είναι πλήρως εναρμονισμένες με τις αρχές της αξιολόγησης ως μάθησης συμβάλλοντας στην ποιοτική βελτίωση και ενδυνάμωση (Samara, 2021) εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων και δημιουργώντας προοπτικές μετασχηματισμού των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης (Πασιάς, 2020).

Προτάσεις Εφαρμογής Αξιολογικών Μεθόδων στην Τάξη

Οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης αποτελούν πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού του 21ου αιώνα, όπως αποδεικνύεται από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που επιχειρήθηκε στα πλαίσια αυτής της εργασίας. Οι δυσκολίες και οι προβληματισμοί που εγείρονται γύρω από την εφαρμογή τους μπορούν σε μεγάλο βαθμό να ξεπεραστούν μέσα από την κατάλληλη οργάνωση, την

ολοκληρωμένη πληροφόρηση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή/και με τη μορφή σεμιναρίων επιμόρφωσης (Κασσωτάκης, 1997). Η εφαρμογή περισσότερων από μίας μορφών αυθεντικής αξιολόγησης ή/και ο συνδυασμός αυθεντικής και παραδοσιακής αξιολόγησης προκειμένου να αξιοποιηθούν στοιχεία από ποικίλες δραστηριότητες των μαθητών όπως επιτάσσουν οι αρχές της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας της γνώσης (Κασσωτάκης, 2013, στο Φερεσίδη, 2018α), δύνανται να ενισχύσουν την αξιοπιστία, την ακρίβεια και την αντικειμενικότητα των αξιολογικών αποτιμήσεων που προκύπτουν από τις αυθεντικές μορφές αξιολόγησης (Ρουσουλιώτη, 2015) και να συμβάλουν στην τοποθέτηση της αυθεντικής αξιολόγησης εκεί που της αξίζει, στον πυρήνα- και όχι στην περιφέρεια- του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Βιβλιογραφία

- Bachman, L. (2002). Alternative interpretations of alternative assessments: some validity issues in educational performance. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 21(3), 5-18.
- Bruner, J. S. (1997). A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818(1), 145-161.
- Darling-Hammond, L. & Adamson, F. (2010). *Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21 st century standards of learning*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford University.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83(1), 70-120.
- Genesee, F., & Hamayan, E. (1994). Classroom-based assessment. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children*. New York: Cambridge University Press, 212-239.
- Genesee, F., & Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge University Press.
- Hamayan, E. V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual review of applied linguistics*, 15, 212-226.
- Handley, K. & Cox, B. (2007). Beyond model answers: Learners' perceptions of self-assessment materials in e-learning applications. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 15(1), 21-36.
- Huerta-Macias, A. (1995). Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions. *TESOL Journal*, 5(1), 8-11.
- Hume, A., & Coll, R. K. (2009). Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 269-290.
- Killen, R. (2006). *Programming and assessment for quality teaching and learning*. Thomson Learning Nelson.

- Korosidou, E., & Griva, E. (2021). Listen to my story, play and interact: Greek preschool children learning English in a digital environment. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 124-137.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2004). *Self-evaluation: What's in it for Schools?*. London: Routledge.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- Owens, A., & Barber, K., (2001). *Mapping drama*. Carlisle: Carel.
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 13(4), 1-11.
- Pons, X. (2012). The Turn and the Paths: School External Evaluation in England, France and Switzerland: A Sociological Approach. *Education Inquiry*, 3(2), 123-147.
- Samara, A. (2021). Education governance in the era of lifelong learning: The construction of the lifelong learning teacher. In V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, Oruç Ertürk, F. Sheldon (Eds). *Voices from the Classroom: A Celebration of Learning*, 1, Münster: Waxmann, 321-331.
- Sluijsmans, D. M., Moerkerke, G., Van Merriënboer, J. J., & Dochy, F. J. (2001). Peer assessment in problem based learning. *Studies in educational evaluation*, 27(2), 153-173.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Teliou, E. & Kofou, I. (2021). *Observation as an alternative assessment method in assessing second-language productive skills*. Paper presented at the "International Conference for the Promotion of Educational Innovation". Larissa, Greece.
- Vygotsky, L. (1987). *Thought and Language*. Athens: Gnosis publications.
- Wineburg, S., & Grossman, P. (2000). *Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation*. New York: Teachers College Press.
- Αλεξάτος, Χ. & Ευσταθίου, Ε. (2018). *Η αξιολόγηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πώς και γιατί. Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών*. Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα, Πειραιάς. (Μεταπτυχιακή Ερευνητική Εργασία).
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο.
- Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό βήμα*, 6, 168-181.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ηλιοπούλου, Κ., & Ρουσουλιώτη, Θ. (2019). Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για την εναλλακτική αξιολόγηση στη διδασκαλία της γλώσσας: πορίσματα έρευνας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 39(1), 415-434.

- Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές* (7η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Τόμος Α. Αθήνα: Τυπωθήτω, 55-83.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική* (3η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωφού, Ι. & Γρίβα, Ε. (2019). Επαναπροσδιορίζοντας τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα: προτάσεις και προοπτικές για εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης. Στο *Πρακτικά Β' του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Λάρισα, Ελλάδα, 78-86.
- Λέφα, Γ. (2022). *Γλωσσική διδασκαλία και εναλλακτική αξιολόγηση σε δίγλωσσα παιδιά δημοτικού σχολείου*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. (μεταπτυχιακή εργασία).
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D. & Jacobsen L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς Άλλαξαν Όλα*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Ιδεολογικές Ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές-Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). Αξιολόγηση των μαθητών και κοινωνική δυναμική. Στο *Εκπαιδευτικό Έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση-υλικό στηρίξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/25696>
- Πασιάς, Γ. (2020). Η παιδαγωγική του χρέους και η κατασκευή του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24, 2-31
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <https://www.openbook.gr/sygxrones-morfes-ekpaideytikis-axiologisis-me-axiopoisi-ekpaideytikwn-technologiwn/>
- Ρουσουλιώτη, Θ. (2015). Εναλλακτική αξιολόγηση. Στο Θ. Ρουσουλιώτη & Β. Παναγιωτίδου (Επιμ.), *Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 85-100.
- Τσαγγαρή, Ν. (2011). *Εναλλακτικές μορφές γλωσσικής αξιολόγησης*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5_Dina_Tsagari_periodical.pdf.
- Φερεσίδη, Κ. (2017). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή: ο εκπαιδευτικός αντιμέτωπος με νέες προκλήσεις. Στο Γ. Αλεξανδράτος, (επιμ.) *Πρακτικά του* [296]

3ου Επιστημονικού Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, «Προοπτικές για Ένα Σύγχρονο και Δημοκρατικό Σχολείο», 26-28 Φεβρουαρίου 2016, τ. Β' (σσ. 888-897). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Φερεσίδη, Κ. (2018α). Αξιολόγηση της Δημιουργικής Εργασίας με εργαλεία αυθεντικής αξιολόγησης. Στο *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης - Πρακτικά Του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου Της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Σύγχρονες Τάσεις Και Προοπτικές», 11-13 Μαΐου 2018 (σσ. 709-717). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.*

Φερεσίδη, Κ. (2018β). Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η μετα-αξιολόγηση ως απαραίτητες λειτουργίες για την Αξιολόγηση ως Μάθηση: μία εφαρμογή στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας. Στο *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης - Πρακτικά Του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου Της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Σύγχρονες Τάσεις Και Προοπτικές», 11-13 Μαΐου 2018 (σσ. 718-729). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.*

Φερεσίδη, Κ. (2021). *Η Φρόνηση του Εκπαιδευτικού. Αξιολόγηση και Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Εφαρμογή Ποιοτικών Εργαλείων Αξιολόγησης στο μάθημα των Γαλλικών και Μεταξιολόγηση

Αγγέλη Δήμητρα¹, Σίτα Ντούντα Ευαγγελία²

¹Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»
Παι.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α, ΠΕ05 Γαλλικής ΔΙ.Π.Ε. Ιονίων Νήσων, Μ.Δ.Ε. ΕΑΠ

²Εκπαιδευτικός ΠΕ05 Γαλλικής ΔΙ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Μ.Δ.Ε. ΕΑΠ

Περίληψη

Το 2023 κυκλοφόρησε επίσημα το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Γαλλικά στο Λύκειο (ΦΕΚ φ143/3950/Δ2/18-01-2023). Συγχρόνως, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής (ΙΕΠ) σχεδίασε και υλοποίησε πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στην αναθεώρηση των Π.Σ., τα οποία θα ανταποκρίνονται, πρώτα από όλα, στις ανάγκες όλων των μαθητών/-τριών, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα και στα νέα δεδομένα των επιστημών για τη διδασκαλία, τη μάθηση, τα γνωστικά αντικείμενα και τις πρακτικές τους, όπως και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στους πολίτες του 21ου αιώνα. Η έμφαση μετακινείται προς τους μαθητές και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία αποβλέπει στον συνεχή έλεγχο της επίτευξης των αποτελεσμάτων, σημειώνοντας μετακίνηση από την αξιολόγηση της μάθησης στην αξιολόγηση για τη μάθηση. Στο πλαίσιο του προαναφερθέντος προγράμματος επιμόρφωσης, οι συγγραφείς της παρούσας εργασίας εκπόνησαν διδακτικό σενάριο με τίτλο «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι». Το θέμα του ήταν η αναγκαιότητα συμπερίληψης των διαφορετικών ατόμων μέσα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, στις οποίες εφαρμόστηκαν ποιοτικά εργαλεία αξιολόγησης -πεδία δυνάμεων, ρουμπρίκες, ψηφιακή αφήγηση- τα οποία εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, τεκμηριώνουν την περιγραφική αξιολόγηση, δίνουν βαρύτητα στην ποιοτική αξιολόγηση, ξεχωρίζουν για τον μεταγνωστικό τους χαρακτήρα και αποσκοπούν στην ανατροφοδότηση. Σκοπός μας είναι να παρουσιάσουμε στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα πώς μετουσιώνεται ένα θεωρητικό κείμενο σε πραγματικό διδακτικό πλάνο και να συμβάλουμε στη συζήτηση θεωρίας και πράξης, να θέσουμε τον προβληματισμό της εφαρμογής ποιοτικών εργαλείων αξιολόγησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και να αναδείξουμε την αξία του πώς αξιολογούμε την αξιολόγηση που εφαρμόσαμε.

Λέξεις-κλειδιά: ποιοτικά εργαλεία αξιολόγησης, μεταξιολόγηση, σενάριο διδασκαλίας γαλλικών, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Application of Qualitative Assessment Tools in the French Language Course and Metaevaluation

Abstract

In 2023, the new Curriculum for French in High School was officially released (Government Gazette φ143/3950/D2/18-01-2023). At the same time, the

Institute of Educational Policy (IEP) designed and implemented a training program for teachers on the revision of the P.S., which will respond, first of all, to the needs of all students, to the new social reality and to the new science data for teaching, learning, subject matter and their practices, as well as the development of skills necessary for 21st century citizens. Emphasis shifts to students and expected learning outcomes. In addition, emphasis is placed on the use of formative assessment, which aims to continuously monitor the achievement of results, marking a move from assessment of learning to assessment for learning. In the context of the above-mentioned training program, the authors of this paper prepared a teaching script entitled "All different, all equal". Its topic was the necessity of including different people within the school and social environment with the use of digital tools and group activities, in which qualitative assessment tools were applied - force fields, rubrics, digital narrative - which ensure validity and reliability, document the descriptive assessment, they give weight to the qualitative assessment, they stand out for their metacognitive character and aim at feedback. Our purpose is to present to the wider educational community how a theoretical text is transformed into a real teaching plan and to contribute to the discussion of theory and practice, to raise the question of the application of quality assessment tools during the educational process and to highlight the value of how we evaluate assessment which we applied.

Keywords: qualitative assessment tools, silk assessment, French teaching script, New Curriculum

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, η εκπαίδευση βρίσκεται σε μια επιταχυνόμενη πορεία μετασχηματισμού προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις μεταβολές που συντελούνται στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος. Στόχος της εκπαίδευσης στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης αποτελεί όχι μόνο η διδασκαλία γνώσεων σε κάθε γνωστικό αντικείμενο αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα επιτρέψει σε κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει ο ενεργός πολίτης του 21^{ου} αιώνα, ο οποίος θα είναι ικανός να δημιουργεί, να διαχειρίζεται και να αξιολογεί τη γνώση που λαμβάνει μέσα στη σχολική μονάδα αλλά και έξω από αυτή. Μέσα στο νέο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση έχει έναν παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο και χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τους στόχους της Κοινωνίας της Μάθησης. Εστιάζοντας την προσοχή του στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, όπως εμφανίζεται στη σύγχρονη αλλά και αναδύεται στη μελλοντική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο καθηγητής Μιχάλης Κασσωτάκης (2013) διατυπώνει τις εξής διαπιστώσεις:

- Οι διαδικασίες αξιολόγησης συνδέονται πιο στενά με αυτές της διδασκαλίας και της μάθησης, τονίζοντας τη λειτουργία της ως μέσου υποβοήθησης της μάθησης (αξιολόγηση για τη μάθηση)
- Η αξιολόγηση τείνει να εξατομικεύεται, έτσι ώστε να περιλαμβάνει επιτυχώς στην αξιολογική διαδικασία και τους μαθητές που παρουσιάζουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες

- Το ποιοτικό στοιχείο της αξιολόγησης αυξάνεται συνεχώς, καθώς και ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων αξιολόγησης
- Η περιγραφική αξιολόγηση τείνει να κερδίζει έδαφος, καθώς συμβάλλει στην υποβοήθηση των μαθητών στη μάθησή τους

Γι' αυτό το λόγο τονίζεται emphatically η αξιολογική ικανότητα ως απαραίτητο συστατικό της φρόνησης του εκπαιδευτικού με την οποία μπορεί να βελτιώνει το εκπαιδευτικό του έργο και να βελτιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του (Φερεσίδη, 2021).

Οι ικανότητες για αξιολόγηση, λοιπόν, αποτελούν αναγκαιότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης, όχι μόνο των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται στη συνέχεια να αναπτύξουν αξιολογικές ικανότητες στους μαθητές τους. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει καλά τα βασικά στοιχεία εκπαιδευτικής αξιολόγησης, έτσι ώστε να οικοδομήσει ο ίδιος την αξιολογική του ικανότητα με ορθό τρόπο και καθορισμένο πλαίσιο. Ταυτόχρονα, με τα εργαλεία ποιοτικής αξιολόγησης αναδεικνύονται και ενισχύονται τα ατομικά χαρακτηριστικά μάθησης κάθε μαθητή και ενδυναμώνεται η προσωπική του προσπάθεια μάθησης και αυτοδιαχείρισης της γνώσης.

Στόχος της παρούσας εργασίας, κατά συνέπεια, είναι να αναδείξει τα ποιοτικά εργαλεία αξιολόγησης στο παιδαγωγικό και διδακτικό μας έργο στο μάθημα της ξένης γλώσσας, γαλλικά για το λύκειο, καθώς και τη μεταξιολόγηση ως αξιολόγηση της αυτοαξιολόγησής μας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Νέα Προγράμματα Σπουδών για τα Γαλλικά στο Λύκειο (ΦΕΚ143/3950/Δ2/18-01-2023)

Το 2023 κυκλοφόρησε επίσημα το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών για τα Γαλλικά στο Λύκειο (ΦΕΚ φ143/3950/Δ2/18-01-2023). Συγχρόνως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής (ΙΕΠ) σχεδίασε και υλοποίησε πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στην αναθεώρηση των ΠΣ, τα οποία θα ανταποκρίνονται πρώτα από όλα στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα και στα νέα δεδομένα των επιστημών για τη διδασκαλία, τη μάθηση, τα γνωστικά αντικείμενα και τις πρακτικές τους, όπως και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στους πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Η έμφαση μετακινείται προς τους μαθητές και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μάθησης. Επιπλέον δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία αποβλέπει στο συνεχή έλεγχο της επίτευξης των αποτελεσμάτων από την αξιολόγηση της μάθησης στην αξιολόγηση για τη μάθηση.

Διδακτικό σενάριο με τίτλο «Όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι»

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθήσαμε στο σενάριο μας ήταν κυρίως τρεις: η Διερευνητική (inquiry learning - pédagogie de l'enquête), η Βιωματική και η Ομαδοσυνεργατική. Στο σύγχρονο σχολείο του 21^{ου} αιώνα ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο αποκλειστικός φορέας της γνώσης αλλά εκείνος που οργανώνει το πλαίσιο

μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί η ερευνητική δραστηριότητα των μαθητών. Έχει κυρίως έναν ρόλο συμβουλευτικό, απαντά στις απορίες των μαθητών του, τους καθοδηγεί και τους εμπνέει σε κάθε στάδιο της πορείας τους προς τη γνώση. Η συμβολή του είναι καθοριστική ως προς την «επισημοποίηση» της γνώσης που αναδείχθηκε μέσα από τα αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας (Καλκάνης Γ., 2015).

Προσαρμόσαμε το σενάριο μας και τις δραστηριότητες του στις αρχές του Dewey (1938) και του Bruner προσεγγίζοντας τη μάθηση υπό το πρίσμα της ανακάλυψης/διερεύνησης (Τουμάσης 1994,) αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο την αυτενέργεια και τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης των μαθητών μας. Η εξέλιξη του ψηφιακού εγγραμματος ενισχύει την εφαρμογή της μεθόδου, καθώς επιτρέπει την διερεύνηση και την πρόσβαση στη γνώση (Ladage 2001, 2016).

Οι μαθητές θα έχουν την δυνατότητα να περιηγηθούν στην ιστοσελίδα του περιοδικού lifo και χωρίς τον περιορισμένο χωροχρόνο της σχολικής αίθουσας και του διδακτικού εγχειριδίου της παραδοσιακής διδασκαλίας θα κατακτήσουν την γνώση σε ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης, ενώ παράλληλα θα αναπτύξουν και την δεξιότητα της αυτομάθησης, δηλαδή «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν».

Με την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών και την απευθείας επαφή τους με το προς διερεύνηση θέμα, εκείνο της διαφορετικότητας, αξιοποιήσαμε την βιωματική διδασκαλία η οποία επιτυγχάνει την ενίσχυση της μάθησης λόγω της ιδιότητάς της να επηρεάζει «τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου της προσωπικότητας, των επιθυμιών, των αναγκών, των κινήτρων, και των ενδιαφερόντων» του εκπαιδευόμενου (Μπακιρτζής, 2000).

Τέλος, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι η βασική μέθοδος διδασκαλίας στο ΠΣ-ΓΛ, βασίζεται στη θεώρηση πως η μάθηση δεν αποτελεί απλώς μέσο απόκτησης πληροφοριών, αλλά μία συνεχή διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων, οι οποίες δημιουργούνται, αλλά και επιλύονται, μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2000).

Η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων του σεναρίου μας είναι ομαδοσυνεργατικές κινητοποιώντας περισσότερο τους/τις μαθητές/τριες για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας τη δυνατότητα σε όλους/ες να συμμετέχουν σε αυτή και να συμβάλλουν με τις ατομικές τους ικανότητες και δεξιότητες. Οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να ενεργήσουν, να αναζητήσουν και να επεξεργαστούν υλικό και πληροφορίες αυτόνομα και συμμετοχικά, να εργαστούν διεπιστημονικά και διαθεματικά, να συζητήσουν και να συναποφασίσουν αναπτύσσοντας δημοκρατική συμπεριφορά και κριτική δημιουργική σκέψη, ανεκτικότητα και αλληλεγγύη.

Η θεματική ενότητα (Πολιτισμική Πολυμορφία και Διαφορετικότητα) που έχει επιλεγεί (βάσει των προτεινόμενων του ΙΕΠ) για το συγκεκριμένο σενάριο ευαισθητοποιεί τους μαθητές/τριες στο θέμα της διαφορετικότητας και κατ' επέκταση της ανεκτικότητας του άλλου. Μέσω της υλοποίησης των δραστηριοτήτων που προτείνει το σενάριο μας, οι μαθητές/τριες θα κατανοήσουν την αναγκαιότητα συμπερίληψης των διαφορετικών ατόμων μέσα στο σχολικό

και κοινωνικό περιβάλλον. Θα εκπονήσουν το δικό τους υλικό σχετικά με το θέμα της ανεκτικότητας και θα προσεγγίσουν κριτικά τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε και αντιμετωπίζουμε καταστάσεις, εκφράζοντας την άποψή τους.

Το άρθρο στην ηλεκτρονική εφημερίδα (<https://bit.ly/4dOt8DH>) που προτείνεται για την δραστηριότητα της προφορικής διαμεσολάβησης δίνει μια άλλη διάσταση στον τρόπο που βλέπουν οι έφηβοι τα μουσεία συνδυάζοντας και το θέμα της συμπερίληψης. Η δραστηριότητα της προφορικής διαμεσολάβησης που επιλέξαμε αποτελεί ένα καινοτόμο στοιχείο το οποίο σύμφωνα με τους/τις συντάκτες/τριες του ΕΠΣ-ξγ, συνδέει την σχολική ξενόγλωσση εκπαίδευση με την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών και συγκεκριμένα την απόκτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας. Στην παράγραφο με τίτλο «Σκοπός του ΕΠΣ-ξγ», στη σελίδα 2871 του σχετικού ΦΕΚ, αναφέρεται χαρακτηριστικά: Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αναπτύσσουν επικοινωνιακή ικανότητα, γλωσσική επίγνωση, διαπολιτισμική συνείδηση και διαμεσολαβητική ικανότητα και παράλληλα να προετοιμάζονται για εξετάσεις βάσει των οποίων θα μπορούν να αποκτήσουν Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας. Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες (2016).

Μέσα από την χρήση της τεχνολογίας, των διάφορων ψηφιακών εργαλείων, των ελκυστικών φύλλων εργασίας αλλά και μέσα από τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες το σενάριο μας στοχεύει και στην καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων.

Διαμορφωτική αξιολόγηση με την αξιοποίηση της ρουμπρίκας

Με τον όρο Κλίμακες Διαβαθμισμένων Κριτηρίων Επίδοσης (performance scoring guides/ rubrics/ rubriques) εννοούμε ένα σύνολο ιεραρχημένων επιπέδων επίτευξης ενός στόχου, τα οποία καθορίζονται με βάση συγκεκριμένες ποιοτικές προδιαγραφές. Με τα διαβαθμισμένα αυτά κριτήρια μπορεί να αξιολογηθεί η επίτευξη τόσο απλών, όσο και σύνθετων στόχων, κατά τρόπο σαφή και διευκολύνεται, έτσι, ο αξιολογούμενος στην αυτοαξιολόγηση του, αφού τοποθετεί τον εαυτό του σε συγκεκριμένο επίπεδο κατάκτησης ορισμένου στόχου. Παρά τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει κανείς στην κατασκευή και την εφαρμογή μιας Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτηρίων, θεωρείται πολύ σημαντική, καθώς είναι εύκολη στη χρήση και στη διαφώτιση των αξιολογούμενων, προσδιορίζει ξεκάθαρα τις προσδοκίες και τα αναμενόμενα αποτελέσματα, λειτουργεί αναστοχαστικά και ανατροφοδοτικά, διευκολύνει τη μεταγνωστική λειτουργία, ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Goodrich-Andrade, 2000) και συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση του αξιολογούμενου και την αυτορρύθμισή του (Φερρεσίδη, 2023: 102-103).

Η διαφορετική εκδοχή και καινοτομία που εισαγάγαμε στο σενάριο, είναι η αξιολόγηση κάθε άσκησης – δραστηριότητας με ποιοτικά εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, τεκμηριώνουν την περιγραφική αξιολόγηση, δίνουν βαρύτητα στην ποιοτική αξιολόγηση, ξεχωρίζουν για τον μεταγνωστικό τους χαρακτήρα και αποσκοπούν στην ανατροφοδότηση. Ενδεικτικά, θα αναφέρουμε την Κλίμακα διαβαθμισμένων Κριτηρίων (Ρουμπρίκα).

Πριν την ανάθεση εργασίας στους μαθητές, κρίνεται αναγκαίος ο καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης επίδοσης τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τους μαθητές/τριες. Για την αξιολόγηση της εργασίας έχουν καθοριστεί σαφή κριτήρια συγκεντρωμένα στις παρακάτω ρουμπρίκες/ κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων. Τέλος, επιλέξαμε τη ρουμπρίκα (Πίνακας 1), διότι αποτελεί εργαλείο τόσο αυτοαξιολόγησης όσο και ετεροαξιολόγησης της επίδοσης του/της μαθητή/τριας, διευκολύνει τη μεταγνωστική λειτουργία, ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμβάλλει στην αυτορρύθμισή του (Φερεσίδη, 2023· 2021).

Για την προφορική διαμεσολάβηση, όπου έχουμε ήδη θέσει τους στόχους μας σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ζητάμε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό αρχείο / podcast μετά από ιστοεξερεύνηση και σε δεύτερο χρόνο να υλοποιήσουμε με τους μαθητές μας για τη διαμορφωτική τους αξιολόγηση μια ρουμπρίκα με σαφή κριτήρια, ώστε να έχουν σαφή εικόνα των κριτηρίων αξιολόγησής τους και των αποτελεσμάτων τους. Σ' αυτό το σημείο, πρέπει να επισημάνουμε πως αναφερόμαστε σε τάξεις Β' Λυκείου, με 1 ώρα Γαλλικά την εβδομάδα και σε ολιγομελή τμήματα εφόσον η επιλογή της προτίμησης της 2^{ης} ξένης ανήκει στους ίδιους τους μαθητές. Αυτό μας εξασφαλίζει μεγαλύτερη συμμετοχή καθώς και το γεγονός ότι πολλοί μαθητές είναι κάτοχοι πτυχίων γλωσσομάθειας γαλλικών.

Πίνακας 1.

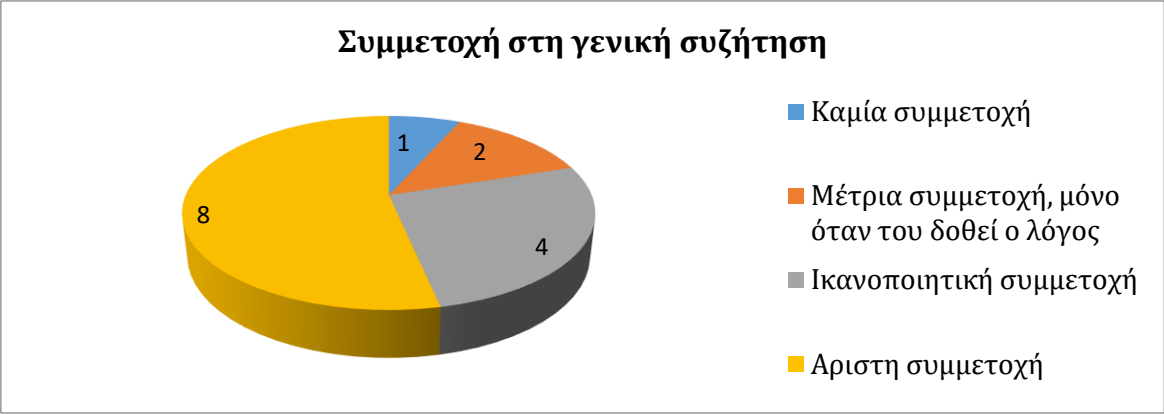
Κλίμακα Διαβαθμισμένων Κριτηρίων Επίδοσης/Ρουμπρίκα προφορικής διαμεσολάβησης ηχητικού αρχείου/ podcast

Μάθημα: Γαλλικά		Όνομα μαθητή/τριας:	
Τάξη: Β Λυκείου			
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	1	2	3
Σέβεται τις οδηγίες της εκφώνησης	Απαντά σε μικρό αριθμό των οδηγιών της δραστηριότητας	Απαντά σε μεγαλύτερο αριθμό των οδηγιών της δραστηριότητας	Απαντά σε όλα τα ερωτήματα της δραστηριότητας
Δημιουργικά/Aptitude et savoir-faire	Μια απλή παρουσίαση του ηχητικού αρχείου	Μια εμπλουτισμένη παρουσίαση του ηχητικού αρχείου με αποτυπωμένες αρκετές πληροφορίες	Μια ολοκληρωμένη, προσεγμένη με λεπτομέρειες και εντυπωσιακή παρουσίαση των οδηγιών της δραστηριότητας
Λεξιλογική Ικανότητα	Διαθέτει ένα περιορισμένο ρεπερτόριο σύντομων	Μπορεί να παράγει σύντομες φράσεις που	Διαθέτει το κατάλληλο ρεπερτόριο για να αναφέρει

	φράσεων σχετικές με το θέμα	έχουν σχέση με το θέμα	αυτό που συζητήθηκε
Γραμματική Ικανότητα- Μορφοσύνταξη	Έχει περιορισμένο έλεγχο γραμματικών και συντακτικών δομών	Χρησιμοποιεί σωστά απλές δομές άλλα εξακολουθεί να κάνει στοιχειώδη λάθη	Χρησιμοποιεί σωστά όλες τις απαραίτητες γραμματικές και συντακτικές δομές χωρίς να κάνει λάθη
Φωνητική Ικανότητα	Προφέρει σωστά ένα περιορισμένο ρεπερτόριο εκφράσεων και λέξεων	Προφέρει σωστά μεγάλο αριθμό εκφράσεων και λέξεων	Προφέρει σωστά σύνθετες εκφράσεις και λέξεις

Με βάση τα στοιχεία που καταγράψαμε στο ημερολόγιό μας (απαραίτητο εργαλείο στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού), σε μέσο όρο μαθητών ανά τμήμα 15, παρατηρήσαμε ότι είχαμε μεγάλη συμμετοχή στη γενική συζήτηση δημιουργίας των κριτηρίων, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές μας κατάλαβαν πολύ καλά την εκφώνηση της δραστηριότητας, την οποία έπρεπε να υλοποιήσουν καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησής τους.

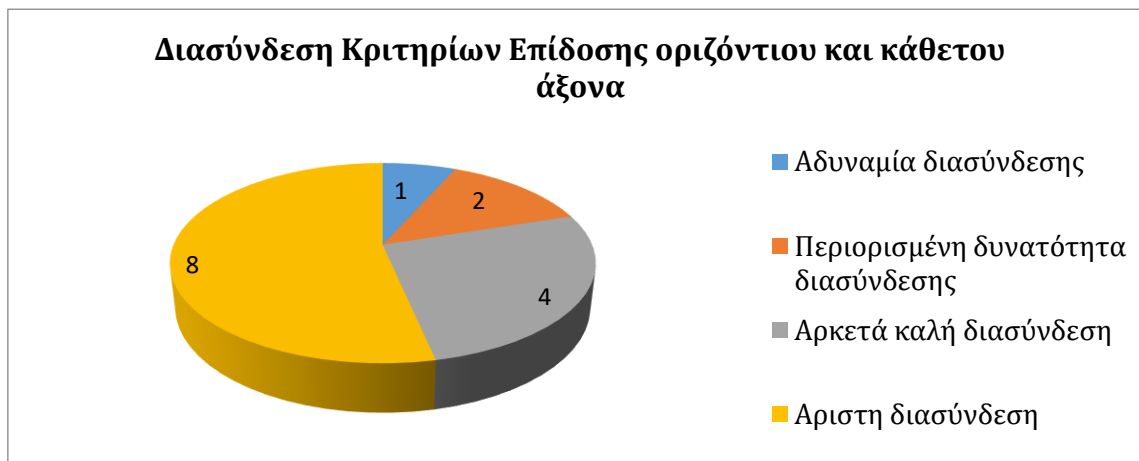
Σχήμα 1.
Ανάλυση αποτελεσμάτων βάσει παρατήρησης των μαθητών μας από την τήρηση ημερολογίου



Όσον αφορά τη διασύνδεση των δυο αξόνων δηλαδή την διαβάθμιση των αποτελεσμάτων βάσει των κριτηρίων, παρατηρήσαμε επίσης πως οι μαθητές, έχοντας μάθει πως να σκέπτονται, προσέγγισαν πιο εύκολα τη νέα γνώση.

Σχήμα 2.

Ανάλυση αποτελεσμάτων βάσει παρατήρησης των μαθητών/τριών μας από την τήρηση ημερολογίου



Ο μαθητής, λοιπόν, πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει τι κατανοεί και τι όχι, αλλά και να σκέφτεται με ποιους τρόπους θα προσεγγίσει την υπάρχουσα γνώση, για να καταλάβει πιο εύκολα τη νέα γνώση και να τη συνδέσει με την προϋπάρχουσα. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, ο βασικός του ρόλος είναι να μεταδίδει γνώσεις και να βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να εξελίσσονται, να αναπτύσσουν δεξιότητες και να διαμορφώνουν ολόκληρες προσωπικότητες, ενέργειες που μπορούν να διευκολυνθούν με την ορθή χρήση των εργαλείων αξιολόγησης (Φερεσίδη, 2023: 130-131).

Τέλος, για να είναι εγκυρότερη η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, επιβάλλεται ο συνδυασμός και η συνεκτίμηση διαφορετικών μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006) και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, προτείνονται τα προαναφερθέντα εργαλεία ποιοτικής αξιολόγησης σε όλους τους εκπαιδευτικούς και για όλες τις σχολικές βαθμίδες.

Δημιουργία μεταξιολογικού καταλόγου ελέγχου/checklist

Ένα κρίσιμο ερώτημα που πολύ συχνά τίθεται είτε από τον αξιολογητή είτε από τους συμμετέχοντες είναι « πότε η αξιολόγηση θεωρείται επιτυχής;» Ο Scriven από τη δεκαετία του 1960 εισήγαγε την έννοια της μεταξιολόγησης (meta-evaluation) ως τη διαδικασία που εξετάζει την ποιότητα της ίδιας της αξιολόγησης (Stake, 2004:180, Ashworth et.al., 2004:195-196). Όλοι οι συμμετέχοντες θέλουν να γνωρίζουν εάν η αξιολόγηση υλοποιήθηκε υπό τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις και αυτό διότι στη βάση των ευρημάτων της αξιολόγησης βασίζεται η λήψη σημαντικών αποφάσεων. Η μεταξιολόγηση ως ερευνητική διαδικασία έχει πολλά από τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν συνολικότερα το αξιολογικό εγχείρημα, όπως σκοπό, μεθοδολογία, συλλογή και ανάλυση δεδομένων, αναφορά και άλλα συναφή (Joint Committee, 1994:186-187), Δημητρόπουλος, 1999, Stufflebeam, 2000, Knox, 2002:225)

Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο μετα-αξιολόγηση (meta-evaluation) αποδίδεται η αξιολόγηση της αξιολόγησης, ο έλεγχος, δηλαδή, του βαθμού στον οποίο η αξιολογική διαδικασία πληροί τις προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν σε έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα αλλά και ανταποκρίνεται στη σχετική δεοντολογία (Scriven, 1969·1991·2005), διαπιστώνοντας το ποιοτικό επίπεδο και τον βαθμό στον οποίο εξυπηρέτησε τους σκοπούς για τους οποίους διεξήχθη. Η μετα-αξιολόγηση σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2004:74) αφορά στον έλεγχο και αποτίμηση άλλων αξιολογήσεων, στη διαμόρφωση των κατάλληλων εμπειριών, οι οποίες, αν χρησιμοποιηθούν προκαταβολικά, βελτιώνουν το επίπεδο της επόμενης αξιολόγησης. Η μετα-αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση όλης της σχετικής διαδικασίας από τον σχεδιασμό μέχρι την εφαρμογή της και γι'αυτό θεωρείται ότι έχει διαμορφωτικό ή και αθροιστικό χαρακτήρα.

Για τη μετα-αξιολόγηση χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι και διάφορες τεχνικές, τυποποιημένες ή μη, κυρίως ποιοτικού χαρακτήρα, όπως είναι ο κατάλογος ελέγχου (checklist), η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης κ.ά. (Κασσωτάκης, 2013:48). Εμείς, χρησιμοποιήσαμε τον κατάλογο ελέγχου διότι βοηθά να μην παραμεληθεί κάτι σημαντικό που πρέπει να ελεγχθεί, είναι εύκολα κατανοητός για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, ενσωματώνει πολλές πληροφορίες σχετικές με τα υπό αξιολόγηση αντικείμενα. Κατά την αξιολόγηση επίδοσης του μαθητή τόσο διαμορφωτικά, όσο και αθροιστικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μετα-αξιολογεί τον τρόπο αξιολόγησής του, γιατί με αυτόν τον τρόπο θα βοηθήσει και τον εαυτό του στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού του έργου και, κυρίως, τους μαθητές στη μαθησιακή τους προσπάθεια, που αφορμάται από βασικές αρχές για ορθή πρακτική αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Φερεσίδη, 2023:93).

Στον πίνακα, που ακολουθεί, χρησιμοποιήσαμε για την μεταξιολόγηση έναν κατάλογο ελέγχου ως εργαλείο μεταξιολόγησης με τον οποίο συγκεντρώσαμε και αποτυπώσαμε εύκολα και κατανοητά τα χαρακτηριστικά, τα οποία χρειαζόμαστε και με τα οποία μεταξιολογούμε την αξιολόγηση που εφαρμόσαμε, δηλαδή, καταγράψαμε τα κριτήρια που εναρμονίζονται με το ποιοτικό εργαλείο αξιολόγησης και κατόπιν, με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών μας, τσεκάρουμε αν πληρούνται τα κριτήρια αυτά.

Πίνακας 2.
Μεταξιολόγηση με κατάλογο ελέγχου (για μετα-ρουμπρίκα)

Κριτήρια	Έλεγχος -checklist
Διευκρινίζει τη διαβάθμιση της επίδοσης σε σχέση με τους στόχους και τα κριτήρια	✓
Ενθαρρύνει την επένδυση χρόνου και προσπάθειας σε εργασίες που προκαλούν το ενδιαφέρον για μάθηση	✓
Παρέχει υψηλής ποιότητας πληροφόρηση και ανατροφοδότηση με σκοπό την αυτορρύθμιση των μαθητών/τριων	✓

Ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και τον διάλογο για την μάθηση μεταξύ μαθητών/τριων αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό	✓
Διευκολύνει την ανάπτυξη της αυτό αξιολόγησης και του αναστοχασμού στη μάθηση	✓
Εμπλέκει τους μαθητές/τριες στη λήψη απόφασης σχετικά με την αξιολόγηση	✓
Υποστηρίζει την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης	✓
Βοηθάει τον/την εκπαιδευτικό να προσαρμόζει την διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών/τριών του/της	✓

Τα οφέλη, κατά συνέπεια που προκύπτουν από τη χρήση των ποιοτικών εργαλείων αξιολόγησης και μεταξιολόγησης, είναι πολλαπλά και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει (Dochy, 2006· Andrade, 2005· Piscitello, 2001· Toth, 2002 κ. ά.), η χρήση της ρουμπρίκας στη διαμορφωτική αξιολόγηση έχει μεγάλη αξία και οφέλη, ειδικά όταν ενεργοποιούνται οι μαθητές στην από κοινού κατασκευή.

Για τους μαθητές, αυξάνει την προσπάθεια να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους βοηθά να βρίσκουν βαθύτερο νόημα στον σκοπό της αξιολόγησης, τα ωθεί να εμπλέκονται περισσότερο διότι ξέρουν από την αρχή τι κάνουν και για ποιο λόγο το κάνουν, παρέχει λεπτομέρειες για το έργο τους και τα απομακρύνει από τη βαθμοθηρία, προωθεί τη στοχαστική και κριτική σκέψη και τα καθιστά ικανά να συμφωνούν στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση που λαμβάνουν από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους.

Για τους εκπαιδευτικούς, τους βοηθά να καθορίσουν τα κριτήρια σε μια εργασία, να είναι αμερόληπτοι, να κάνουν οικονομία χρόνου στη βαθμολόγηση, να βελτιώνουν τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, τους παρέχει καθοδήγηση για να διαμορφώσουν τη στρατηγική τους ανάλογα με την περίπτωση κάθε μαθητή (διαφοροποιημένη διδασκαλία), τους βοηθά να βελτιώσουν την επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς ειδικά όταν τίθεται ζήτημα βαθμολογίας και αποτελούν μια αντικειμενική μέθοδο αξιολόγησης δεξιοτήτων.

Όσον αφορά τη μεταξιολόγηση ή μετα-αξιολογικές συναντήσεις, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ματσαγγούρας, Γιαλούρης και Κουλουμπαρίτση (ΙΕΠ, 2014), η ανατροφοδοτική της αξία είναι μεγάλη διότι γίνεται σαφή αναφορά στον αναστοχασμό του ίδιου του εκπαιδευτικού επί της όλης διαδικασίας, προγραμματισμού και διεξαγωγής της διδασκαλίας. Επιπλέον, η μεταξιολόγηση εστιάζει πάνω στη γνωστική, τεχνική, επιστημονική και αξιακή διάσταση της διδασκαλίας και μέσω αυτής επισημαίνονται τα θετικά στοιχεία της διδασκαλίας καθώς και των στοιχείων που θα μπορούσαν να έχουν αντιμετωπιστεί αποτελεσματικότερα με άλλους τρόπους ή διατυπώνονται εναλλακτικές προτάσεις.

Αντί επιλόγου

Αυτό που προκύπτει, από τη μέχρι τώρα εμπειρία μας, είναι η παιδαγωγική και διδακτική ωφελιμότητα των ποιοτικών εργαλείων αξιολόγησης για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Η Αξιολόγηση ως Μάθηση για την καλλιέργεια αξιολογικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων και η Μετα-αξιολόγηση ως απαραίτητη διαδικασία για κάθε αξιολόγηση που στοχεύει στη βελτίωση, αποτελούν προκλήσεις για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, που αναστοχάζεται και αυτό-ανανεώνεται, με στόχο τη βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού του έργου (Φερεσίδη, 2021).

Ανακεφαλαιώνοντας, επισημαίνεται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αποκτά παιδαγωγική διάσταση και αποβαίνει μέσον επαγγελματικής ανάπτυξης στο βαθμό που εμπλέκει τον εκπαιδευτικό μέσα σε θετικό πλαίσιο στήριξης σε διαδικασίες που συνεπάγεται η διαμορφωτική αξιολόγηση. Ιδιαίτερα, επισημαίνεται η σημασία του αναστοχασμού, δεδομένου ότι η διδασκαλία είναι ,μεταξύ άλλων, πράξη (με την αριστοτελική έννοια) που εξελίσσεται μέσα σε ένα έντονα γνωστικό και συναισθηματικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

- Balzer L Lauppper E Eicher V Beyxl W *La clé de l'évaluation Haute école fédérale en formation professionnelle suisse* <https://www.hefp.swiss/evaluation-de-levaluation>
- Mohanda; J 2022 *La méta évaluation Approches méthodologiques et critères d'évaluation de la qualité des rapports Banque Africaine de développement* https://idev.afdb.org/sites/default/files/documents/files/Evaluation%20La_b_PPP%20sur%20la%20m%C3%A9taevaluation%20.pd
- Καλκάνης, Γ. (2015). Τεύχος μελέτης εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής σεναρίων για το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής, Παραδοτέο Π.2.1.1 της Δράσης 2 του υποέργου 1 της πράξης: ανάπτυξη μεθοδολογίας και ψηφιακών διδακτικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης – οριζόντια πράξη (συγχρηματοδοτούμενο έργο ΕΣΠΑ 2007-2013)
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μαγγόπουλος Γ. (2014) *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί*. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τεύχος 64, Χειμώνας 2014
- Μαρκαντωνάκης Στ. (2020) *Η ελληνική εκπαιδευτική εμπειρία στον δρόμο της νέας ψηφιακής εποχής*. Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς. Επιμορφωτικό υλικό Β2, Ι.Ε.Π.
- Ματσαγγούρας Η., Γιαλούρης Π., Κουλουμπαρίτση Α. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ152/2013)*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα.

- Πετροπούλου, Ο. Κασιμάτη, Κ. Ρετάλης, Σ. (2015) *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα
- Στύλα, Δ., Μιχαλοπούλου, Α. (2014) *Ρουμπρίκες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθησιακή αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμος ιστ', τεύχος 64, Χειμώνας 2014
- ΦΕΚ Β' 3523/25-08-2-20 Άρθρο 1 Διδασκαλία β' ξένης γλώσσας στο Γενικό Λύκειο <https://www.esos.gr/arthra/69076/apofasi-didaskaliaxeniglossas-sto-geniko-lykeio>
- Φερεσίδη, Κ. (2023). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Στο: Φερεσίδη, Κ. & Τσίτας, Γ. (2023). *Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και αξιολογούν. Αποκυήματα του προγράμματος Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση* (σσ. 244-272). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Υπουργική απόφαση 152765/Δ2/2001- ΦΕΚ 5586/Β/1-12-21 Πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων των Ξένων Γλωσσών στο Γενικό Λύκειο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deutero bathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-152765-d2-2021.html>
- Υπουργική απόφαση 21072β/Γ2 – ΦΕΚ 304/13-3-2003 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf>

Ποιοτική Αξιολόγηση μαθητών/-ητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μηνασίδου Χρυσούλα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»
Παι.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα σύνηθες φαινόμενο που συναντάται σε παιδιά όλων των ηλικιών ανεξαρτήτως φύλου. Είναι ένα φαινόμενο που κυριαρχεί και μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνον αν αξιολογηθεί ορθά και με όλα τα απαραίτητα εργαλεία και μέσα. Η διαδικασία της αρχικής αξιολόγησης της μαθησιακής ετοιμότητας αυτών των παιδιών γίνεται είτε από δημόσιους (ΚΕΔΑΣΥ) είτε από ιδιωτικούς φορείς (ιδιώτες ειδικοί παιδαγωγοί), ακολουθώντας ένα συγκεκριμένο πλάνο και διάγραμμα που είναι ίδιο για όλους τους μαθητές. Μετά από τη διαγνωστική αυτή αξιολόγηση, προσδιορίζονται οι δυσκολίες των μαθητών και τίθενται ορισμένοι στόχοι που πρέπει διαφοροποιημένα ο κάθε μαθητής να επιδιώξει, ώστε να βελτιωθεί. Στην προσπάθεια αυτή του μαθητή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ο εκπαιδευτικός του, ο οποίος θα τον βοηθήσει στην προσπάθειά του για αυτοαξιολόγηση και αυτορρύθμιση. Αυτή η εργασία, λοιπόν, έχει ως στόχο να αναδείξει την αξιοποίηση ορισμένων εργαλείων αξιολόγησης αλλά και παρέμβασης πάνω σε ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, το θέμα προσεγγίζεται ως μια μελέτη περίπτωσης και επικεντρωνόμαστε στον τομέα της ορθογραφίας και την αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας. Μέσα, λοιπόν, από αυτή τη μελέτη περίπτωσης αναδεικνύεται η σημασία της ποιοτικής αξιολόγησης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη χρήση ορισμένων εργαλείων, αποσκοπώντας στην αυτοβελτίωσή του αλλά και στην ανατροφοδότηση των γονέων και των εκπαιδευτικών του.

Λέξεις-κλειδιά: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφοροποιημένη αξιολόγηση, ποιοτικά εργαλεία αξιολόγησης

Qualitative Assessment of students with special educational needs

Abstract

In the modern educational reality, special educational needs are a common phenomenon found in children of all ages, regardless of gender. It is a phenomenon that prevails and can only be dealt with if it is assessed correctly and with all the necessary tools and means. The process of initial assessment of the learning readiness of these children is carried out either by public (KEDASY) or by private agencies (private special educators), following a specific plan and diagram that is the same for all students. After this diagnostic assessment, students' difficulties are identified and certain goals are set that each student must pursue in a different way in order to improve. In this effort of the student, his teacher plays a decisive role, who will help him in his effort

for self-evaluation and self-regulation. This work, therefore, aims to highlight the utilization of certain evaluation tools and also intervention on a child with special learning difficulties. In particular, the topic is approached as a case study and we focus on the field of spelling and the treatment of dispelling. Therefore, from this case study, the importance of the qualitative assessment of the student with special educational needs, with the use of certain tools, is highlighted, aiming at his self-improvement but also at the feedback of his parents and teachers.

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, όπου κυριαρχεί η τεχνολογία και οι γρήγοροι ρυθμοί ζωής, το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά από τη νεαρή ηλικία έχει αυξηθεί καθώς η προσκόλληση στις οθόνες είναι η εικόνα που κυριαρχεί. Πλέον, το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών έχει εδραιωθεί στις αίθουσες των σχολείων και μόνον με παρατήρηση και ορθή αξιολόγηση μέσω κατάλληλων εργαλείων μπορεί να αντιμετωπιστεί. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των παιδιών δε πρέπει να γίνεται με όμοια κριτήρια και μέσα αξιολόγησης αλλά θα ήταν εύλογο να σχηματίζεται ένα εργαλείο ξεχωριστό για τον κάθε μαθητή το οποίο θα βασίζεται πάνω στις δυσκολίες και στις δυνατότητές του. Η συγκεκριμένη εργασία, λοιπόν, βασίζεται στην ποιοτική αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Special Education Needs-SEN) μέσω εξειδικευμένων εργαλείων αξιολόγησης αλλά και συνδυασμού μεθόδων παρέμβασης.

Στόχοι

Εκ παραλλήλως, εστιάζει στην πραγματοποίηση συγκεκριμένης στοχοθεσίας. Πρώτα απ'όλα, η παρούσα μελέτη αποζητά την ανάδειξη της σημασίας της ποιοτικής αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από μια μελέτη περίπτωσης μιας μαθήτριας με μαθησιακές δυσκολίες όπου θα της ασκηθεί ποιοτική αξιολόγηση, θα τονιστεί η αξία της. Παράλληλα, η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί και στην εμβάθυνση στην αναζήτηση των δυσκολιών του παιδιού μέσω εργαλείων κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου. Έπειτα, στοχεύει στην βελτίωση του παιδιού μέσω τεχνικών παρέμβασης που του ταιριάζουν ενώ παράλληλα έχει ως στόχο την ανατροφοδότηση τόσο του παιδιού όσο και του περιβάλλοντός του. Τέλος, η εργασία αποβλέπει στην δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας στις σχολικές τάξεις αλλά και στην εδραίωση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Inclusive Education).

Μέθοδος

Μέσα και Μέθοδοι

Προκειμένου να γίνει αντιληπτή η αξία της ποιοτικής αξιολόγησης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης μιας μαθήτριας Ε΄ Δημοτικού την Κ στην οποία έχουν παρατηρηθεί μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν έχει υποβληθεί ακόμα σε αξιολόγηση από κρατικό φορέα. Για την υλοποίηση της διαδικασίας της ποιοτικής αξιολόγησης του παιδιού επιλέχθηκε μια συγκεκριμένη ακολουθία μεθόδων και εργαλείων παρέμβασης. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν μέσα όπως ο υπολογιστής και οι γραπτές ασκήσεις προκειμένου να υπογραμμιστούν οι δυσκολίες που έχει και με βάση αυτές να σχηματιστεί το αντίστοιχο εργαλείο αξιολόγησης. Έπειτα, δημιουργήθηκε το κριτήριο αξιολόγησής της που ήταν εξαιρετικά δομημένο για την Κ. και μέσα απ' αυτό εντοπίστηκαν οι μαθησιακές της δυσκολίες. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκε ένας πίνακας καταγραφής ορθογραφικών λαθών όπου συμπληρώθηκε από τον αξιολογητή ώστε να γίνουν κατανοητά τα τρωτά σημεία της τόσο στη γραφή όσο και στην αποκρυπτογράφηση των λέξεων. Τέλος, για την αυτοαξιολόγηση της έγινε χρήση του Φωτεινού Σηματοδότη (Μητροπούλου, 2023) που σχεδιάστηκε προκειμένου να αναδείξει η ίδια το βαθμό δυσκολίας της κατά τη διάρκεια τη αξιολόγησής της.

Σχήμα 1.

Διαδραστικές ασκήσεις στον υπολογιστή για την αποκωδικοποίηση των δυσκολιών της Κ.



Πίνακας 1.

Εργαλείο Αξιολόγησης – Παρατήρησης

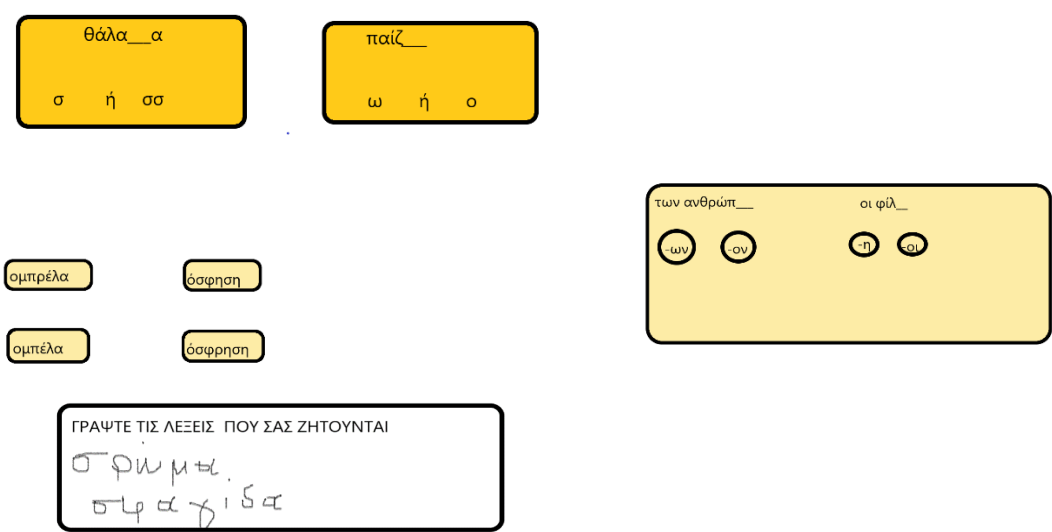
ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ- ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	
	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ –ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	
Α) ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΛΕΙΠΟΥΝ	
θάλα__α	
Παιζ__	
Β) ΕΠΙΛΕΞΕ ΤΗ ΣΩΣΤΗ ΛΕΞΗ	
φύση ή θύση	
τζάμι ή τσάμι	
Γ) ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΗΞΗ ΠΟΥ ΛΕΙΠΕΙ	
των δέντρ__	
οι άνθρωπ__	
τους φίλ__	
Δ) ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΕ ΠΟΙΑ ΛΕΞΗ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΗ ΠΟΥ ΣΟΥ ΔΙΑΒΑΣΑ	
ομπρέλα ή ομπέλα	
όσφρηση ή οσφρηση	
Ε) ΓΡΑΨΕ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΘΑ ΣΟΥ ΖΗΤΗΘΟΥΝ	
Στρώμα	
Σφραγίδα	

Πίνακας 2.
Πίνακας Καταγραφής Λαθών

ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ						
ΛΕΞΕΙΣ	ΠΑΡΑ- ΛΕΙΨΕΙΣ	ΑΝΤΙ- ΚΑΤΑΣΤΑ- ΣΕΙΣ	ΠΡΟΣ- ΘΕΣΕΙΣ	ΛΑΘΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑ ΦΙΑΣ	ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ	ΤΟΝΙΣΜΟΣ
Θάλασσα	- σ -	-	-	-	-	-
Παίζω	-	-	-	-	- ο	-
Φύση	-	Θ αντί για φ	-	-	-	-
Τζάμι	-	Τσ αντί για τζ	-	-	-	-
ανθρώπων	-	-	-	-	-ον αντί για -ων	-
Φίλοι	-	-	-	-	-η αντί για - οι	-

ομπρελά	-ρ-	-	-	-	-
Οσφρηση	-ρ-	-	-	-	-
στρώμα	-ρ-	-	-	-	-
Σφραγίδα	-ρ-	-	-	-	-

Σχήμα 2.
Καρτέλες που χρησιμοποιήθηκαν και συμπληρώθηκαν κατά την αξιολόγηση της Κ.



Σχήμα 3.
Φωτεινός Σηματοδότης (πηγή: Μητροπούλου, 2023)



Μελέτη περίπτωσης μαθήτριας Κ.

Αναλυτικότερα , παρατηρήθηκε κατά τη μελέτη της μαθήτριας Κ πως έχει στα γραπτά της πληθώρα ορθογραφικών λαθών τόσο ιστορικής όσο και

γραμματικής φύσεως. Οπότε, τις χορηγήθηκαν συγκεκριμένες ασκήσεις είτε μέσω υπολογιστή είτε μέσω φυλλαδίων, που είχαν ως θέμα την ορθογραφία αλλά και την συμπλήρωση γραμμάτων προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι δυσκολίες της Κ από τον εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η συμπλήρωση ενός κριτηρίου αξιολόγησης που ήταν δομημένο ειδικά για τις δυσκολίες της στην ορθογραφία και τη γραφή το οποίο συμπληρώθηκε από τον εκπαιδευτικό. Μέσα από το κριτήριο αξιολόγησης διαπιστώθηκε πως η Κ έχει δυσορθογραφία καθώς παρουσίασε λάθη τόσο στο ενδιάμεσο των λέξεων όσο και στις καταλήξεις τους (Πχ παίζω – παίζο, θάλασσα – θάλασα) αλλά και φωνολογική ενημερότητα καθώς την διάρκεια που της διάβαζαν και έγραφε λέξεις με διπλά και τριπλά σύμφωνα, η μαθήτρια τα έγραφε με λάθος σειρά ενώ πολύ συχνά τα παρέλειπε (π.χ. στρώμα – σρτώμα, φύση- θύση, τσάντα – στάντα).

Μετά από την αξιολόγηση της, η μαθήτρια Κ συμπλήρωσε το "Φωτεινό Σηματοδότη" ως μέσο αυτοαξιολόγησης της προσπάθειάς της στον οποίο σημείωσε πως δυσκολεύτηκε λίγο, δηλαδή πως τα πήγε καλά αλλά ένιωσε πως αισθάνθηκε δυσκολία σε ορισμένα σημεία (Δυσκολεύτηκα λίγο)(Μητροπούλου,2023).Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός προχώρησε στο θεωρητικό κομμάτι της ορθογραφίας και καταλήξεων αλλά και σε ασκήσεις αντίληψης των τριπλών και διπλών συμφώνων.

Τέλος, προχώρησαν στην ανατροφοδότηση των γονέων όπου για αρχή ερωτήθηκαν αν έχουν παρατηρήσει τις ίδιες δυσκολίες στη μαθήτρια και στη συνέχεια τους δόθηκε το εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αντιληφθούν τις δυσκολίες της Κ. Μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης έγινε εφικτό να υπογραμμιστούν τα τρωτά σημεία της μαθήτριας αλλά και οι δυνατότητες της αλλά και να προταθεί στους γονείς της η ανάλογη συμβουλευτική. Ειδικότερα, οι ειδικοί θεώρησαν πως είναι απαραίτητο να ξεκινήσουν συνεδρίες ειδικής διαπαιδαγώγησης αλλά και λογοθεραπείας ώστε να ενταχθεί σε πρόγραμμα παρέμβασης με σκοπό να ξεπεράσει τις υπάρχουσες μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Βέβαια, δε παρέλειψαν να τους προτείνουν δραστηριότητες που μπορούν να λαμβάνουν χώρα την ώρα που διαβάζουν μαζί της στο σπίτι αλλά και εργασίες που μπορούν να γίνουν και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Αποτελέσματα

Με βάση την ποιοτική αξιολόγηση που προηγήθηκε, έγινε κατανοητό πως η μαθήτρια Κ παρουσιάζει δυσκολίες στη γραφή και συγκεκριμένα χαρακτηρίζεται από δυσορθογραφία και φωνολογική ενημερότητα. Μέσα, λοιπόν, από το εργαλείο αξιολόγησης, που δημιουργήθηκε για την Κ με βάση τις δυσκολίες της, παρατηρήθηκε πως επαναλαμβάνει την παράλειψη του γράμματος -ρ- στις λέξεις με τριπλά σύμφωνα όπως στρώμα. Επιπλέον, έγινε αντιληπτό πως ελλείμματα εντοπίζονται και στη διάκριση των φωνημάτων φ και θ καθώς κατά τη γραφή των λέξεων συνηθίζει να αντικαθιστά το -θ- με το -φ- και το αντίστροφο. Επίσης, διακρίθηκε αντικατάσταση αλλά και δυσκολία διάκρισης ανάμεσα και στο -τσ- με

το -τζ- όσον αφορά τα δίψηφα σύμφωνα . Από την άλλη, εξίσου σημαντικές δυσκολίες παρουσιάζει και στον τομέα της ορθογραφίας. Ειδικότερα, όσον αφορά τις καταλήξεις των λέξεων έγινε αντιληπτό πως δεν εφαρμόζει τους κανόνες των καταλήξεων στον πληθυντικό αριθμό και χρήζει συστηματικής παρέμβασης και σ' αυτόν τον τομέα. Επομένως, είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση και η ενίσχυση για την αυτοματοποίηση των φαινομένων αλλά και η συστηματική παρέμβαση .

Επιπροσθέτως, η μαθήτρια μετά από την συμπλήρωση του Φωτεινού Σηματοδότη προκειμένου να αυτοαξιολογήσει την επίδοσή της ,απέδειξε πως αντιλήφθηκε τη δυσκολία της κατά τη διάρκεια της αξιολόγησής της γεγονός που είναι αρκετά πρωτοφανές για ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές ανάγκες καθώς συχνά δεν αντιλαμβάνονται ούτε αποδέχονται τα λάθη τους .

Εκ παραλλήλως, αυτή η μελέτη περίπτωσης είχε ως αποτέλεσμα το να γίνει αντιληπτή η σημασία της εδραίωσης της παρατήρησης όλων των μαθητών αλλά και της ποιοτικής αξιολόγησης τους ανά τακτά διαστήματα ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι συνεχώς ενημερωμένοι για τους μαθητές τους αλλά και να μπορούν να τους παρέχουν την ανάλογη βοήθεια. Μέσω της ποιοτικής αξιολόγησης τους, λοιπόν, θα κατορθώνουν να γνωρίζουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία των εκπαιδευόμενων και να τους φέρονται αναλόγως. Μέσω αυτής της μελέτης ,λοιπόν, ενισχύθηκε η άποψη πως ο εκπαιδευτικός του σήμερα οφείλει να εμπλουτίζει συνεχώς τις γνώσεις του , να δημιουργεί μια σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους μαθητές του αλλά και να στοχεύει στη μάθηση όλων ανεξαρτήτως των μαθησιακών αναγκών και επιδόσεών τους. Παράλληλα , τονίστηκε η επιβολή της ιδέας του να κάνει πράξη το “ μαθύνει και γυμνασθύνει” (Φερεσίδη ,2021). Παράλληλα, αναδείχθηκε η σημασία της ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού πολυδιάστατου που να αποζητά τη δημιουργία πρωτοπόρων τρόπων διδασκαλίας και αξιολόγησης. Εμμέσως πλην σαφώς ενός εκπαιδευτικού που δεν διαχωρίζει τους μαθητές του αλλά έχει ως στόχο την εδραίωση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στους σχολικούς χώρους.

Συζήτηση

Μέσα απ'αυτήν την εργασία, υπογραμμίστηκε η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού της σημερινής εποχής. Πιο συγκεκριμένα, κρίθηκε απαραίτητο πως ο εκπαιδευτικός του σήμερα δεν πρέπει να είναι μονοδιάστατος και να έχει ως αυτό-σκοπό του την ολοκλήρωση της ύλης των μαθημάτων . Αντιθέτως , οφείλει να παρατηρεί προσεκτικά τους μαθητές του , να τους βοηθά με κάθε μέσο και να διακρίνει τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν σ' αυτούς. Μάλιστα, σε περίπτωση που αντιληφθεί πως κάποιος μαθητής του έχει ειδικές μαθησιακές ανάγκες είναι απαραίτητο να δημιουργεί ένα εργαλείο αξιολόγησης ειδικά δομημένο για τον μαθητή είτε ο ίδιος είτε κάποιος ειδήμων ώστε να εντοπίζονται οι δυσκολίες του παιδιού και μετέπειτα να αντιμετωπίζονται με τις απαραίτητες παρεμβάσεις από ειδικούς. Όλη αυτή , λοιπόν, η ποιοτική αξιολόγηση θα βοηθήσει τόσο το παιδί όσο και τον περίγυρό του καθώς μέσα από τα αποτελέσματά της θα κατορθώσουν να ανατροφοδοτηθούν αμφότεροι .Όσον αφορά τη διαδικασία της ανατροφοδότησης, αυτή είναι ένα άλλο μείζονος σημασίας χαρακτηριστικό της ποιοτικής αξιολόγησης.

Ειδικότερα, με την ανατροφοδότηση τόσο το παιδί όσο και οι γύρω του έχουν μια εικόνα για την μαθησιακή του επίδοση και μπορούν με βάση αυτή αλλά και τις συμβουλές που τους δίνονται να παραπεμφθούν στα αρμόδια πρόσωπα. Κατά συνέπεια, από την ποιοτική αξιολόγηση και τη διαδικασία της ανατροφοδότησης θα επωφεληθεί και ο εκπαιδευτικός καθώς θα μπορέσει να προσαρμόσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του παιδιού χωρίς να το ξεχωρίζει. Με αυτόν τον τρόπο, θα κατορθώσει να κάνει πράξη την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση καθώς γνωρίζοντας τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του και τις δυνατότητες τους θα δημιουργεί ένα μάθημα που θα συμμετέχουν όλοι χωρίς διακρίσεις.

Επομένως, αυτή η έρευνα πέρα από την εδραίωση της ποιοτικής αξιολόγησης των παιδιών στην εκπαίδευση, κατορθώνει να επισημάνει την δράση που έχει όσον αφορά και την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ειδικότερα, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σ' όλους τους μαθητές, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την πολυδιάστατη ανάπτυξη όλων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Special Education Needs-SEN). Συνεπώς, η ποιοτική αξιολόγηση είναι ένα μέσο το οποίο λειτουργεί ως αρωγός των εκπαιδευτικών για το έργο της ισάξιας εκμάθησης καθώς αποκρυπτογραφεί τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα ευέλικτο πλαίσιο μαθήματος όπου ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει ως υποχρέωση του όλα όσα είναι εφικτό να πραγματοποιήσει δίχως να στιγματίζεται. Αντιθέτως, οι δυνατότητές του καθενός αναδεικνύονται μέσα από την προσπάθειά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας όπου οι εκπαιδευόμενοι αλληλοεπιδρούν και λειτουργούν με τις γνώσεις και την κριτική τους σκέψη.

Βιβλιογραφία

- Spyropoulou N. & Kameas A. (2024). *Augmenting the Impact of STEAM Education by Developing a Competence Framework for STEAM Educators for Effective Teaching and Learning*. Education Sciences, 14(1), 25. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.3390/educsci14010025>
- Αγαλιώτης Ι. (2012). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Αγαλιώτης Ι, & Καρτασίδου Α. (2023). D2.3 *Educational Framework for STEAM in Special Education*. Ανακτήθηκε από: <https://spiceacademy.eu/wp-content/uploads/2023/10/D2.3-final.pdf>
- Μητροπούλου, Ε. (2023). Η αξιολόγηση της επίδοσης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πράξη. Στο: Φερεσίδη, Κ. & Τσίτας, Γ. (επιμ.). *Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και αξιολογούν. Αποκυήματα του προγράμματος Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση* (σσ. 165-209). Αθήνα: Γρηγόρη.

- Παλαιοθεοδώρου Α. (2009, Πάτρα)Εφαρμογές για τη διαγνωστική αξιολόγηση και -εκπαιδευτική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας και άλλων Μαθησιακών Δυσκολιών. Ανακτήθηκε από :Πανεπιστημιακές Παραδόσεις
- Σημαντήρη Ε.(2018-2019) .Ενίσχυση της ιστορικής ορθογραφίας μαθητών της Γ' τάξης δημοτικού με Μαθησιακές δυσκολίες (Μεταπτυχιακή Διπλωματική). Ανακτήθηκε από:<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2884026/file.pdf>
- Φερεσίδη, Κ. (2021). *Η Φρόνηση του Εκπαιδευτικού. Αξιολόγηση και Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Φερεσίδη, Κ. (2023). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Έμφαση στην ποιοτική αξιολόγηση και εφαρμογές της. Στο: Φερεσίδη, Κ. & Τσίτας, Γ. (2023). *Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και αξιολογούν. Αποκυήματα του προγράμματος Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση* (σσ. 97-111). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πάυλου Υ., Παπαευριπίδου Μ., Σάββα Μ. & Ζαχαρία Ζ. (2023) D.3.1. *Joint Curriculum for STEAM in Special Education*. Ανακτήθηκε από: <https://spiceacademy.eu/wp-content/uploads/2023/10/D3.1-final.pdf>

Μία πρόταση εφαρμογής του Φακέλου Υλικού Μαθητή (Portfolio) στο μάθημα της Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου

Καραμπέτσου Ειρήνη

*Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΜΣ: «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην
Εκπαίδευση», Παι.Τ.Δ.Ε./Ε.Κ.Π.Α. – Εκπαιδευτικός ΠΕ02 (Φιλολόγος), Πρότυπο
Γυμνάσιο Πατρών*

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο, προσαρμοζόμενο σε ένα διαρκώς μεταλλασσόμενο περιβάλλον, καλείται να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του και να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Καθώς διαμορφώνονται οι νέες αυτές ανάγκες, στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών ολοένα και κερδίζουν έδαφος οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης με χαρακτηριστικότερη και συχνότερα χρησιμοποιούμενη τη χρήση και εφαρμογή του φακέλου υλικού μαθητή (portfolio). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η δυνατότητα εφαρμογής του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου θεσμικά οι διαδικασίες αξιολόγησης είναι συνδεδεμένες με παραδοσιακές μεθόδους. Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένας τρόπος εφαρμογής της αξιολογικής αυτής τεχνικής στο μάθημα της ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου. Παρουσιάζονται τα στάδια οργάνωσης και προγραμματισμού της τεχνικής, η σύνδεσή της με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος, το είδος, οι στόχοι και το περιεχόμενο του φακέλου υλικού, καθώς και τα βήματα εφαρμογής, αξιολόγησης και αξιοποίησης του φακέλου. Μέσω αυτών αναδεικνύεται η πολυεπίπεδη αξία του τόσο ως εργαλείου αυθεντικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών και μετασχηματισμού της αξιολόγησής τους σε μάθηση, όσο και ως εργαλείου ανατροφοδότησης και αυτορρύθμισης του ίδιου του εκπαιδευτικού που δύναται να οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-κλειδιά: σύγχρονο σχολείο, αυθεντική αξιολόγηση, φάκελος υλικού/portfolio, διαμορφωτική αξιολόγηση, αξιολόγηση ως μάθηση, αυτορρύθμιση εκπαιδευτικού

A proposal for the implementation of the Student Portfolio in the 3rd Grade Gymnasium History Class

Abstract

The modern school, adapting to a constantly changing environment, is called upon to redefine its objectives and emphasize the development of students' metacognitive skills. As these new needs emerge, authentic forms of student assessment, particularly the use and application of the student portfolio, are gaining ground. The potential application of this method in secondary education, where institutional evaluation processes are traditionally linked with conventional methods, is of particular interest. This paper proposes a way to implement this assessment technique in the history class of the 3rd grade of

Gymnasium. It presents the stages of organization and planning of the technique, its connection to the history class curriculum, the type, objectives, and content of the portfolio, as well as the steps for implementation, evaluation, and utilization of the portfolio. Through this, the multisided value of the portfolio is highlighted, both as a tool for students' authentic and formative assessment and as a means of transforming their assessment into learning, as well as a feedback and self-regulation tool for the teacher, which can lead to the improvement of the quality of educational work.

Keywords: modern school, authentic assessment, student portfolio, formative assessment, assessment as learning, teacher self-regulation

Εισαγωγή

Το σχολείο του 21ου αιώνα καλείται να λειτουργήσει μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και προκλητικό σύγχρονο πλαίσιο. Η μετάβαση στην παγκοσμιοποιημένη Κοινωνία της Γνώσης, η τεχνολογική έκρηξη και οι αλλαγές που αυτή επιβάλλει στους όρους της εργασίας απαιτούν από το Σχολείο να καλλιεργήσει στους μαθητές του σήμερα και πολίτες και εργαζόμενους του αύριο δεξιότητες και ικανότητες τέτοιες που να εγγυώνται την προσαρμοστικότητα και την αποδοτικότητά τους στις νέες συνθήκες (Griffin et al, 2012). Δεξιότητες δηλαδή όπως: η καινοτόμα δημιουργική σκέψη, η κριτική σκέψη και λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων, μεταγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτομάθησης (Brinkley et al, 2012 :36).

Εντός αυτού του πλαισίου, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών καλείται να στραφεί στην αποτίμηση των γνωστικών διαδικασιών που οδηγούν τους μαθητές σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και στην κινητοποίηση μιας ενεργητικής εμπλοκής τους στη διαδικασία της αξιολόγησής τους (Κασσωτάκης, 2013: 519). Νέα μοντέλα αξιολόγησης αναδύονται τα οποία στοχεύουν να προσδώσουν μια ποιοτική διάσταση στην αξιολόγηση και να ενισχύσουν τις προσδοκώμενες δεξιότητες. Τα μοντέλα αυτά, γνωστά με τον όρο «αυθεντικές μορφές αξιολόγησης», δίνουν έμφαση όχι τόσο στη γνώση όσο σε αυτό που μπορεί να πετύχει ο εκπαιδευόμενος μέσω της προσπάθειας που καταβάλλει και των δεξιοτήτων και στάσεων που υιοθετεί ενώ μαθαίνει. Παράλληλα, λειτουργούν υποστηρικτικά στη μαθησιακή πορεία του εκπαιδευομένου και λαμβάνουν υπόψη το διαφορετικό τρόπο και ρυθμό μάθησης του καθενός (Παπαγεωργίου, 2017:152). Σύμφωνα δε με τον Κασσωτάκη (2013: 520) η αυθεντική αξιολόγηση πρέπει να συνδυάζεται με μορφές μάθησης που αξιοποιούν την εμπειρία του μαθητή και τον αναγνωρίζουν ως σημαντικό και ενεργητικό εταίρο της μαθησιακής διαδικασίας κατά τρόπο που να μπορεί να γίνει ο ίδιος ένας ανεξάρτητος και αυτορρυθμιζόμενος κατασκευαστής της γνώσης του.

Ένα από τα πιο δημοφιλή και συχνά χρησιμοποιούμενα εργαλεία αυθεντικής αξιολόγησης που συνδυάζεται με τέτοιες μορφές μάθησης είναι και ο φάκελος υλικού μαθητή (portfolio). Ο Κασσωτάκης (2013:525), συνοψίζοντας τους ορισμούς της διεθνούς βιβλιογραφίας για το φάκελο υλικού, καταλήγει ότι πρόκειται για ένα συστηματικό και οργανωμένο αρχείο τεκμηρίων που αποτυπώνει την εξελικτική διαδρομή των μαθητών μέσα στη μαθησιακή διαδικασία και

καλύπτει πεδία εφαρμογής διαφόρων δεξιοτήτων. Πρόκειται για τεκμήρια τα οποία συλλέγονται σκόπιμα και βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων που υπηρετούν συγκεκριμένους στόχους, ενώ στη συλλογή τους εμπλέκονται ενεργά οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι. Επισημαίνει δε πως ο πιο σημαντικός τύπος φακέλου που συνδέεται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών, ήτοι με την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας και με τον έλεγχο της κατάκτησης από τους μαθητές των επιμέρους στόχων της διδασκαλίας, είναι ο φάκελος διαδικασίας που περιλαμβάνει ποικίλων ειδών δείγματα εργασιών των μαθητών από τα οποία προκύπτει μια πλήρης εικόνα της μαθησιακής τους διαδρομής.

Το περιεχόμενο του φακέλου μπορεί να αφορά δείγματα αυθεντικών έργων των μαθητών, ελέγχους προόδου, κριτήρια αξιολόγησης, βιντεοσκοπήσεις, φωτογραφικό υλικό, φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό, φύλλα αυτοαξιολόγησης του μαθητή, σχόλια και παρατηρήσεις των μαθητών ή των γονέων, συνεντεύξεις, επαίνους, βραβεία, διακρίσεις, ομαδικές εργασίες, εκπαιδευτικές επισκέψεις (Ανδρεαδάκης, 2006· 2023). Κατά τον Ανδρεαδάκη (2006· 2023) τα πλεονεκτήματα που μπορεί να αποφέρει η μέθοδος είναι πολλά και η παιδαγωγική της αξία ανυπολόγιστη: ο μαθητής διαμορφώνει κουλτούρα αυτοαξιολόγησης, επιστρέφει στα έργα του και αναστοχάζεται επ' αυτών. Ενισχύεται έτσι η αυτοαντίληψη και η αυτογνωσία του ενώ τονώνεται η αυτοεκτίμησή του. Ο εκπαιδευτικός, από την άλλη, μέσω του φακέλου δύναται να σχηματίσει μια πλήρη και εξατομικευμένη εικόνα για κάθε μαθητή ξεχωριστά, να διαγνώσει τις αδυναμίες αλλά και τα δυνατά του σημεία, να προσδιορίσει και να τροποποιήσει τις στάσεις του, να τεκμηριώσει την πρόοδό του σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, να ενθαρρύνει, να κινητοποιήσει. Ακόμα μπορεί να αντλήσει ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία του και να πετύχει τελικά τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη βελτίωση της διδασκαλίας. Οι γονείς, τέλος, μπορούν να παρακολουθούν συστηματικά την πρόοδο και ανάπτυξη του παιδιού τους και να κινητοποιούνται στην ενεργό συμμετοχή της διαδικασίας της μάθησής του αλλά και στην ενδυνάμωση της συνεργατικής τους σχέσης με το σχολείο.

Δεδομένων όσων προαναφέρθηκαν, η σημασία του φακέλου υλικού ως μέσου εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης των μαθητών και, κυρίως, αυθεντικής αποτίμησης των ικανοτήτων τους και γεφύρωσης της διδασκαλίας με την αξιολόγηση, είναι αναμφισβήτητη.

Ιδιαίτερο δε ενδιαφέρον παρουσιάζει η δυνατότητα αξιοποίησής του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο μάθημα της Ιστορίας, το οποίο παραδοσιακά οι μαθητές «φοβούνται» λόγω του όγκου της ύλης του αλλά και της ανάγκης απομνημόνευσης του πλήθους πληροφοριών του για τη διεκπεραίωση γραπτών διαγωνισμάτων και ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων.

Στη παρούσα μελέτη παρουσιάζεται η πρόταση εφαρμογής του portfolio για το μάθημα της Ιστορίας με τάξη εφαρμογής την Γ' Γυμνασίου. Ο φάκελος υλικού ερευνάται ως εργαλείο ποιοτικής και ολιστικής αξιολόγησης του μαθητή, ως καταλύτης ενεργητικής εμπλοκής του στη μάθηση και την αξιολόγησή του και ως μηχανισμός ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού που θα τον οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού του έργου. Επιχειρείται δε να αναδειχτεί η πολυεπίπεδη αξία του για την αξιολόγηση της μάθησης του μαθητή,

για την αξιολόγηση για τη μάθηση και τη διδασκαλία αλλά και η αναστοχαστική και ανατροφοδοτική του σημασία για κάθε μαθητή διαφοροποιημένα και, κατ' επέκταση για το ίδιο τον εκπαιδευτικό: να αναδειχτούν δηλαδή οι τρόποι δια των οποίων, μέσω του φακέλου υλικού, μαθητής και εκπαιδευτικός αυτοαξιολογούνται, αυτορρυθμίζονται και καλλιεργούν την ικανότητά τους να αναστοχάζονται και να αυτοδιαχειρίζονται τη γνώση (η αξιολόγηση ως μάθηση) (Earl, 2003· Fletcher, 2016· Φερεσίδη, 2018· 2021· Φερεσίδη & Τσίτας, 2023)

Μέθοδος

Μεθοδολογικά αξιοποιείται στη παρούσα πρόταση μία προβολή του μοντέλου εφαρμογής που συνοψίζει ο Αρβανίτης (2017) και περιλαμβάνει τις φάσεις οργάνωσης και προγραμματισμού, συλλογής του υλικού και μεταγνωστικής αντανάκλασής του στους μαθητές και τέλος αξιολόγησης και αναστοχαστικής αξιοποίησης του φακέλου. Πιο συγκεκριμένα τα στάδια εφαρμογής που προτείνονται αφορούν:

- την εξασφάλιση των πόρων
- την εναρμόνιση με το Πρόγραμμα Σπουδών και την ενημέρωση μαθητών
- τη σύνταξη συμβολαίου Portfolio σε συνεργασία με τους μαθητές που περιγράφει: το είδος, τους στόχους, το περιεχόμενο, το χρόνο και τρόπο συλλογής του υλικού
- την εφαρμογή
- τον αναστοχασμό και αξιολόγηση.

Στάδια εφαρμογής - Ανάλυση

Στην αρχή του σχολικού έτους ο εκπαιδευτικός ζητά την υποστήριξη του σχολείου σε υλικοτεχνικές υποδομές όπως την εξασφάλιση των φακέλων καθώς και την προμήθεια φωριαμών φύλαξής τους. Βασική προϋπόθεση είναι να παρέχονται αυτές οι υποδομές από το σχολείο ώστε να μην επιβαρυνθεί οικονομικά η οικογένεια του μαθητή. Η τήρηση ηλεκτρονικού φακέλου υλικού – που θα έλυνε ίσως τέτοια θέματα υλικών υποδομών αλλά και προβλήματα χώρου φύλαξης των φακέλων ή διαχείρισης του όγκου τους- δεν κρίνεται εδώ ως ενδεδειγμένη πρόταση γιατί δημιουργεί άλλες δυσχέρειες: δεν είναι βέβαιον ότι όλοι οι μαθητές διαθέτουν τα τεχνικά μέσα για την παραγωγή ψηφιακών εργασιών ή για τη μετατροπή των αρχείων τους σε ψηφιακά αρχεία και η τήρηση ηλεκτρονικών φακέλων θα δημιουργούσε ενδεχομένως θέμα ανισοτήτων στη δυνατότητα όλων των μαθητών να ανταποκριθούν.

Εν συνεχεία και κατά τα πρώτα μαθήματα αφιερώνεται μία διδακτική ώρα για την ενημέρωσή των μαθητών σχετικά με όλα τα ζητήματα τήρησης του φακέλου υλικού.

Ο εκπαιδευτικός τηρεί αυστηρά υπόψη ότι, βάσει Προγράμματος Σπουδών, στόχος πρωταρχικός του είναι η μετάδοση των γνώσεων μεν αλλά με τρόπο ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την αιτιακή σχέση μεταξύ των γεγονότων και την ιστορική σημασία τους, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, βασική προϋπόθεση για τη συγκρότηση ιστορικής συνείδησης και τη δημιουργία σκεπτόμενων και

δημοκρατικών πολιτών, και να συναισθάνονται ότι ο κόσμος είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας των ανθρώπινων κοινωνιών που φτάνει ως την εποχή τους, την επηρεάζει, τη διαμορφώνει και, γι' αυτό ακριβώς, τους αφορά (ΙΕΠ, 2021)

Για το σκοπό αυτό ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει στο μάθημά του να εστιάζει μόνο στην παρουσίαση των πληροφοριών κάθε κεφαλαίου αλλά οφείλει να ενθαρρύνει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων που θα τους εξοικειώνουν με την κριτική και ερευνητική εργασία και μεθοδολογία, θα επιτυγχάνουν τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, θα ενεργοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη τους και θα αποτυπώνουν τη συναισθηματική και ηθική εμπλοκή τους στη διδαχθείσα γνώση (ΙΕΠ, 2021).

Η παραπάνω φιλοσοφία είναι σημαντικό να επικοινωνείται στους μαθητές ώστε να μπορέσουν να διασκεδάσουν τους φόβους τους απέναντι στην Ιστορία, να καταρρίψουν το στερεότυπο του «μαθήματος αποστήθισης» και να καλλιεργήσουν θετικές προσδοκίες και στάση απέναντι στο μάθημα και στην εμπειρία που θα τους προσφέρει. Επίσης η επικοινωνία αυτή θα βοηθήσει το δάσκαλο να συνδέσει στη συνείδηση των παιδιών τη σκοποθεσία αυτή με την αναγκαιότητα και τη φιλοσοφία του φακέλου υλικού, τους στόχους της τήρησής του αλλά και το περιεχόμενό του. Τέλος αποδεικνύει στην πράξη ότι ο φάκελος υλικού – εφόσον το περιεχόμενό του εναρμονιστεί με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος όπως αυτοί αναλύθηκαν πιο πάνω- κινείται απολύτως εντός θεσμικού πλαισίου και ο εκπαιδευτικός νομιμοποιείται να τον αξιοποιήσει με κάθε πρόσφορο τρόπο.

Εν συνεχεία ο διδάσκων, εξηγεί στα παιδιά ότι στα πλαίσια όλων των παραπάνω στόχων πρόκειται να εφαρμόσει το φάκελο υλικού ως ένα εργαλείο που θα τον βοηθήσει να παρακολουθεί την εξελικτική τους πορεία προϊόντος του χρόνου αλλά και ως ένα μέσον που θα του δίνει τη δυνατότητα να παρακολουθεί τη διάδραση ανάμεσα στον ίδιο και στους μαθητές του. Τονίζει στα παιδιά ότι το portfolio είναι προσωπικό τους αρχείο και επίτευγμα και ότι, μέσω της ενημέρωσης του, οι μαθητές αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της ενεργητικής εμπλοκής τους στο μάθημα και αποκτούν τη δυνατότητα να προβάλουν στον διδάσκοντα μια πολυπρισματική απεικόνιση της σχέσης τους με το μάθημα και τις διδαχθείσες γνώσεις, την οποία δεν έχουν την ευκαιρία να του δείξουν μέσω των διαγωνισμάτων ή μιας τυπικής «προφορικής» εξέτασης σε μια μεμονωμένη μέρα.

Εξηγώντας στους μαθητές αυτούς τους γενικούς σκοπούς του portfolio, ο εκπαιδευτικός θα τους κάνει να νιώσουν ασφαλείς απέναντι σε αυτό και να μην το θεωρούν ως έναν ακόμη ελεγκτικό μηχανισμό με σκοπό τη βαθμολόγησή τους αλλά ως ένα χρήσιμο και ωφέλιμο εργαλείο που θα τους κινητοποιεί να είναι ενεργοί και δημιουργικοί και θα βοηθήσει το δάσκαλό τους να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα αυτής της ενεργητικότητας και της δημιουργικότητάς τους. Εξάλλου η προσπάθεια του εκπαιδευτικού για δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος και για ενίσχυση των θετικών προσδοκιών πρέπει να είναι συνεχής γιατί επηρεάζει καθοριστικά τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη συμπεριφορά των μαθητών. (Φερεσίδη & Τσίτας, 2023: 89).

Έχοντας, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός χτίσει αυτό το θετικό κλίμα όσον αφορά το ρόλο του φακέλου στο μάθημα, μπορεί να προχωρήσει στη σύνταξη ενός

συμβολαίου με τους μαθητές του που περιγράφει σαφώς το είδος, τους στόχους, τα περιεχόμενα, τον τρόπο και χρόνο οργάνωσης και συλλογής του υλικού του portfolio, τη συχνότητα ενημέρωσής του και την ευθύνη φύλαξης και τήρησής του.

Ο εκπαιδευτικός συμφωνεί με τους μαθητές την τήρηση ενός φακέλου διαδικασίας που μέσα θα εντάσσονται δείγματα εργασιών ποικίλων ειδών από τα οποία θα προκύπτει μια ολιστική εικόνα της μαθησιακής τους διαδρομής μέσα στο μάθημα. Αποκρυσταλλώνονται και καταγράφονται οι στόχοι της τήρησης του φακέλου οι οποίοι συμφωνείται να επισυναφθούν μέσα στο φάκελο υλικού σε ένα εισαγωγικό σημείωμα.

Ως βασικός στόχος τήρησης του φακέλου ορίζεται η υποβοήθηση του μαθητή να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και τους τομείς στους οποίους οφείλει να εντείνει την προσπάθειά του (Κασσωτάκης, 2013: 532). Ο φάκελος, δηλαδή, στοχεύει να λειτουργήσει ως «καθρέφτης» της προσπάθειας και των επιτευγμάτων του και ως εργαλείο αυτοπαρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης. Επιπλέον, η τήρηση του φακέλου αποσκοπεί στο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αξιολογεί όχι τόσο τις επιδόσεις των μαθητών αλλά την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία και το βαθμό που εμπλέκεται δυναμικά και ενεργητικά σε αυτήν ο μαθητής, δίνοντας διαφορετικούς καρπούς από μέρα σε μέρα. (Μπίκος, 2020:108). Τέλος, η τήρηση του φακέλου στοχεύει να δώσει στον εκπαιδευτικό την απαραίτητη ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του και, αν χρειάζεται, για την αναπροσαρμογή των πρακτικών και των μεθόδων του ώστε να οδηγεί τους μαθητές σε καλύτερα αποτελέσματα. (Μπίκος, 2020:108-109).

Δεδομένων δε των γενικών σκοπών και στόχων του μαθήματος της Ιστορίας που έχουν ήδη εξηγηθεί με σαφήνεια στα παιδιά και προκειμένου να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον τους αλλά και να βοηθηθούν στην οργάνωση και τήρηση του φακέλου και στη συλλογή και ταξινόμηση του υλικού τους, συμφωνείται, με την εισήγηση και κατεύθυνση του εκπαιδευτικού, τι θα περιέχεται μέσα στο πορτφόλιο:

- Σχολιασμός και ερευνητική προσέγγιση ιστορικών πηγών.
- Ανακεφαλαιωτικά φύλλα δραστηριοτήτων κάθε ενότητας που παραδόθηκε ή κάθε κεφαλαίου που ολοκληρώθηκε στα οποία ελέγχεται όχι μόνο η κατάκτηση των πληροφοριών και η τακτοποίησή τους στο χωροχρόνο αλλά και η κριτική ικανότητα των μαθητών.
- Διαγωνίσματα και ολιγόλεπτα κριτήρια αξιολόγησης (τεστ) που διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια των τετραμήνων.
- Σύντομες εκθέσεις των μαθητών με παρατηρήσεις τους για τα κεφάλαια που διδάχθηκαν: τι τους δυσκόλεψε, τι βρήκαν ενδιαφέρον, τι τους έκανε εντύπωση.
- Πρωτότυπα δημιουργικά έργα των μαθητών με αφόρμηση από τις ενότητες που διδάχθηκαν ή από δράσεις που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. (π.χ: μία έκθεση ιδεών, ένα ρεπορτάζ, μία δημιουργική γραφή από την οπτική γωνία των ανθρώπων που

έζησαν τα γεγονότα που διδάχθηκαν: ημερολόγιο, απομνημονεύματα, διήγημα, ποίημα, εικαστικό έργο.)

- Καταγραφή εντυπώσεων των μαθητών από βιωματικές δράσεις που υλοποιήθηκαν (π.χ: επίσκεψη σε ένα μουσείο, μία έκθεση, προβολή μιας ταινίας κ.α.)
- Ομαδικές εργασίες (π.χ: ερευνητικά projects – παιχνίδια ρόλων – αγώνες διττών λόγων)
- Φύλλα αυτοαξιολόγησης των μαθητών
- Φύλλα επικοινωνίας εκπαιδευτικού – γονέα
- Φύλλα ανατροφοδότησης με περιγραφικές εκθέσεις του εκπαιδευτικού με σχόλια και παρατηρήσεις για τις εργασίες των παιδιών και την εξελικτική τους πορεία.

Συμφωνείται ότι ο φάκελος μπορεί να ενημερώνεται από τους μαθητές ελεύθερα κάθε φορά που στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους έχουν Ιστορία χωρίς αυτή η συχνότητα δεσμευτική. Οποσδήποτε όμως, στο τέλος κάθε μήνα η ενημέρωση και επικαιροποίηση του φακέλου κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να έχει νόημα και ουσία η αξιοποίησή του ως φακέλου διαδικασίας.

Την ευθύνη τήρησης και φύλαξης του φακέλου αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια και τη συνεργασία των μαθητών. Οι μαθητές προσκομίζουν τις εργασίες και το υλικό τους, ο εκπαιδευτικός τους βοηθά να το ταξινομήσουν μέσα στο φάκελο. Εναλλακτικά, ο φάκελος μπορεί να πηγαίνει στο σπίτι του μαθητή, υπ' ευθύνη του, κάθε φορά που θέλει να τον ενημερώσει ή να τον τακτοποιήσει με την ησυχία του στο δικό του χώρο και χρόνο και τον επιστρέφει στο σχολείο για επισκόπηση από το διδάσκοντα και φύλαξή του.

Σε κάθε φάκελο επισυνάπτεται κατάλογος περιεχομένων ανά ενότητες σε συνάφεια με την πορεία εξέλιξης της διδακτέας ύλης και τους στόχους κάλυψής της που έχει θέσει ο διδάσκων ενώ για κάθε ενότητα εμπεριέχονται υποφάκελοι ανάλογα με το είδος των εργασιών που ήδη περιγράφηκαν. Συμφωνείται ότι το υλικό πρέπει να κατατάσσεται μέσα στους υποφάκελους κατά χρονολογική σειρά εκπόνησής τους σε ακολουθία με την πορεία της διδακτέας ύλης, ώστε να αποτυπώνεται η εξελικτική πορεία των μαθητών.

Διευκρινίζεται ότι στόχος δεν είναι να γεμίσουν όλοι οι υποφάκελοι όλων των ενότητων και σε καμία περίπτωση οι υποφάκελοι δεν είναι συνώνυμο υπερβολικού όγκου και φόρτου εργασιών κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει στόχο να εξοντώσει τους μαθητές. Απλά φροντίζει ώστε οι εργασίες και δραστηριότητες που τους αναθέτει να μην είναι μονόπλευρες και μονότονες και κάθε φορά να επιδιώκουν να ενεργοποιήσουν κάποιο διαφορετικό πεδίο της προσωπικότητας του μαθητή (Gardner, 1993). Κάποιες μπορεί να είναι υποχρεωτικές για όλους τους μαθητές και προαπαιτούμενες, άλλες μπορεί να κρίνονται προαιρετικές και η εκπόνησή τους να επαφίεται στο μαθητή και στο ενδιαφέρον του για το μάθημα, τη συγκεκριμένη ενότητα ή, ακόμα το είδος της δραστηριότητας.

Αποσαφηνίζεται τέλος ότι ο φάκελος είναι προσωπικό αρχείο και δεδομένο κάθε μαθητή και πρόσβαση σε αυτόν έχουν μόνο ο μαθητής, οι κηδεμόνες του και

ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι και υπεύθυνος για τη φύλαξη των φακέλων. Σε κάθε περίπτωση η διαδικασία αρχειοθέτησης είναι ευθυγραμμισμένη με το πλαίσιο που καθορίζεται από τον γενικό κανονισμό προστασίας προσωπικών δεδομένων.

Αξιολόγηση φακέλου - Αποτελέσματα

Κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και βάσει του συμφωνηθέντος πρωτοκόλλου συλλέγεται το υλικό και σταδιακά ταξινομείται μέσα στο φάκελο. Σε τακτά χρονικά διαστήματα προβλέπονται ολιγάριθμες συμπληρωματικές ενημερώσεις των μαθητών, ομαδικές ή ατομικές, ώστε να τους απαντώνται ερωτήματα ή να δίνονται λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εφαρμογή της μεθόδου (Κασσωτάκης, 2013: 539).

Είναι απαραίτητο, επειδή ο φάκελος έχει ως κύριο στόχο την υποβοήθηση των μαθητών να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και αδυναμίες τους και να τις αυτοδιαχειρίζονται ώστε να εξελιχθούν (Fletcher, 2016), σε αυτές τις συζητήσεις επί του φακέλου να τίθενται ερωτήματα εκ μέρους του εκπαιδευτικού που θα παροτρύνουν τους μαθητές να αναστοχάζονται επί των εργασιών τους. Για παράδειγμα τέτοιου είδους ερωτήματα μπορούν να είναι: «Γιατί επέλεξες να βάλεις στο φάκελό σου αυτό το στοιχείο;» «Παρατηρώ ότι έχεις συμπεριλάβει πολλά αυθεντικά έργα σου και δημιουργικές γραφές αλλά ελάχιστα φύλλα εργασίας. Τι σε προσελκύει προς τα πρώτα και τι σε αποθαρρύνει από τα δεύτερα;» «Θεωρείς ότι έχεις σημειώσει πρόοδο κατά τη διάρκεια του προηγούμενου μήνα; Που νομίζεις ότι υστερείς και τι θα ήθελες να βελτιώσεις;» «Τι σε δυσκόλεψε στην κριτική επεξεργασία του συγκεκριμένου ιστορικού παραθέματος που σας είχα αναθέσει;». Έτσι ο μαθητής αυτοαξιολογείται και βελτιώνονται διαρκώς οι μεταγνωστικές του δεξιότητες (Κασσωτάκης, 2013: 532).

Το γεγονός δε ότι ο μαθητής αισθάνεται την ελευθερία επιλογής μέσα από ποικιλία δραστηριοτήτων που αντιστοιχούν στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του, του παρέχει κίνητρο για ενεργητική και δημιουργική εμπλοκή του στο μάθημα, κυρίως γιατί αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη και την κυριότητα για το τελικό προϊόν της εργασίας του γεγονός που μετασχηματίζει την αξιολόγησή του σε μια αληθινή εμπειρία μάθησης (Paulson et al. 1991), εξάπτει την προσμονή του και του δημιουργεί αίσθημα απόλαυσης. Ακόμα βιώνει την αξιολόγησή του ως εξατομικευμένη και ποιοτική διαδικασία, σε πραγματική αντιστοιχία με τις ικανότητες και τις δεξιότητές του και, επομένως, δικαιότερη από παραδοσιακές μεθόδους, εφόσον τον τοποθετεί απέναντι στον εαυτό του και όχι απέναντι στους άλλους. Και η αίσθηση αυτής της δικαιοσύνης μας παραπέμπει στη συζήτηση περί της ηθικής διάστασης της αξιολόγησης (Τσίτας, 2023, στο Φερεσίδη – Τσίτας 2023). Μαθητής π.χ ο οποίος δεν κατάφερε ενδεχομένως να αποστηθίσει τις ημερομηνίες των γεγονότων της Γαλλικής Επανάστασης ή να αποτιμήσει με λέξεις και ιστορική ορολογία τη σημασία τους αλλά μπόρεσε να ζωγραφίσει τον οργισμένο όχλο να κατεδαφίζει τη Βαστίλη ή τις γυναίκες των ψαράδων να εισβάλλουν αλλόφρονες στις Βερσαλλίες και ο οποίος κατέθεσε το έργο του στο πορτφόλιό του και συζητά για αυτό με το δάσκαλό του δεν αισθάνεται ότι απέτυχε. Αντιθέτως βιώνει καταξίωση και ηθική δικαίωση για το επίτευγμά του.

Εκτός από τις συζητήσεις αυτές με τους μαθητές του, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται και προσωπικό χρόνο με τη μελέτη των φακέλων υλικού. Οφείλει, σε τακτά χρονικά διαστήματα να μελετά κάθε φάκελο ατομικά, να τηρεί αρχείο με τις παρατηρήσεις του, να ενημερώνει και ο ίδιος το φάκελο με τις περιγραφικές εκθέσεις και τα φύλλα ανατροφοδότησης προς τον μαθητή. Είναι σημαντικό στο προσωπικό του ημερολόγιο ο εκπαιδευτικός να αναστοχάζεται, να συνδέει τις παρατηρήσεις του με τη διδασκαλία του, να θέτει και στον εαυτό του παρόμοια ερωτήματα με αυτά που έθεσε στους μαθητές του. Για παράδειγμα: «Γιατί ο συγκεκριμένος μαθητής συμπεριέλαβε αυτό το στοιχείο στο πορτφόλιό του;» «Ποιο ταλέντο του διακρίνω πίσω από την έφεσή του σε συγκεκριμένους τύπους εργασιών; Πώς μπορώ να το αναδείξω μέσα στην τάξη;» «Γιατί δεν απαντάει με επιτυχία στα φύλλα εργασίας; Μπορώ να αναπροσαρμόσω το φύλλο που χορηγώ;» «Από τη συγκριτική εξέταση των φακέλων υλικού παρατηρώ μεγάλη ανταπόκριση των μαθητών στο συγκεκριμένο κεφάλαιο. Ποιες μεθόδους και πρακτικές είχα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία μου; Να τις γενικεύσω και σε ενότητες όπου παρατηρώ μειωμένη επίδοση των μαθητών;»

Αυτού του είδους οι παρατηρήσεις θα του ανοίξουν εξαιρετικό πεδίο για τη βελτίωση των πρακτικών του και την υποβοήθηση των μαθητών να μαθαίνουν αποτελεσματικότερα. Ας δούμε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα: ο διδάσκων, κατά τη διδασκαλία της περιόδου της συνταγματικής μοναρχίας του Όθωνα, δίδαξε στα παιδιά τους όρους Μεγάλη Ιδέα και Αλυτρωτισμός και παρουσίασε τις αντίθετες θέσεις των πολιτικών της εποχής σχετικά με τον Μεγαλοϊδεατισμό. Έχει χορηγήσει στα παιδιά φύλλο εργασίας στο οποίο ζητείται η καταγραφή των θέσεων και αντιθέσεων επί του Μεγαλοϊδεατισμού. Παράλληλα ως βιωματική ομαδοσυνεργατική εργασία αναθέτει στα παιδιά τη διεξαγωγή ενός αγώνα λόγων (debate) μεταξύ του Ιωάννη Κωλέτη και του Αλέξανδρου Μαυροκορδάτου για να φανούν οι αντίθετες θέσεις τους επί του θέματος. Οι εργασίες εκπονούνται και κατατίθενται στο portfolio. Ο διδάσκων αναστοχάζεται και αξιολογεί: παρατηρεί ότι μαθητές με χαμηλή επίδοση στο φύλλο εργασίας όπου τους ζητήθηκε η ψυχρή ανάκληση πληροφοριών, σημειώνουν εξαιρετική επίδοση στο βιωματικό ομαδοσυνεργατικό παιχνίδι ρόλων και έχουν ενσωματώσει στην πράξη και επί της ουσίας τη διδαχθείσα γνώση. Ενθαρρύνει τα παιδιά να σηκωθούν και να «αναπαραστήσουν» το debate. Η γνώση γίνεται πράξη. Ο διδάσκων αυτορρυθμίζεται: σε επόμενη ενότητα λαμβάνει υπόψη την αποτελεσματικότητα της μεθόδου και τη χορηγεί συνολικά ή εξατομικευμένα σε μαθητές που κατά κανόνα δυσκολεύονται στην αποστήθιση ή την μηχανική ανάκληση πληροφοριών. Η αξιολόγηση γίνεται μάθηση. Με όλους αυτούς δε τους τρόπους η αποτίμηση των φακέλων υλικού συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, την εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη διαγνωστική αξιολόγηση. Έτσι υπηρετείται τα μέγιστα η λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης. (Κασσωτάκης, 2013: 542-543).

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς είναι δυνατόν να χορηγηθούν στους μαθητές φύλλα μετά - αξιολόγησης της όλης διαδικασίας και της εφαρμογής της καινοτόμας αυτής μεθόδου ώστε να αξιοποιηθούν από το διδάσκοντα για ανατροφοδότηση,

έρευνα ή βελτίωση της μεθόδου σε επόμενη απόπειρα εφαρμογής της σε άλλη τάξη, άλλο μάθημα ή ακόμα και το ίδιο, σε επόμενη σχολική χρονιά.

Συζήτηση

Φυσικά η χρήση του portfolio στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας που βάσει θεσμικού πλαισίου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως μάθημα Ομάδας Α (Νόμος 4692/2020, Νόμος 4823 /2021) άρα, υποχρεωτικά για την αξιολόγησή του προβλέπεται η διενέργεια των γραπτών διαγωνισμάτων Α' και Β' τετραμήνου καθώς και η τελική, ανακεφαλαιωτική, προαγωγική ή απολυτήρια εξέτασή του, αποτελεί πρόκληση για τον διδάσκοντα.

Την ίδια στιγμή όμως είναι και ιδιαιτέρως δυσχερής. Η αξιολόγηση, στη συνείδηση μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών συνδέεται με αυτές τις διαδικασίες που ο νόμος προβλέπει και, επομένως, με την επίδοση σε κάποιο διαγώνισμα και κάποιες εξετάσεις. Ως αποτέλεσμα, στη συνείδηση όλων, ο «επιτυχημένος» μαθητής είναι εκείνος που επιτυγχάνει υψηλές επιδόσεις σε αυτές τις διαδικασίες, επιδόσεις μάλιστα άμεσα συγκρίσιμες με αυτές των συμμαθητών του. Το portfolio ωστόσο, όπως ήδη έχει διαφανεί, δεν τοποθετεί το μαθητή απέναντι στους άλλους μαθητές αλλά απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό και αφορά μια εντελώς διαφορετική κουλτούρα αξιολόγησης. Αν και η αξιοποίησή του δεν μπορεί επ' ουδενί να υποκαταστήσει τις προβλεπόμενες παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, καλείται να λειτουργήσει συμπληρωματικά προς αυτές (Αρβανίτης, 2007:177). Βέβαια, η μεθοδολογία εφαρμογής και αξιοποίησης του φακέλου όπως προτείνεται στην παρούσα μελέτη, προκειμένου να λειτουργήσει ως εργαλείο ποιοτικής αξιολόγησης του μαθητή και να επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που συζητήθηκαν, είναι χρονοβόρα και κοπιώδης για τον εκπαιδευτικό, σε μία εποχή μάλιστα που η συζήτηση για την επαγγελματική του εξουθένωση παίρνει μεγάλες διαστάσεις.

Παρ' όλα αυτά η μέθοδος παραμένει καινοτόμα, δημιουργική, ενδιαφέρουσα και προκλητική. Κάθε portfolio μας αφηγείται μια ενδιαφέρουσα ιστορία: αποτυπώνει τη διαδρομή του μαθητή μας μέσα στη διδασκαλία μας. Μας επιτρέπει να διακρίνουμε τα βιώματα και τα συναισθήματά του από το μάθημα, να διαπιστώσουμε το αν και κατά πόσον η διδασκαλία μας μετουσιώθηκε σε εμπειρία για το μαθητή μας. Τα επιτεύγματά του αντικατοπτρίζουν το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί μας στόχοι: κατέκτησε τις πληροφορίες; δύναται να τις κρίνει, να αναστοχαστεί πάνω σε αυτές, να τις συνθέσει, να τις εφαρμόσει στην πράξη, να δημιουργήσει δικά του προϊόντα με αφορμή τις γνώσεις αυτές; Είναι, εν τέλει, ενεργός μέτοχος της διαδικασίας της διδασκαλίας;

Επιτρέποντας στα portfolios να του πουν αυτές τις ιστορίες ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αυτοαξιολογείται και να αναστοχάζεται πάνω στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών του πρακτικών, ενδεχομένως να τις τροποποιεί ώστε να αφήσει εντονότερο το αποτύπωμα της διδασκαλίας του στους μαθητές του. Αποτύπωμα που τα portfolios είναι σε θέση να απεικονίσουν αποτελεσματικότερα και πιο ολοκληρωμένα από ένα ή περισσότερα τεστ ή διαγωνίσματα.

Η μέθοδος, πέρα από τη ανυπολόγιστη παιδαγωγική της αξία η οποία επιχειρήθηκε να αναδειχτεί στην παρούσα εργασία, προσφέρει δε και ανοικτό πεδίο έρευνας καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί ως έρευνα – δράση μετουσιώνοντας τον εκπαιδευτικό σε ερευνητή και αναβαθμίζοντάς τον από έναν απλό μεταδότη γνώσεων σε αυτό που ο μεγάλος θεωρητικός της εκπαίδευσης M.Fullan ονομάζει στοχαστή του συστήματος εν δράσει (“system thinker in action”) και, εν τέλει σε ουσιαστικό φορέα αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος (Fullan, 2006).

Βιβλιογραφία

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fletcher, A. K. (2016). Exceeding expectations: scaffolding agentic engagement through assessment as learning. *Educational Research*, 58(4), 400-419.
- Fullan, M. (2006). Change Theory, A force for school improvement. *Centre for Strategic Education. Seminar Series Paper No. 157*.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic books.
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The changing role of education and schools. In *The Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 1-15). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, p. 60-63
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2023) Μεθοδολογικές Επισημάνσεις για την Αξιολόγηση των Μαθητών και Αξιολόγηση με βάση το φάκελο υλικού (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις) ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΠΜΣ: Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Ακαδημαϊκό Έτος: 2023-24, Αθήνα.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006) Η Αξιολόγηση βάσει φακέλου (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε, Ακαδημαϊκό Έτος:2005-2006. Ρέθυμνο
- Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 168-181.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021) *Πρόγραμμα Σπουδών Για το μάθημα της Ιστορίας στις Α΄,Β΄ και Γ΄ Τάξεις Γυμνασίου*. Αθήνα
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις & πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μπίκος, Γ. Δ. (2020). Οι σύγχρονες τάσεις στη θεωρία και στις εφαρμοζόμενες πρακτικές της σχολικής αξιολόγησης της προόδου των μαθητών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 66.

- Νόμος 4692/2020, άρθρο 4, παρ. 1-4 , Διδασκόμενα μαθήματα και Αξιολόγηση των μαθητών Γυμνασίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 111/12.06.2020)
- Νόμος 4823/2021, άρθρο 86, παρ. 1 , Αξιολόγηση των μαθητών, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 136/03.08.2021).
- Παπαγεωργίου, Κ. Α. (2017). Εναλλακτικές προτάσεις αξιολόγησης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4Α), 150-159.
- Τσίτας, Γ. (2023) Να αξιολογεί κανείς ή να μην αξιολογεί; Να αξιολογεί, αλλά όσο ορθότερα μπορεί. Στο Φερεσίδη, Κ. & Τσίτας, Γ. (επιμ.) *Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και αξιολογούν: αποκυήματα του προγράμματος Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση*. (σσ. 237-242) Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φερεσίδη, Κ. (2018). Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η μετα- αξιολόγηση ως απαραίτητες λειτουργίες για τη Αξιολόγηση ως Μάθηση: μια εφαρμογή στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας. Στο: *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης- Πρακτικά του Β΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, « Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και Προοπτικές», 11-13 Μαΐου 2018* (σ.σ 718-729). Αθήνα; Ελληνική Εταιρεία Αξιολόγησης.
- Φερεσίδη, Κ. (2021) *Η Φρόνηση του Εκπαιδευτικού: Αξιολόγηση και Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φερεσίδη, Κ., Τσίτας, Γ. (2023) *Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και αξιολογούν: αποκυήματα του προγράμματος Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Η έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση μέσα από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών

Παπαθεοδώρου Λουκία

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση», ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ, ΜΕd, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ06 (Αγγλικής Γλώσσας) ΔΔΕ Λάρισας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην μορφή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που υιοθετείται στα νέα Προγράμματα Σπουδών. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία προκρίνεται μέσα από αυτά. Αρχικά, παρουσιάζεται το γενικό πλαίσιο των εξελίξεων - κοινωνικών, επιστημονικών, τεχνολογικών - το οποίο κατέστησε αναγκαίο τον σχεδιασμό νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Αφού γίνει διασάφηση των βασικών όρων που απαντώνται στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται η μέθοδος εργασίας που ακολουθήθηκε. Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στον σκοπό της ανάπτυξης των νέων προγραμμάτων σπουδών, στους προσανατολισμούς και σε κάποιες από τις βασικές αρχές που τα διέπουν και ακολουθεί η σύνδεση με τα νέα Προγράμματα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γενικό Λύκειο. Έμφαση δίνεται στα οφέλη από την ενσωμάτωση της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και στον τρόπο που αυτές οι μορφές αξιολόγησης ανταποκρίνονται στη φιλοσοφία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Επισημαίνεται χαρακτηριστικά η αξία τους όσον αφορά την ανατροφοδότηση, την ενίσχυση της αυτογνωσίας των μαθητών, την ανάπτυξη κριτικής τους σκέψης, της μεταγνωστικής και αυτορρυθμιστικής τους δεξιότητας, την καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας μεταξύ τους και την ενίσχυση της υπευθυνότητας. Υπογραμμίζεται εν γένει η συμβολή τους στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για τους μαθητές προκειμένου να λειτουργούν αυτόνομα και υπεύθυνα στο σχολείο του 21ου αιώνα και να προετοιμαστούν κατάλληλα ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες που θα μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και προκλήσεις της κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, νέα Προγράμματα Σπουδών, ανατροφοδότηση, μεταγνώση, αυτορρύθμιση

The emphasis on self assessment and peer assessment through the New Curricula

Abstract

The current paper focus on the form of educational assessment, which is adopted in the New Curricula. More specifically, it concentrates on self assessment and peer assessment which can be used in the frame of formative assessment, which is fostered through them. Initially, the general context of the social, scientific and technological developments, which rendered the

design of the New Curricula necessary, is presented. Then, after the ground terms of the paper are clarified, the methodology that was followed is presented. Afterwards, the aim, the orientation and the basic principles of the New Curricula are mentioned and the connection with the new Curriculum for the Foreign Languages in General High School follows. Special emphasis is given to the advantages of the inclusion of self assessment and peer assessment in the teaching and learning process and the way these assessment forms align with the New Curricula. Their value regarding feedback, the reinforcement of students' self-awareness, the development of their critical thinking, their metacognitive skill and self-regulation, the cultivation of cooperation among them and the strengthening of responsibility is highlighted. Overall, what is underlined is their contribution to the cultivation of skills that are considered necessary for students so that they can function independently and responsibly in the school of the 21st century and be adequately prepared as future active citizens that will be able to meet the requirements of society and respond to its challenges.

Εισαγωγή

Οι κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές και οι σύγχρονες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής έχουν επιφέρει αλλαγές στο σχολείο του 21ου αιώνα. Ο ρόλος του επεκτείνεται πλέον πέραν της απλής μετάδοσης γνώσεων καθώς τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα έχουν δώσει στον καθένα τη δυνατότητα άμεσης πρόσβασης στην πληροφορία. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η μεταγνωστική ικανότητα θεωρούνται εκ των ων ουκ άνευ στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, προκειμένου οι μαθητές να ανταποκριθούν στα απαιτήσεις της κοινωνίας ως μελλοντικοί πολίτες. Ως εκ τούτου, οι στόχοι του σχολείου, τα προγράμματα σπουδών, οι διδακτικές μέθοδοι, ο ρόλος και οι μέθοδοι της αξιολόγησης των μαθητών κρίνεται αναγκαίο να εξελίσσονται και να αναπροσαρμόζονται μέσα σε αυτό το γενικό πλαίσιο των μεταβολών.

Τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) είναι απαραίτητο να αντανakλούν και να ανταποκρίνονται σε οποιεσδήποτε αλλαγές αφορούν επιστήμες της εκπαίδευσης και αλλαγές σε κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο (ΙΕΠ). Το ίδιο ισχύει και για την αξιολόγηση των μαθητών, ο ρόλος της οποίας αναμορφώνεται. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο προσέγγισης της αξιολόγησης και να αναπτύξουν νέες τεχνικές που να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους και φιλοδοξίες του 21ου αιώνα.

Πρωτίστως, όμως, και προκειμένου να καταστεί σαφέστερο το πλαίσιο της παρούσας εργασίας κρίνεται απαραίτητη η διασάφηση συγκεκριμένων όρων.

Σχετικά με τα ΠΣ, όπως προκύπτει από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας δεν υπάρχει ταύτιση απόψεων μεταξύ των ειδικών όσον αφορά τους ορισμούς του Προγράμματος Σπουδών (curriculum) ή του Αναλυτικού Προγράμματος ή του Εκπαιδευτικού Προγράμματος (educational programme) (Φλουρή, 2006). Η διατύπωση, επομένως, ενός ορισμού κοινά αποδεκτού έχει καταστεί δύσκολο εγχείρημα λόγω της πληθώρας των όρων που σχετίζονται με τα Π.Σ. καθώς και

εξαιτίας των ποικίλων προσεγγίσεων των ειδικών (Φλουρής, 2006, Φλουρής & Φωτεινός, 2020, Φωτεινός, 2023). Σύμφωνα με τον Φλουρή (2006: 96) ως πρόγραμμα σπουδών θεωρείται «ο προσδιορισμός από τους εκπαιδευτικούς ιθύνοντες, σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, των γνώσεων που θα διδαχθούν ή των δεξιοτήτων που θα καλλιεργηθούν στους μαθητές κάθε βαθμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα σε προκαθορισμένο σχολικό και χρονικό πλαίσιο (τάξη, ώρες εβδομαδιαίως) και η κατηγοριοποίησή τους κατά γνωστικά αντικείμενα ή ομάδες γνωστικών αντικειμένων». Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα σπουδών συνιστά το πλαίσιο εργασίας του εκπαιδευτικού.

Η αξιολόγηση, που αποτελεί σημείο εστίασης της συγκεκριμένης εργασίας είναι και αυτή είναι ένα θέμα με πληθώρα προσεγγίσεων από τους μελετητές με αποτέλεσμα τη διατύπωση ποικίλων ορισμών (Κασσωτάκης, 2023). Ωστόσο, σύμφωνα με έναν απλό και γενικό ορισμό, ως αξιολόγηση ορίζεται «η απόδοση ορισμένης αξίας σε πρόσωπα, αντικείμενα, πράγματα, καταστάσεις ή γεγονότα με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και κατάλληλη μέθοδο αποτίμησης» (Κασσωτάκης, 2023: 15,16). Αναλόγως, οι ορισμοί που έχουν δοθεί στον όρο 'εκπαιδευτική αξιολόγηση' ποικίλουν λόγω της ευρύτητας του εννοιολογικού του πεδίου, καθώς περιλαμβάνει την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, του εκπαιδευτικού συστήματος, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων καθώς και την αποτελεσματικότητα όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (διδασκτικό, διοικητικό, εποπτικό προσωπικό) (Κασσωτάκης, 2023). Η αξιολόγηση των μαθητών, όπως είναι προφανές, αποτελεί ένα μόνο μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2023) ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία με την οποία προσδιορίζεται ο βαθμός επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων σε μαθήματα και δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) τα οποία ανταποκρινόμενα στη σύγχρονη πραγματικότητα έχουν σχεδιαστεί με σκοπό να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων στους μελλοντικούς πολίτες του 21ου αιώνα. Ειδικότερα, στοχεύει στην ανάδειξη της σημαντικότητας δύο μορφών αξιολόγησης, της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, στις οποίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση μέσα από τα νέα ΠΣ. Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί ουσιαστικό πυλώνα της μαθησιακής – εκπαιδευτικής διαδικασίας και, παρά τις ενστάσεις ορισμένων επικριτών της, η αναγκαιότητά της είναι ευρύτατα αποδεκτή λόγω της συμβολής της, μεταξύ άλλων, και στη βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού έργου (Φερεσίδη, 2023). Για τον λόγο αυτόν, κατά τον σχεδιασμό των νέων ΠΣ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο αξιοποίησής της ως παιδαγωγικού εργαλείου. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και έχει σκοπό τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί (Κασσωτάκης, 2023) είναι η μορφή της αξιολόγησης που προκρίνεται μέσα από τα αναθεωρημένα ΠΣ, καθώς όπως αποδεικνύεται από τη συζήτηση που ακολουθεί, ικανοποιεί τους στόχους που τίθενται σε αυτά. Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση συνιστούν δύο διαδικασίες που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης στα νέα Π.Σ. και αποτελούν το αντικείμενο μελέτης αυτής της εργασίας.

Για πληρέστερη κατανόηση κρίνεται σκόπιμο να δοθούν οι ορισμοί και κάποια χαρακτηριστικά των εν λόγω μορφών αξιολόγησης. Ως αυτοαξιολόγηση (self-evaluation ή self-assessment) ορίζεται η διατύπωση γνώμης για το βαθμό που επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έχουν τεθεί ή για το επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων ενός ατόμου από το ίδιο το άτομο (Κασσωτάκης, 2023). Εν ολίγοις, οι ίδιοι οι μαθητές κρίνουν τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους.

Σχετικά με την ετεροαξιολόγηση (peer-evaluation ή peer-assessment), η στόχευση είναι η ίδια, δηλαδή η αποτίμηση των προσπαθειών των μαθητών, ωστόσο υλοποιείται από τους διδάσκοντες, των οποίων η γνώμη για τον αξιολογούμενο θεωρείται έγκυρη, ή μπορεί να διενεργηθεί, υπό προϋποθέσεις, και από τους μαθητές που αξιολογούν τους συμμαθητές τους, στο πλαίσιο διαμορφωτικής αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2023).

Μέθοδος

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την προσέγγιση του θέματος βασίστηκε στην ανάλυση των νέων ΠΣ και τη συζήτηση σχετικά με τον ρόλο της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, μελετήθηκαν οι βασικοί προσανατολισμοί της συγγραφής των νέων Π.Σ. στο σύνολό τους, οι στόχοι τους, οι αρχές που τα διέπουν και η λειτουργία της αξιολόγησης ως διαδικασίας πλήρως ενσωματωμένης στη διδακτική πράξη. Μελετήθηκαν επίσης τα νέα προγράμματα σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Γενικό Λύκειο σε μια προσπάθεια πληρέστερης προσέγγισης των αναθεωρημένων ΠΣ. Ακολούθως, ερευνήθηκαν τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιοποίηση των παραπάνω μορφών αξιολόγησης. Μέσω ανάλυσης και συσχετισμών αναδεικνύεται η διασύνδεση αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης με τους στόχους και τους προσανατολισμούς των νέων ΠΣ.

Αποτελέσματα

Τα αναθεωρημένα ΠΣ αναπτύχθηκαν με σκοπό να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών σε μια νέα κοινωνική πραγματικότητα με συνεχώς αναδυόμενες απαιτήσεις και πληθώρα επιστημονικών εξελίξεων και πλείστες τεχνολογικές αλλαγές. Η αφετηρία τους είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή όσα αναμένεται να γνωρίζουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας (ΙΕΠ,). Ως εκ τούτου, η εστίαση είναι ο μαθητής και τα μαθησιακά αποτελέσματα, και ο σχεδιασμός της μαθησιακής διαδικασίας εξαρτάται από τον καθορισμό αυτών.

Βασικός προσανατολισμός των νέων ΠΣ είναι η υιοθέτηση ενός μαθητοκεντρικού περιβάλλοντος διδασκαλίας το οποίο θα δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή δεξιότητες αναστοχασμού επί της διαδικασίας μάθησης μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν. Επιπλέον στόχο αποτελεί η ενθάρρυνση του κριτικού στοχασμού των μαθητών και η υποστήριξή τους προκειμένου να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να λειτουργούν αυτόνομα ώστε να καταστούν δημιουργικοί και αποτελεσματικοί μελλοντικοί πολίτες. Εξίσου ουσιαστικός στόχος

θεωρείται επίσης η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών και η καλλιέργεια της συναίσθησης ευθύνης προκειμένου να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους άλλους και να προετοιμαστούν ως ενεργοί μελλοντικοί πολίτες (ΙΕΠ).

Μία από τις θεμελιώδεις αρχές των νέων ΠΣ που σχετίζονται με τη διδακτική μεθοδολογία είναι η καλλιέργεια της συνεργατικότητας και η ενίσχυση της διάδρασης. Μέσω των ΠΣ προωθείται η ενεργός συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών μέσα σε περιβάλλοντα καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης και επικοινωνιακής προσέγγισης. Οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γι' αυτό τα νέα ΠΣ ενθαρρύνουν τη δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού κλίματος στο οποίο θα λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους όσον αφορά το μαθησιακό τους προφίλ, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη διδασκαλία (ΙΕΠ).

Τέλος, στα νέα ΠΣ προκρίνεται η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία νοείται ως διαδικασία που λειτουργεί εντός του πλαισίου της μαθησιακής διαδικασίας με σκοπό τον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων (ΙΕΠ). Αυτός είναι, άλλωστε, και ο πρωταρχικός στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης και όχι η αποτίμηση των αποτελεσμάτων που στοχεύει στην αξιολογική κατάταξη και γι' αυτόν τον λόγο αξιοποιείται ως «μέσο μάθησης» και όχι ως «μέσο αποτίμησης» (Κασσωτάκης, 2023:40). Ως εκ τούτου, υπάρχει αναντίρρηση σύνδεση της διαμορφωτικής αξιολόγησης με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, κάτι το οποίο συνιστά χαρακτηριστικό των τάσεων στον χώρο της αξιολόγησης των μαθητών κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Όπως διαφαίνεται, η αξιολόγηση αποκτά πλέον και ρόλο επικουρικό στη διαδικασία της μάθησης πέραν του διαπιστωτικού ή ελεγκτικού της ρόλου. Παρατηρείται, επομένως, μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την αξιολόγηση της μάθησης στην αξιολόγηση για τη μάθηση (Κασσωτάκης, 2023).

Η ίδια φιλοσοφία ακολουθείται και από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γενικό Λύκειο (ΠΣ-ΓΛ), το οποίο είναι κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες που περιλαμβάνονται ήδη στα ισχύοντα ωρολόγια προγράμματα του Γενικού Λυκείου (ΙΕΠ, 2022). Το ΠΣ-ΓΛ έχει σαν αφετηρία τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή όσα πρέπει να γνωρίζει, να κατανοεί και να μπορεί να εφαρμόσει ο μαθητής με την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας. Αποτελεί εργαλείο για τη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν νοήματα στην ξένη γλώσσα, όπως αυτά δηλώνονται μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο παράγονται (Υπ. Απόφαση 3950/Δ2/2023).

Σχετικά με τον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, στα ΠΣ-ΓΛ υιοθετείται η διδασκαλία που θα στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της κριτικής σκέψης στους μαθητές μέσω της αξιοποίησης ποικίλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και πρακτικών. Για τον λόγο αυτόν ο εκπαιδευτικός κρίνεται απαραίτητο να δημιουργήσει ένα περιβάλλον με επίκεντρο τον μαθητή που θα προάγει τη διάδραση, τη συνεργατική μάθηση, και θα προωθεί τον σεβασμό και την αυτοεκτίμηση (Υπ. Απόφαση 3950/Δ2/2023).

Σε ένα τέτοιο μαθητοκεντρικό περιβάλλον, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στην ξένη γλώσσα λογίζεται ως αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής πράξης, γεγονός που συνάδει απόλυτα με τους στόχους των νέων ΠΣ του συνόλου των γνωστικών αντικειμένων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση βρίσκεται, και στα εν λόγω προγράμματα σπουδών, στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης, παρέχοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα συνεχούς ελέγχου της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας και εφαρμογής αλλαγών με σκοπό το βέλτιστο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση αποκτά ανατροφοδοτικό και μεταγνωστικό ρόλο. Στο πλαίσιο αυτό, παράλληλα με την τυπική αξιολόγηση, αξιοποιούνται τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης των μαθητών, με την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση να συγκαταλέγονται ανάμεσά τους (Υπ. Απόφαση 3950/Δ2/2023).

Αποτιμώντας το περιεχόμενο των νέων ΠΣ και ΠΣ-ΓΛ, καθίσταται σαφές ότι, η αξιολόγηση των μαθητών δεν νοείται πλέον ως αποπλαισιωμένη διαδικασία αλλά πλήρως ενταγμένη στη διδακτική πράξη και γι' αυτό μέσα από τα νέα Π.Σ. δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών. Ο ρόλος της ενισχύεται και αναδεικνύεται σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο με ουσιαστική ανατροφοδοτική αξία όσον αφορά την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό που χρήζει επισήμανσης είναι το γεγονός ότι η ανατροφοδότηση δεν στοχεύει μόνο στον εκπαιδευτικό που επανεξετάζει και αναδιαμορφώνει τη διδασκαλία του βασιζόμενος στα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Οι μαθητές, επίσης, αντιλαμβάνονται το γνωστικό τους επίπεδο την παρούσα στιγμή και το σημείο στο οποίο στοχεύουν να φτάσουν, συνειδητοποιώντας τα δυνατά τους σημεία και τις αδυναμίες τους και αναπροσαρμόζουν τις στρατηγικές μάθησης (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2004). Το εύλογο ερώτημα που τίθεται είναι με ποιον τρόπο μπορεί να διενεργηθεί η διαμορφωτική αξιολόγηση προκειμένου οι μαθητές να καρπωθούν τα οφέλη από την ανατροφοδοτική της λειτουργία. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2023), αυτό επιτυγχάνεται με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών τόσο στη διδακτική όσο και στην αξιολογική διαδικασία. Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση εξυπηρετούν αυτόν τον σκοπό και επομένως, μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Ένα δεύτερο στοιχείο που προκύπτει από την παρουσίαση της φυσιογνωμίας των νέων ΠΣ γενικά και ειδικότερα του ΠΣ-ΓΛ είναι ότι είναι προσανατολισμένα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, όπως προκύπτει από τη συζήτηση που ακολουθεί, υποβοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν τις εν λόγω δεξιότητες και ως εκ τούτου, υπηρετούν τους στόχους που τίθενται στα αναθεωρημένα προγράμματα σπουδών.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών και είναι εναρμονισμένες με τους στόχους των νέων ΠΣ. Η εφαρμογή τους έχει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα για μαθητές και εκπαιδευτικούς, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της αυτοαξιολόγησης είναι η συμβολή της στην ενίσχυση της αυτογνωσίας των μαθητών. «Η ειλικρινής αυτοαξιολόγηση απαιτεί ενδοσκόπηση και αυτοανάλυση» (Κασσωτάκης, 2023: 554), τα οποία οδηγούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον βαθμό προόδου τους σε σχέση με την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων. Ανατροφοδοτούν ουσιαστικά οι ίδιοι τις προσπάθειές τους. Η αυτοαξιολόγηση βοηθάει εν ολίγοις τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τις αδυναμίες και τα λάθη τους προκειμένου να ενισχύσουν την προσπάθειά τους, αν είναι απαραίτητο, για να τα εξαλείψουν ή να τα περιορίσουν και δημιουργεί κίνητρα για βελτίωση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Επιπλέον καλλιεργείται η αυτορρυθμιστική τους ικανότητα. Ειδικά κατά τη διάρκεια εκπόνησης εντύπων αυτοαξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές, ή σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, όταν ζητείται από τους ίδιους να διατυπώσουν τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης, αυτή η δυνατότητα οδηγεί στην ενεργή εμπλοκή τους στη διδακτική και αξιολογική διαδικασία με αποτέλεσμα την ενίσχυση της ικανότητάς τους να αυτοδιαχειρίζονται τη μάθησή τους (Κασσωτάκης, 2023). Αυτή η δυνατότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούνται και να αυτορρυθμίζονται ανταποκρίνεται σε μια από τις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας την ‘αξιολόγηση ως μάθηση’ (Φερεσίδη, 2023). Αξίζει να τονιστεί πως, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η αυτοαξιολόγηση θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος στη σχολική τάξη. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μπορούν οι μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα και να συμμετέχουν σε αυτή «χωρίς φόβο ή άλλου είδους αναστολές» (Κασσωτάκης, 2023:555).

Αναλόγως, και η ετεροαξιολόγηση όταν αξιοποιείται στη σχολική τάξη σε ένα περιβάλλον ελεύθερης έκφρασης, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και πνεύματος συλλογικότητας, ευνοεί την καλλιέργεια της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, βοηθάει στην αύξηση της συμμετοχικότητας των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι αντιλαμβάνονται ότι διαδραματίζουν και αυτοί ρόλο στην εν λόγω διαδικασία. Συμβάλλει, επιπλέον, στην ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών, στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας και, τέλος, οδηγεί σε αποτελεσματική ανατροφοδότηση. Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης και ανατροφοδότησης της προσπάθειας των συμμαθητών τους συνδράμουν το αξιολογικό έργο των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2023).

Με την αξιοποίηση, επομένως, της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης τηρούνται ορισμένες από τις βασικές αρχές που διέπουν την αποτελεσματική λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης η οποία στα νέα ΠΣ είναι δυναμικά ενταγμένη στη διδακτική πράξη: α. η δημιουργία κινήτρων για περαιτέρω βελτίωση, β. η ανάπτυξη και αξιοποίηση συνεργασιών στην τάξη και γ. η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Αθροιστικά, η ενσωμάτωση των συγκεκριμένων μορφών αξιολόγησης στη μαθησιακή διαδικασία έχει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό, τα οποία όπως αναδείχθηκε μέσα από τη συζήτηση

είναι πλήρως εναρμονισμένα με τις βασικές αρχές και τους προσανατολισμούς των νέων ΠΣ.

Συζήτηση

Τα νέα Π.Σ. σχεδιάστηκαν προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, στα νέα επιστημονικά δεδομένα και να συμβαδίσουν με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Βασικός γνώμονας του σχεδιασμού αποτέλεσε η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων απαραίτητων για τους πολίτες του 21ου αιώνα. Μέσα από τα νέα ΠΣ δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να διαμορφώσουν στάσεις ώστε να λειτουργήσουν ως ενεργοί, δημιουργικοί και αποτελεσματικοί πολίτες στη σύγχρονη εποχή. Η φιλοσοφία αυτή των νέων ΠΣ αντανακλάται μέσα από την προώθηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής πράξης. Η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση συνιστούν αξιολογικές διαδικασίες που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης καθώς, όπως προέκυψε υπηρετούν τους στόχους των νέων ΠΣ. Διαφαίνεται ότι θα έχουν σημαντικό θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω των πολλαπλών θετικών αποτελεσμάτων τους πρωτίστως για τους μαθητές. Έχουν τεράστια ανατροφοδοτική και μεταγνωστική αξία, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης, αυτοκριτικής και αυτορρύθμισης των μαθητών. Τέλος, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αυτοδιαχείριση της μάθησης και συνάδουν με τη σύγχρονη προσέγγιση της αξιολόγησης, 'την αξιολόγηση ως μάθηση'.

Βιβλιογραφία

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D., (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan, 86(1), 9-21.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (χ.χ.). Προγράμματα Σπουδών. Διαθέσιμο διαγραμματικά: <https://www.iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). Προγράμματα Σπουδών. Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Γενικό Λύκειο. Αθήνα. (2η έκδοση). Διαθέσιμο επιγραμματικά: [file:///C:/Users/user/Downloads/%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82_%CE%9B_%CE%A0%CE%A3_V2%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82_%CE%9B_%CE%A0%CE%A3_V2%20(3).pdf)
- Κασσωτάκης, Μ. (2023). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Υπ. Απόφαση 3950/Δ2/2023, Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Ξένων Γλωσσών του Γενικού Λυκείου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 143/18.01.2023)
- Φερεσίδη, Κ. (2023). Εισαγωγή στοιχεία στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Στο Κ. Φερεσίδη & Γ. Τσίτας (Επιμ.). Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και

- αξιολογούν. Αποκυήματα του Προγράμματος Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση (σσ. 81-96). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φερεσίδη, Κ. (2023). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Έμφαση στην ποιοτική αξιολόγηση και εφαρμογές της. Στο Κ. Φερεσίδη & Γ. Τσίτας (Επιμ.), Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και αξιολογούν. Αποκυήματα του Προγράμματος Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση (σσ. 97-111). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, 93-125.
- Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2022). Προσεγγίσεις, στάδια και προοπτικές αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών. Στο Α. Παπαδοπούλου, Α. Χαλκιαδάκη, Τ. Κολυμπάρη (Επιμ.), Η αξιολόγηση στο σχολείο του μέλλοντος. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Φωτεινός, Δ. (2020). Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950-2020): η φονταμενταλιστική, άστοχη και τοτεμική εκπαίδευση. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 24, 32-63.
- Φωτεινός, Δ. (2023). Αναλυτικά προγράμματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταξύ ιδεολογικοπολιτικής ρύθμισης και παιδαγωγικής μεταρρύθμισης. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τίτλος Συμποσίου

Οι νέες τάσεις στην αξιολόγηση και τον επαγγελματικό αναστοχασμό στην εκπαίδευση

Καλλιόπη Φερρεσίδη¹, Δημήτριος Φωτεινός²

¹Διδάσκουσα Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»,
Παι.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.

²Καθηγητής, Διευθυντής Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην
Εκπαίδευση» και Πρόεδρος Παι.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη Συμποσίου

Στο πλαίσιο του Συμποσίου που παρουσιάζεται από το Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με τίτλο «Οι νέες τάσεις στην αξιολόγηση και τον επαγγελματικό αναστοχασμό στην εκπαίδευση», συζητούνται οι τάσεις που διαφαίνεται ότι θα επικρατήσουν στην αξιολόγηση στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και πρακτικές επαγγελματικού αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, όπως μελετήθηκαν από μεταπτυχιακές φοιτήτριες του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, με την πρώτη εισήγηση προσεγγίζεται το πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και, ειδικότερα, η αξιολόγηση της διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αναδεικνύοντας μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση τα κριτήρια της εν λόγω αξιολόγησης και τις διαφανιζόμενες τάσεις και ιδιαιτερότητές της. Έπειτα, με τη δεύτερη εισήγηση συζητείται ο Φάκελος υλικού (Portfolio) ως τεχνική αξιολόγησης και μεταγνώσης, τόσο για τον ίδιο τον φοιτητή όσο και για τον διδάσκοντα, που έχει μεγάλη αξία για την τεκμηρίωση της επίτευξης των διδακτικών στόχων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και για τον επαγγελματικό αναστοχασμό. Η τρίτη εισήγηση τονίζει την αναγκαιότητα δημιουργίας και προσαρμογής του Φακέλου Υλικού αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, βάσει στόχου που θέτει κάθε φορά στην επαγγελματική σταδιοδρομία του. Τέλος, η τέταρτη εισήγηση του Συμποσίου τονίζει την ανατροφοδοτική αξία του Ημερολογίου ως εργαλείου αυθεντικής και ποιοτικής αξιολόγησης, με στόχο τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, την αυτορρύθμιση, την τεκμηρίωση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Γενικότερος σκοπός του εν λόγω Συμποσίου είναι η διάχυση της επιστημονικής γνώσης με την οποία οικοδομείται η αξιολογική κουλτούρα των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός, ανατροφοδότηση, τεκμηρίωση του εκπαιδευτικού έργου, αξιολογική κουλτούρα

Κριτήρια Αξιολόγησης της Ποιοτικής Διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων

Μούρτου Μαγδαληνή-Διονυσία

*Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην
Εκπαίδευση», ΠΤΔΕ – ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός ΠΕ 06(Αγγλική Γλώσσα), MA Applied
Linguistics*

Περίληψη

Η αυξανόμενη ζήτηση για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ιδιαίτερα ανάμεσα στους ενήλικες εκπαιδευόμενους στην ανώτερη εκπαίδευση, έχει τονίσει την ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην επιτυχημένη ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως σπουδών. Αυτή η εργασία παρουσιάζει τα κύρια σημεία της θεωρίας της εκπαίδευσης ενηλίκων και διερευνά τα κριτήρια ποιότητας που στοιχειοθετούν την ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων. Εστιάζοντας στο ρόλο της υποστήριξης των φοιτητών, τον εξελισσόμενο ρόλο του καθηγητή και το καλοσχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, αυτή εργασία έχει σκοπό να υποστηρίξει μία ολιστική και προσωποκεντρική προσέγγιση της ψηφιακής μάθησης στη βάση της συναισθηματικής υποστήριξης, της αίσθησης του 'ανήκειν' και της ανάγκης για δημιουργία σχέσεων. Η εργασία μελετά άρθρα και έρευνες που σχετίζονται με τις απόψεις φοιτητών για το βαθμό ικανοποίησης, εμπλοκής και αφοσίωσης τους στη μαθησιακή διαδικασία και ταυτοποιεί δείκτες ποιότητας που είναι σημαντικοί για τη διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας με κέντρο τον φοιτητή.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, εξ αποστάσεως διδασκαλία, κριτήρια ποιότητας, αξιολόγηση

Assessment criteria measuring the quality of distance learning in adult education

Abstract

The increasing demand for online education, particularly among adult learners, in higher education has highlighted the need for a deeper understanding of the factors that contribute to successful online education. This paper presents the key components of adult education theory and explores the quality factors that contribute to learner's satisfaction and their assessment. Focusing on the role of student support, the evolving role of teachers and the well designed teaching materials, this paper aims at supporting a holistic and person-centered approach to online learning on the basis of emotional support, sense of community and the need of relatedness. The present paper examines articles and studies that present learners' opinions in relation with their level of learning satisfaction and engagement to the learning process. As a result it identifies and categorizes the

quality indicators which are important for the formation of assessment criteria of the teaching process focused on the learners' needs.

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία υπήρξε μια θεαματική είσοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις προσφερόμενες υπηρεσίες παιδείας στη χώρα μας με ιδιαίτερη έμφαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και γενικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η διαφορά με τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης είναι ότι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία εξ αποστάσεως μπορεί να είναι ο μόνος και κύριος τρόπος που θα οδηγήσει στην απόκτηση ενός διπλώματος ενώ στις υπόλοιπες βαθμίδες η εξ αποστάσεως διδασκαλία έρχεται να λειτουργήσει επικουρικά ή να συμπληρώσει διδακτικές ώρες που χάνονται χωρίς να αποτελεί κυρία μορφή διδασκαλίας. Αυτή η αλλαγή στο χωροταξικό περιβάλλον που συντελούνται οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες έφερε ταυτόχρονα και την ανάγκη να αξιολογήσουμε κατά πόσο αυτή η εξέλιξη στο χώρο της παιδείας ακολουθεί ή θα έπρεπε να ακολουθεί ορισμένους όρους ποιότητας. Η συγκεκριμένη παρουσίαση συνοπτικά αναδεικνύει τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν για τα εμπλεκόμενα μέρη (διδάσκοντες και εκπαιδευόμενους) καθώς και τον μετασχηματισμό των ρόλων τους ενώ επικεντρώνεται στην ανάλυση των παραγόντων που κρίνουν την ποιότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Τέλος ιδιαίτερη έμφαση δίνεται, ώστε μέσα από τις παραμέτρους που συνδιαμορφώνουν την έννοια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, να εντοπίσουμε δείκτες ποιότητας που είναι η απαραίτητη προϋπόθεση και τα κριτήρια πάνω στα οποία θα στηριχθεί η αξιολόγηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Η εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει μοναδικές προκλήσεις καθώς η εκπαιδευόμενοι συχνά ακροβατούν μεταξύ δουλειάς, οικογένειας και άλλων υποχρεώσεων και αυτό κάνει την ακαδημαϊκή και συναισθηματική υποστήριξη τους κομβική για την επιτυχία τους (Knowles, 1980; Stone, 2017).

Ένα σημαντικό σημείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων είναι σημασία της υποστήριξης η οποία μπορεί να αντιμετωπίσει θέματα όπως η απομόνωση, τα κίνητρα και η ανάγκη για αυτορρύθμιση της μάθησης. Αυτές οι προκλήσεις είναι κοινές σε όλα τα ψηφιακά περιβάλλοντα και τα κατάλληλα συστήματα υποστήριξης μπορούν να αυξήσουν την μαθησιακή επιτυχία και ικανοποίηση (Stone, 2017).

Επιπλέον, ο ρόλος των καθηγητών στην εξ αποστάσεως μάθηση έχει υποστεί ένα λειτουργικό μετασχηματισμό ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές πλέον είναι ανάγκη να λειτουργούν περισσότερο ως παράγοντες διευκόλυνσης της μάθησης υποστηρίζοντας τους εκπαιδευόμενους όχι μόνο ακαδημαϊκά αλλά και σε θέματα που έχουν να κάνουν με την ενίσχυση της εμπλοκής τους στη διαδικασία της μάθησης και στη δημιουργία ευκαιριών για περισσότερη διάδραση (Garrison & Anderson, 2003). Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο θα πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και την κριτική σκέψη, πέρα από το να παρέχει απλά πληροφορίες (Jonassen, 1999).

Αυτή η εργασία εντοπίζει τη σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων και τους παράγοντες ποιότητας όπως αυτή αναδεικνύεται μέσα από τη μελέτη άρθρων που σχετίζονται με τις απόψεις φοιτητών για το βαθμό ικανοποίησης, εμπλοκής και αφοσίωσης τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα, προφέρει και μια οπτική πάνω στις καλές πρακτικές που μπορούν να βελτιώσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων.

Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Σύμφωνα με τους Harvey και Newton (2007), η ποιότητα είναι μία διαρκώς εξελισσόμενη κατανόηση των τρόπων που λειτουργεί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα προκειμένου να διευκολύνει τη βελτίωση της δημιουργικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η Δάρρα (2005: 8) υποστηρίζει ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι μία έννοια πολυαξιακή και πολυεπίπεδη, έχει διαφορετική σημασία για διαφορετικές ομάδες ενδιαφερομένων και σχετίζεται με τις διαφορές στις πολιτικές ηθικές πεποιθήσεις τον ενδιαφερομένων. Όταν αυτές οι πεποιθήσεις αφορούν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδεολογίας τότε αναφερόμαστε σε προσεγγίσεις που έχουν να κάνουν με τη φύση της εκπαίδευσης -ανθρωπιστική προσέγγιση με βάση αξίες και ήθος ή τεχνοκρατική προσέγγιση με βάση λειτουργικά κριτήρια και δείκτες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας η ποιότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων προσεγγίζεται με κριτήριο το βαθμό ικανοποίησης, εμπλοκής και αφοσίωσης τους στη μαθησιακή διαδικασία και με την προοπτική να στοχεύσει σε μία ανθρωποκεντρική και ολιστική προσέγγιση της μάθησης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Όταν ένα παιδί το οποίο έχει κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα, πιάσει στα χέρια του μια ιστορία, ένα βιβλίο ή ένα κόμικ και καταλάβει ότι αυτές οι τυπωμένες λέξεις έχουν τη μαγική δύναμη να σε μεταφέρουν σε άλλους κόσμους απλά διαβάζοντας, τότε είναι που πραγματικά ένας μαθητής έχει καταφέρει να διαβάσει. Η μάθηση, με άλλα λόγια, θα πρέπει να είναι μία εμπειρία ανακάλυψης που θα σε συγκλονίσει τη στιγμή που θα κατακτήσεις κάτι νέο. Με αυτό τον απλό τρόπο ο Carl Rogers (1961) μας δείχνει ότι η μάθηση πρέπει να είναι μία μαγική και ταυτόχρονα συγκλονιστική διαδρομή από το σκοτάδι στο φως και αυτό είναι μία πορεία που πρέπει να τη βιώσει και να την κατακτήσει βήμα προς βήμα ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος. Μόνο μέσα από τη δημιουργία προσωπικών εμπειριών και γνωστικών συσχετίσεων θα μπορέσει ο κάθε είδους μαθητής να αντιληφθεί την έννοια της μάθησης. Αν και αυτή η άποψη αποτελεί μία γενικότερη θεώρηση του τι θα πρέπει να αποτελεί πραγματικά μάθηση, είναι ταυτόχρονα και η βάση για την προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι θεωρίες για την εκπαίδευση ενηλίκων στηρίζονται πάνω στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις προκλήσεις που δέχονται από το περιβάλλον οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Η Ανδραγωγική θεωρία του Knowles (1980) φαίνεται να συμφωνεί με την αντίληψη της μάθησης ως μία διαδρομή εμπειριών. Διαχωρίζει εμφατικά τη

διδασκαλία των ενηλίκων από αυτή των παιδιών και αποδίδει τη διαφορετικότητα της μάθησης στη διαφορετικότητα των εμπειριών, των κινήτρων και της ανάγκης για αυτονομία. Οι αρχές της Ανδραγωγικής θεωρίας καθιστούν τις εμπειρίες πόρο μάθησης καθώς οι ενήλικες σχετίζουν το περιεχόμενο της μάθησης με τα προβλήματα ή καταστάσεις από τη ζωή τους. Η μάθηση των ενηλίκων είναι επικεντρωμένη στην ανάλυση και επίλυση προβλημάτων που έχουν συνάφεια με τη ζωή τους. Τα κίνητρα των ενηλίκων είναι κυρίως εσωτερικά και έχουν να κάνουν με την προσωπική ανάπτυξη και με την αυτοεκτίμηση και κατ' επέκταση την αυτοπραγμάτωση. Οι ενήλικες έχουν την ανάγκη αλλά και την τάση να προσπαθούν να αυτορυθμίζονται.

Η θεωρία της Μετασχηματιστικής Μάθησης που αναπτύχθηκε λίγο αργότερα από τον Jack Mezirow (1991) εστιάζει στη σημασία των εμπειριών για τους ενήλικες μαθητές και την κατανόηση του κόσμου γύρω τους. Οι εμπειρίες είναι η αφετηρία που μέσα από την ανάλυση και την κριτική σκέψη θα τους δώσουν την προοπτική να αναπτύξουν ή και να αλλάξουν τις πεποιθήσεις και να τους οδηγήσουν στην εξερεύνηση νέων ρόλων, σχέσεων ή δράσεων.

Η θεωρία της Συμμετοχικής και Βιωματικής μάθησης έρχεται και αυτή είναι ενισχύσει την πεποίθηση ότι οι προσωπικές εμπειρίες αποτελούν για τους ενήλικες τη βάση για να κατανοήσουν νέες έννοιες και να κατακτήσουν δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Kolb, η μάθηση αποτελεί μία συνεχής κυκλική διαδικασία όπου η εμπειρία και ο πειραματισμός οδηγούν στην αναστοχαστική σκέψη. Στη συνέχεια αναστοχασμός βοηθάει στην κατανόηση και διατύπωση συμπερασμάτων τα οποία θα τεθούν υπό έλεγχο για να παραχθεί μία καινούργια δράση /πειραματισμός και ο κύκλος θα ξεκινήσει από την αρχή. Η μάθηση είναι η διαδικασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσα από το μετασχηματισμό της εμπειρίας. Η γνώση προκύπτει από τον συνδυασμό κατανόησης και μετασχηματισμού της εμπειρίας (Kolb, 1984).

Η θεωρία της Αλληλεπίδρασης Κοινού (“Transactional Distance Theory”) εισάγει το πλαίσιο για την κατανόηση της ψυχολογικής και επικοινωνιακής απόστασης ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο Michael Moore (1993) αναφέρεται σε τρεις παραμέτρους που επηρεάζουν τη συνδιαλλαγή και την αλληλεπίδραση σε ένα μάθημα: ο «διάλογος» μεταξύ καθηγητή και μαθητή, η δομή του μαθησιακού υλικού και η αυτονομία του μαθητή. Η θεωρία του Moore υπογραμμίζει την κομβική σημασία που έχει η υποστήριξη του μαθητή τόσο σε ότι αφορά την πρόσβαση στην επικοινωνία με τον καθηγητή όσο και τη χρηστικότητα του διδακτικού υλικού. Η «απόσταση» συνδιαλλαγής μπορεί να μειωθεί μέσω της αυξημένης αλληλεπίδρασης που προκύπτει από ένα καλά δομημένο εκπαιδευτικό υλικό, τη συναισθηματικής υποστήριξης της ανατροφοδότησης και του αναστόχασμού.

Η θεωρία της αυτοδιάθεσης “Self- Determination Theory” (Deci & Ryans 1985) εστιάζει στους παράγοντες που οδηγούν στη μαθησιακή εμπλοκή και επιτυχία του μαθητή. Βασικές ψυχολογικές ανάγκες ενός μαθητή είναι η αυτονομία, η ικανότητα και η δυνατότητα να εμπλακεί σε σχέσεις. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτές οι ανάγκες αποτελούν κίνητρο για τους εκπαιδευόμενους και τονίζουν το μετασχηματισμένο ρόλο του καθηγητή και του

διδασκτικού υλικού ως παράγοντα της αυτορρύθμισης, των γνωστικών προκλήσεων και της ενίσχυσης του αισθήματος του 'ανήκειν'.

Ο Sweller (1988) με τη θεωρία του γνωστικού φορτίου ("Cognitive Load Theory") δίνει έμφαση στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και της επίδρασης που αυτό έχει στους εκπαιδευόμενους. Η θεωρία αυτή φέρνει στο προσκήνιο των κίνδυνο της γνωστικής υπερφόρτωσης κατά την μαθησιακή διαδικασία και αναδεικνύει τη σημασία ενός καλά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού που σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο εκπαιδευόμενος θα μπορέσει να αυτορρυθμίσει τη μάθησή του και να ενισχύσει την εμπλοκή του στο μάθημα του.

Κάθε μία από τις παραπάνω θεωρίες υπογραμμίζουν το μετασχηματισμένο ρόλο των καθηγητών, του εκπαιδευτικού υλικού και της στήριξης του εκπαιδευόμενου. Για την επιτυχή και ουσιαστική μαθησιακή του εμπειρία, ο ρόλος του δασκάλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι κομβικός και συνεχώς εξελισσόμενος καθώς αποτελεί το συνδετικό κρίκο για την ενίσχυση του αισθήματος της κοινότητας, την εμπλοκή των φοιτητών με διαδραστικό υλικό και στην ακαδημαϊκή και συναισθηματική υποστήριξή τους.

Μέθοδος

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου για να αναδειχθούν αρχικά η κυρίαρχες θεωρίες για την εκπαίδευση ενηλίκων και στη συνέχεια να επισημανθούν οι απόψεις των ίδιων των φοιτητών για την εμπειρία τους ως εμπλεκόμενοι στην εξ αποστάσεως μάθηση. Σε πρώτο επίπεδο έγινε μελέτη της βιβλιογραφίας και συγκέντρωση των κύριων σημείων των θεωριών που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων και της ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας τους. Σε δεύτερη φάση έγινε μελέτη άρθρων και ερευνών που αφορούσαν τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας φοιτητών εξ αποστάσεως (κυρίως του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου). Οι έρευνες αφορούσαν κυρίως την ανίχνευση του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών που είχαν ολοκληρώσει τις εξ αποστάσεως σπουδές τους. Οι απόψεις των φοιτητών συλλέχθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με κριτήρια που αφορούσαν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του διδάσκοντα, τα μαθησιακά αποτελέσματα και την αξιολόγησή τους, την τεχνολογική υποδομή και πρόσβαση και το εκπαιδευτικό υλικό.

Αποτελέσματα

Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω του ότι έχουν ανατραπεί όλες οι παραδοσιακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, είναι ανάγκη να επαναπροσδιορίσουμε τους ρόλους και τις συνδέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων. Έχει σημασία να κατανοήσουμε τον πολύπλευρο ρόλο των διδασκόντων, το διαφορετικό προφίλ των φοιτητών, τη συμβολή ενός κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού και την διαφοροποίηση και καταλληλότητα των μεθόδων που επιλέγονται για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των φοιτητών.

Ο ρόλος του διδάσκοντα

Ο ρόλος του διδάσκοντα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολύπλευρος. Τα καθήκοντά του είναι πολλαπλά και συμπεριλαμβάνουν εκτός από τα ακαδημαϊκά και επιστημονικά του καθήκοντα και τη συναισθηματική υποστήριξη του φοιτητή, μειώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη φυσική απόσταση που τους χωρίζει και βελτιώνοντας την ικανοποίησή τους (Κόκκος, 2001).

Ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός, εμπνευστικός, είναι αυτός που θα δημιουργήσει ένα ευνοϊκό περιβάλλον που θα προωθεί τη μάθηση και δεν είναι απλά ένας μεταφορέας γνώσης και πληροφοριών. Ως καθηγητής, διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο, αξιολογεί την απόδοση, υποστηρίζει επιστημονικά τους φοιτητές. Ως σύμβουλος έχει οργανωτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2010), επικοινωνεί με τους φοιτητές και ενισχύει την αυτοπειθαρχία τους ώστε να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους (Κουνατίδου, Μαυροειδής & Λιοναράκης, 2019). Ο διδάσκοντας λειτουργεί, από την οπτική των φοιτητών, ως εκπρόσωπος του ιδρύματος που εργάζεται και καθώς είναι ο άμεσος αποδέκτης των προβληματισμών, των αναγκών και των δυσκολιών των φοιτητών. Εν κατακλείδι, είναι άμεσα εμπλεκόμενος με την ικανοποίηση και την ακαδημαϊκή πορεία του φοιτητή.

Το προφίλ των φοιτητών

Οι εκπαιδευόμενοι σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως διακρίνονται από μια έντονη ανομοιογένεια- σε αντίθεση με τους εκπαιδευόμενους μιας συμβατικής τάξης- η οποία έχει να κάνει με την ηλικία, τη γεωγραφική προέλευση, την οικογενειακή κατάσταση, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο. Θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι οι φοιτητές αυτοί έχουν επαγγελματικές υποχρεώσεις και ο προσωπικός τους χρόνος είναι περιορισμένος και πολλές φορές μοιρασμένος για την διεκπεραίωση προσωπικών υποχρεώσεων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού

Το εκπαιδευτικό υλικό της εξ αποστάσεως διδασκαλίας είναι ένα καθοριστικό εργαλείο για την διαδικασία της μάθησης. Στην συμβατική διδασκαλία το εκπαιδευτικό υλικό υπάρχει για να συνδράμει τόσο τον διδάσκοντα όσο και τον φοιτητή στο έργο τους. Αντίθετα, στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού παίρνει ιδιαίτερες διαστάσεις καθώς είναι το βασικό εργαλείο πάνω στο οποίο ο φοιτητής θα στηριχθεί και θα δομήσει τη μελέτη του. Με τον τρόπο που είναι διαμορφωμένο και δομημένο το εκπαιδευτικό υλικό δύναται να πραγματώσει έναν πρωταρχικό στόχο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας που είναι η αυτορρύθμιση κατά τη διαδικασία της μάθησης. Η αισθητική του, η ποικιλία των πηγών, η εγκυρότητα, η διάρθρωσή του και ο παιδαγωγικός του στόχος και ρόλος είναι μερικές από τις παραμέτρους που καθορίζουν και την ποιότητα του.

Κριτήρια ποιότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων

Διδακτική και παιδαγωγική ποιότητα

Η ποιότητα στη διδασκαλία σχετίζεται με πολλές παραμέτρους όπως ο αποτελεσματικός σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών και το περιεχόμενο των μαθημάτων, ανατροφοδότηση, αποτελεσματική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καλά προσαρμοσμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και υπηρεσίες υποστήριξης των φοιτητών (Henard & Roseveare, 2012).

Οι βασικοί άξονες για την προσέγγιση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι οι σχέσεις τους με τους φοιτητές, η γνώση του αντικειμένου και η φιλοσοφία τους, η συναισθηματική υποστήριξη και ενίσχυση των φοιτητών, η παιδαγωγική υποστήριξη των φοιτητών, η προετοιμασία του μαθήματος και η αξιολόγηση των φοιτητών από τον Κ.Σ. (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2010). Οι Lionarakis & Papademetriou (2003) σε μια προσπάθεια αποτύπωσης κάποιων διαστάσεων της ποιότητας της διδασκαλίας διακρίνουν κάποιους άξονες που μετασχηματίζουν σε δείκτες ως εξής :

Ποιότητα του διδάσκοντα

- Επιστημονικό υπόβαθρο
- Συνέπεια
- Έμφαση στην αναλυτική σκέψη
- Ικανότητα διδασκαλίας
- Διδακτική επιμέλεια του μαθησιακού υλικού
- Ικανότητα να επικοινωνεί γνώσεις

Υποστήριξη από τον διδάσκοντα

- Υποστήριξη συμμετοχής του εκπαιδευόμενου
- Πρόθυμος να βοηθήσει
- Καθοδήγηση στην κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού
- Διαθέσιμος να διδάξει
- Επιβλέπων την προόδου του φοιτητή
- Προσφέρει ανατροφοδότηση με στόχο τη βελτίωση
- Ενδυναμώνει τη δυναμική της ομάδας
- Συνειδητοποιεί τις δυσκολίες και βοήθησε τον φοιτητή

Μαθησιακά αποτελέσματα και αξιολόγηση

Τα μαθησιακά αποτελέσματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνδέονται κατά κύριο λόγο με την ολοκλήρωση των σπουδών και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Και οι δύο αυτοί παράγοντες έχουν τη βάση τους στην κατάλληλη και προσαρμοσμένη για την εξ αποστάσεως διδασκαλία αξιολόγηση .

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί διαφορετικού τύπου διαδικασίες και πιο ευέλικτες και σφαιρικές αποτυπώσεις της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτές θα μπορούσαν να είναι:

α) η μέθοδος project όπου ο φοιτητής καλείται να συνεργαστεί με άλλους και να αναπτύξει δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και ο αναστοχασμός.

β) καταγραφή των εμπειριών μέσα από ημερολόγια (course records), ψηφιακές αφηγήσεις. Αυτό θα συνέβαλε σε μία αυθεντικού τύπου αξιολόγηση

αφού τα στοιχεία αυτά μπορούν να αποτελέσουν το περιεχόμενο ενός φακέλου αξιολόγησης.

γ) η αξιολόγηση από ομότιμους (peer review) όπου ο φοιτητής αξιολογεί και αξιολογείται από συμφοιτητές του και αναπτύσσεται έτσι κλίμα εμπιστοσύνης και δέσμευσης προς βελτίωση από τον φοιτητή.

δ) η αξιολόγηση μέσω φακέλου όπου ο φοιτητής έχει τη δυνατότητα να αναδείξει περισσότερες πτυχές όχι μόνο του γνωστικού του υπόβαθρου αλλά και της προσωπικότητας του καθώς αυτού του είδους η αξιολόγηση διακρίνεται από ποικιλία και αυθεντικότητα.

Ποιότητα και Τεχνολογική υποδομή και Πρόσβαση

Η τεχνολογική υποδομή είναι ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας για την ποιότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Hrastinski (2008), η δυνατότητα εύκολης και αξιόπιστης πρόσβασης σε ψηφιακές πλατφόρμες και εκπαιδευτικά εργαλεία, καθώς και η χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων μέσων επικοινωνίας (όπως φόρουμ, βιντεοδιαλέξεις, κ.λπ.), συμβάλλουν στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει την αλληλεπίδραση και την εμπλοκή των φοιτητών. Η ευχρηστία και η προσβασιμότητα των πλατφορμών είναι σημαντικά κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας.

Ποιότητα και εκπαιδευτικό υλικό

Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, τον κυρίαρχο διδακτικό ρόλο επωμίζεται το εκπαιδευτικό υλικό, αφού «στη εξ αποστάσεως εκπαίδευση αυτός που διδάσκει είναι το διδακτικό υλικό» (Λιοναράκης, 2001a: 33), το οποίο οφείλει να είναι σχεδιασμένο και λειτουργεί με στόχο τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι σχεδιασμένο για τις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας προκειμένου να προάγει τις δεξιότητες της αυτοδιαχείρισης και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου με κύρια στόχευση την ανάπτυξη οργανωσιακής κουλτούρας και αυτορρύθμισης. Αναμφισβήτητα κατέχει κεντρική θέση στη μαθησιακή διαδικασία και ενίοτε ως δυναμικό εργαλείο καθορίζει τόσο τη μαθησιακή εμπειρία των εκπαιδευόμενων, όσο και τα μαθησιακά αποτελέσματά της (Χαρτοφύλακα, 2007). Όσο πιο δυναμική μορφή παίρνει το υλικό (Χαρτοφύλακα, 2007), τόσο πιο πολύ εξυπηρετεί έναν βασικό στόχο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την εξατομικευμένη μάθηση (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005: 51).

Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να έχει δυναμική μορφή στην εξ αποστάσεως διδασκαλία το οποίο σημαίνει ότι θα αξιολογείται διαρκώς, θα επαναπροσδιορίζεται, θα εμπλουτίζεται και θα συνδιαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες και τις οπτικές όλων των εμπλεκόμενων προκειμένου να διασφαλίζεται η ποιότητα και η αλληλεπίδραση στη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών.

Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως φοίτησης. Το περιεχόμενο και η δομή του υλικού θα πρέπει να είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να προωθούν την αυτορρύθμιση στη μελέτη. Είναι σημαντικό να προτάσσεται η κριτική σκέψη, η

συνθετική σκέψη και η δημιουργικότητα μέσα από δραστηριότητες και ασκήσεις εμβάθυνσης. Ο φοιτητής είναι απαραίτητο να κατανοεί τους στόχους και να καθοδηγείται με σαφήνεια προς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ανταποκρινόμενο στη σύγχρονη εποχή, το υλικό θα πρέπει να είναι πολυμεσικό με ποικιλία στη μορφή και να γεφυρώνει ομαλά τη παλαιά με τη νέα γνώση. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιοι δείκτες αξιολόγησης που αποτυπώνουν τις διαστάσεις της ποιότητας σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό (Lionarakis & Papademetriou, 2003):

Αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού υλικού

- Σε βάθος ανάλυση των θεμάτων
- Κατάλληλα άρθρα
- Επαρκείς κι ευέλικτες μαθησιακές δραστηριότητες
- Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων με ανατροφοδότηση
- Δραστηριότητες κριτικής σκέψης
- Δραστηριότητες εφαρμογής
- Ενθάρρυνση αξιοποίησης της τεχνολογίας
- Διδασκαλία με στόχο τη γνώση

Συζήτηση

Είναι γεγονός ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία προσφέρει απεριόριστη ευελιξία και προσβασιμότητα αλλά επίσης φέρνει στο φως την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευόμενων, τον μετασχηματισμό και την εξέλιξη του ρόλου του δασκάλου και του εκπαιδευτικού υλικού. Η στροφή προς την ψηφιακή εκπαίδευση έχει μετασχηματίσει την παραδοσιακή δυναμική ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο. Οι εκπαιδευτές πλέον κατέχουν την ιδιότητα αυτού που διευκολύνει την πορεία προς τη μάθηση και δεν κατευθύνει απλά τον εκπαιδευόμενο μέσα ένα εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης ο καθηγητής παίζει έναν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της εμπλοκής του φοιτητή, την ενίσχυση των κινήτρων και της συναισθηματικής υποστήριξης του εκπαιδευόμενου. Σύμφωνα με τον Anderson et al. (2001) ο καθηγητής σε ένα ψηφιακό περιβάλλον μάθησης μέσα από την ενεργή καθοδήγηση και διευκόλυνση παίζει ένα κομβικό ρόλο στη δημιουργία της αίσθησης της κοινότητας και στο να διατηρηθεί το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου για τη μάθηση. Αυτός ο μετασχηματισμός του ρόλου του καθηγητή δεν απαιτεί μόνο την μετάδοση του γνωστικού περιεχομένου αλλά και να μπορεί να παρέχει προσαρμοσμένη ανατροφοδότηση ώστε να υποστηρίξει τη διάδραση και επικοινωνία με τους φοιτητές του.

Παράλληλα με την αλλαγή του ρόλου των εκπαιδευτών, ο σχεδιασμός και η διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού έχει καταστεί κομβικός παράγοντας για την εξ αποστάσεως μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί πόροι και το υλικό χρειάζεται να ξεπερνάει τους περιορισμούς της παραδοσιακής δομής και να μπορεί να εξελιχθεί σε ένα δραστικό δυναμικό εργαλείο που θα εμπλέκει ενεργά τους φοιτητές και θα προάγει την μάθηση σε βάθος. Όπως επισημαίνεται από τους Garrison & Vaughan (2008) ένα καλά δομημένο και συνεργατικό εκπαιδευτικό υλικό δίνει στους φοιτητές τη δυνατότητα να εμπλακούν με ενδιαφέρον και με κριτική σκέψη

απέναντι στο γνωστικό περιεχόμενο και αυτό να συμβάλλει στην ικανοποίηση από τη συνολική μαθησιακή εμπειρία.

Οι φοιτητές σε εξ αποστάσεως ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης αντιμετωπίζουν προκλήσεις σχετικές με την απομόνωση, την έλλειψη κινήτρων, την απουσία κοινωνικής διάδρασης και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα (Stone, 2017). Επομένως είναι σημαντικό να υπάρχει ένα σύστημα υποστήριξης που θα περιλαμβάνει ακαδημαϊκή βοήθεια, συναισθηματική υποστήριξη και δημιουργία δικτύων επικοινωνίας των φοιτητών, ώστε να περιοριστούν οι παραπάνω προκλήσεις και να ενισχυθεί το αίσθημα του 'ανήκειν'.

Ο συνδυασμός αυτών των στοιχείων- ο κομβικός ρόλος του καθηγητή, η δυναμική του εκπαιδευτικού υλικού και η ύπαρξη συστημάτων στήριξης- μπορούν να μετασχηματίσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μια ολιστική εμπειρία μάθησης με κέντρο το άτομο και άρα τον άνθρωπο.

Βιβλιογραφία

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17. doi:10.24059/olj.v5i2.1875
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass. doi:10.1002/9781118269558
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Harvey, L. & Newton, J. (2007). Transforming Quality Evaluation: Moving on. In D.F. Westerheijden, B. Stensaker & M.J. Rosa (Eds). *Quality Assurance in Higher Education. Higher Education Dynamics (Vol 20)*. Dordrecht: Springer. doi: 10.1080/1353832042000230635
- Henard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices: An IMHE Guide for Higher Education Institutions. Institutional management in Higher Education*, OECD. <https://learningavenue.fr/assets/pdf/QT%20policies%20and%20practice s.pdf>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth, (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). University Park: Pennsylvania State University.
- Kassandrinou, Amanda & Angelaki, Christina & Mavroidis, I.. (2014). Transactional Distance among Open University Students: How Does it Affect the Learning Process?. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. 17. 10.2478/eurodl-2014-0002.

- Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to Andragogy*. Cambridge: The Adult Education Company.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Lionarakis, A. & Papademetriou, D. (2003). The quality of the learning experience: a comparative study between open distance and conventional education. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, Vol 4(2). <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16936/176812>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1177/074171369204200309>
- Moore, M.G. (1997). *Theory of Transactional distance*. In D. Keegan (ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*, (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Rogers, C. R. (1961) *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shea, P., Li, C. S., Swan, K., & Pickett, A. (2005). Developing learning community in online asynchronous college courses: The role of teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(4), 59-82. doi:10.24059/olj.v9i4.1779
- Stone, C. (2017). Online learning in Australian higher education: Opportunities, challenges and transformations. *Student Success*, 10(2), 1-11. doi:10.5204/ssj.v10i2.1299
- Sweller, J. (1988), Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12: 257-285.

Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Θεανώ Κουτσουπίδου

Διδάκτωρ Παιδαγωγικής (PhD) Πανεπιστημίου Surrey, Επιστημονικός Συνεργάτης
ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 79.01

Περίληψη

Η αυτοαξιολόγηση ορίζεται στη βιβλιογραφία ως ένα μέσο προβληματισμού και ανακάλυψης των δυνατών και αδύναμων σημείων τόσο του διδάσκοντα όσο και των διδασκομένων. Πρόκειται για μια έννοια που συναντάται συχνά σε συνάρτηση με τη βελτίωση της ποιότητας, την προσωπική μάθηση, τον τύπο προσωπικότητας και την αυτοπειθαρχία. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια σύγχρονη εξέλιξη στη διαδικασία της αξιολόγησης και επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία του προσωπικού αναστοχασμού. Ο φάκελος υλικού (portfolio), ως ειδικότερη τεχνική και εργαλείο αυτοαξιολόγησης, αποτελεί αυθεντική μέθοδο αξιολόγησης, που, με κριτήριο τη στοχοθεσία της αξιολόγησης, επικεντρώνεται στην ατομική πρόοδο και την εξέλιξη του ατόμου σε σχέση με τον εαυτό του. Πρόκειται για αξιολόγηση που δίνει έμφαση στις αυθεντικές συνθήκες που διέπουν τη διαδικασία αξιολόγησης και που έχουν ουσιαστικό νόημα για τον αξιολογούμενο. Βασίζεται στην παρατήρηση και τη συλλογή τεκμηρίων σχετικών με τον σκοπό για τον οποίο δημιουργείται. Η διαδικασία αυτή βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν σταδιακά μια κριτική στάση απέναντι στον δικό τους ρόλο και αποτελεί ένα μέσο με το οποίο μπορούν να αξιολογήσουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητές τους, με σκοπό τη βελτίωση και την ανάπτυξή τους σε συγκεκριμένους τομείς. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα παράδειγμα φακέλου υλικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων για την αυτοαξιολόγησή τους. Το υλικό του φακέλου που προτείνεται και η συζήτηση που ακολουθεί βασίζονται σε εργασίες τελιοφοίτων προπτυχιακού προγράμματος προσχολικής αγωγής, οι οποίες εκπονήθηκαν στο πλαίσιο αποτίμησης της ακαδημαϊκής τους πορείας και της πρακτικής τους άσκησης. Ο φάκελος υλικού θα συζητηθεί ως τεχνική αξιολόγησης και μετα-αξιολόγησης, τόσο για τον ίδιο τον φοιτητή όσο και για τον διδάσκοντα.

Λέξεις-κλειδιά: φάκελος υλικού, αυτοαξιολόγηση, αυθεντική αξιολόγηση, αναστοχασμός, τεκμηρίωση

Portfolio as a self-assessment tool in higher education

Abstract

Self-assessment is defined as a means of reflecting and discovering the strengths and weaknesses of both teachers and students. It is a concept often seen in connection with quality assurance, personal learning, personality types and self-discipline. Self-assessment is a modern development in the evaluation process and is achieved through the process of personal reflection. The portfolio, as a more specialized technique and self-assessment tool, is an authentic assessment method, which, based on the aims of the assessment,

focuses on individual progress and the development of the individual in relation to himself. It is a form of assessment that emphasizes the authentic conditions that govern the assessment process and that have substantial meaning for the assessee. It is based on observation and the collection of evidence relevant to the purpose for which it is created. This process helps learners to gradually develop a critical attitude towards their own role and is a means by which they can assess their knowledge, attitudes and skills, with a view to improving and developing them in specific areas. This article presents an example of a portfolio that can be used by students of educational departments for their self-assessment. The content of the proposed portfolio and the discussion that follows are based on material collected from final year students of an undergraduate programme in early childhood studies, as part of the evaluation of their academic course and their student work placement. The portfolio will be discussed as an assessment and post-assessment technique, both for the student and for the lecturer.

Keywords: portfolio, self-assessment, authentic assessment, self-reflection, evidence-based assessment

Εισαγωγή

Η αυτοαξιολόγηση ορίζεται στη βιβλιογραφία ως ένα μέσο προβληματισμού για τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευομένους σχετικά με την εργασία τους και ανακάλυψης των δυνατών και τα αδύναμων σημείων τους. Πρόκειται για μια έννοια που συναντάται συχνά μαζί με άλλες, όπως η βελτίωση της ποιότητας, η προσωπική μάθηση, ο τύπος προσωπικότητας και η αυτοπειθαρχία. Ο Ross (2019) ορίζει την αυτοαξιολόγηση ως αξιολόγηση των επιδόσεων ενός ατόμου και εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων του με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων του. Για τους διδασκομένους, αποτελεί ένα μέσο με το οποίο μπορούν να αξιολογήσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και τις δεξιότητές τους με σκοπό τη βελτίωση και την ανάπτυξή τους σε συγκεκριμένους τομείς.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η πρόταση ενός ατομικού φακέλου (portfolio) αυτοαξιολόγησης, κατάλληλου για φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων. Το πορτφόλιο που προτείνεται μπορεί να χρησιμοποιηθεί με στόχο την ουσιαστική και ειλικρινή αυτοαξιολόγηση των φοιτητών σε σχέση με το επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που έχουν αναπτύξει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους καθώς και τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα.

Αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμός

Από την προοπτική των διδασκομένων και μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να εξεταστεί ως διαμορφωτικό μέσο αξιολόγησης, που έχει χαρακτήρα αναπτυξιακό. Εστιάζει στα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις των φοιτητών σχετικά με τη διδακτική τους ικανότητα και την αποτελεσματικότητά τους στην αντιμετώπιση ποικίλων καταστάσεων στην αίθουσα διδασκαλίας. Αυτές οι καταστάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν ζητήματα όπως γνώση του διδακτικού αντικειμένου, διδακτικό σχεδιασμό (πλάνο μαθήματος), υλοποίηση σχολικών δραστηριοτήτων, διαχείριση

τάξης, ειδικές περιπτώσεις μαθητών (π.χ. μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, και αναπτυξιακές διαταραχές), επίπεδο αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης και εργασιακή ετοιμότητα. Ο φοιτητής -και μελλοντικός εκπαιδευτικός- καλείται να δράσει σε σχέση με όλα τα πιο πάνω με τρόπο ταυτόχρονα αποτελεσματικό και αποδοτικό (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια σύγχρονη εξέλιξη στη διαδικασία της αξιολόγησης και επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία του προσωπικού αναστοχασμού, ο οποίος μπορεί να λάβει και γραπτή μορφή με τη μέθοδο του ατομικού φακέλου συλλογής εμπειριών και αναστοχασμών (portfolio). Ο αναστοχασμός βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει σταδιακά μια κριτική στάση απέναντι στο δικό του ρόλο και αποτελεί σημαντικό «σύμμαχο» του εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του εξέλιξη, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια απόκτησης των πρώτων διδακτικών εμπειριών. Εκτός από την απόκτηση νέων πεποιθήσεων και αξιών σχετικά με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές του πρακτικές, ο φοιτητής – μελλοντικός εκπαιδευτικός μέσα από τον αναστοχασμό επιτυγχάνει την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη, την οποία συχνά επιζητεί μέσα από τη διά βίου κατάρτιση και επιμόρφωση (Cimer et al., 2013). Όταν μάλιστα η αναστοχαστική διαδικασία διέπεται από βαθιά κριτική προσέγγιση, ο αναστοχασμός μετουσιώνεται σε «διαδικασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας» (Kolb, 1984, όπως αναφέρεται στο Johnson & Nahmad-Williams, 2009: 365).

Σύμφωνα με τους Kolb και Fry (1975), η παρατήρηση και ο αναστοχασμός τοποθετούνται σε έναν «βιωματικό κύκλο μάθησης», μαζί με τον σχηματισμό αφηρημένων εννοιών, τη δοκιμή σε νέες καταστάσεις και τις συγκεκριμένες (concrete) εμπειρίες. Όσον αφορά την εφαρμογή του αναστοχασμού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο Schön (1983) προτείνει ότι ο εκπαιδευτικός «πραγματοποιεί ένα πείραμα που χρησιμεύει για να δημιουργήσει τόσο μια νέα κατανόηση του φαινομένου όσο και μια αλλαγή στην κατάσταση... Επειδή ο πειραματισμός του είναι ένα είδος δράσης, η εφαρμογή ενσωματώνεται στην έρευνά του» (σ. 69). Συμπερασματικά, η αναστοχαστική πρακτική είναι ένας συνεχής κύκλος παρατήρησης και αξιολόγησης του εαυτού, με σκοπό την κατανόηση δράσεων και αντιδράσεων (Thiel, 1999).

Η αυτοαξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Τα πανεπιστημιακά προγράμματα που επικεντρώνονται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών τείνουν να περιλαμβάνουν μαθησιακές δραστηριότητες που σχετίζονται με ποικίλες μορφές αυτοαξιολόγησης. Τα μεταπτυχιακά πανεπιστημιακά προγράμματα που εστιάζουν στην απόκτηση διδακτικής επάρκειας στην Αγγλία, για παράδειγμα, ζητούν από τους νυν φοιτητές και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να προετοιμάζουν αναστοχαστικούς φακέλους υλικού με βάση την εμπειρία που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια μίας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, να χορηγούν ερωτηματολόγια στους μαθητές/φοιτητές τους με τα οποία θα ελέγχεται η διδακτική ικανότητα, οι δεξιότητες και η προσωπικότητά τους και να βιντεοσκοπούν δικά τους μαθήματα για αυτοαξιολόγηση και

ετεροαξιολόγηση από κριτικούς φίλους με σκοπό την εποικοδομητική ανατροφοδότηση.

Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης μπορεί να αποκαλύψει πολύτιμες πληροφορίες που σχετίζονται όχι μόνο με την πραγματική διδακτική ικανότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και με τη συναισθηματική τους κατάσταση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τα υπό εξέταση μαθήματα. Ο αναστοχασμός μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη ποικίλων ψυχολογικών συνθηκών και συναισθημάτων, όπως άγχος ή ενθουσιασμός, φόβος ή αυτοπεποίθηση, ικανοποίηση ή απογοήτευση. Ένα συχνό πρόβλημα για τους νέους εκπαιδευτικούς είναι η σύνδεση θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εμπειρίας και η ανταπόκρισή τους στις ανάγκες και απαιτήσεις του ρόλου τους (Craft & Paige Smith, 2008). Η αυτοαξιολόγηση μπορεί σε αυτή την περίπτωση να ενισχύσει τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών και να οδηγήσει στην ωρίμανση της διδακτικής τους ικανότητας (Rich et al. 2007).

Ως μέσο διαμορφωτικής αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση των φοιτητών μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για τους καθηγητές τους, επιτρέποντάς τους να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν καλύτερα τις ανάγκες των φοιτητών τους, να αναδιαμορφώσουν ανάλογα το περιεχόμενο των διαλέξεών τους και να υποστηρίξουν τους φοιτητές τους πιο αποτελεσματικά (Bernard, 2009). Επιτρέποντας την ελευθερία έκφρασης και την αυτογνωσία, μπορεί να προσδώσει αίσθηση ανακούφισης και ασφάλειας, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης που μπορεί να ακολουθούν αυστηρές και συχνά στρεσογόνες διαδικασίες. Η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί με τρόπο αντισταθμιστικό, έχει δηλαδή σκοπό τη βελτίωση του ατόμου και όχι την κριτική.

Η αυτοαξιολόγηση μέσω φακέλου υλικού (portfolio)

Η αυτοαξιολόγηση ενθαρρύνεται ιδιαίτερα από τα τρέχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα παγκοσμίως, καθώς μπορεί να υποστηρίξει και να βελτιώσει τις πρακτικές των διδασκομένων, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοπεποίθηση και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Η αξιολόγηση βάσει φακέλου υλικού (portfolio) του Gardner (1991, 1993) υιοθετείται συχνά ως μέθοδος αυτοαξιολόγησης που επιτρέπει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του φοιτητή μέσω της συστηματικής συλλογής και καταγραφής εμπειριών και αναστοχασμών. Αποτελεί μέθοδο ποιοτικής αξιολόγησης και βασίζεται στην παρατήρηση και τη συλλογή στοιχείων σχετικών με τον σκοπό για τον οποίο δημιουργείται ο φάκελος. Ο προσωπικός αναστοχασμός αποτελεί ζωτικό συστατικό της αυτοαξιολόγησης και κατ' επέκταση του φακέλου. Ο Dewey ορίζει την αναστοχαστική σκέψη ως «ενεργητική, συνεχή και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των παραγόντων που την υποστηρίζουν και των περαιτέρω συμπερασμάτων στα οποία τείνει» (1933: 118).

Η αξιολόγηση βάσει φακέλου υλικού (portfolio) αποτελεί αυθεντική (ή εναλλακτική) μέθοδος αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1994), που, με κριτήριο τη στοχοθεσία της αξιολόγησης, επικεντρώνεται στην ατομική πρόοδο και στην εξέλιξη του ατόμου σε σχέση με τον εαυτό του. Πρόκειται για αξιολόγηση που δίνει

έμφαση στις αυθεντικές συνθήκες που διέπουν τη διαδικασία αξιολόγησης και που έχουν ουσιαστικό νόημα για τον αξιολογούμενο (Κακανά & Καζέλα, 2011). Άλλα είδη αξιολόγησης, όπως η νορμική και η κριτηριακή, εξετάζουν την εξέλιξη του ατόμου με τρόπο ποσοτικό και συγκριτικό, και επομένως πηγάζουν σε μεγάλο βαθμό από εξωτερικά κίνητρα. Η αυθεντική (εναλλακτική) αξιολόγηση, ως εργαλείο αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προωθεί νέες μορφές συλλογής πληροφοριών σχετικά με τα επιτεύγματα των φοιτητών, με απώτερο σκοπό την πρόοδο και ευημερία τους (Maclellan, 2004). Η αξιολόγηση μέσω portfolio παρέχει την ευκαιρία στους φοιτητές να παρακολουθούν οι ίδιοι την πρόοδό τους σε συγκεκριμένους υπό εξέταση τομείς και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει – προσωπικών και επαγγελματικών. Βασική αρχή της παιδαγωγικής του portfolio είναι η επίτευξη της αυτοαξιολόγησης (Hirvela & Pierson, 2000). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, που οδηγούν στην αυτοβελτίωση του ατόμου.

Σύμφωνα με τους Paulson & Paulson (1992), μέσα από τη χρήση του portfolio επιτυγχάνονται τρία σημαντικά στάδια αυτοαξιολόγησης: η τεκμηρίωση, η σύγκριση και η ολοκλήρωση. Στο στάδιο της τεκμηρίωσης λαμβάνει χώρα η αιτιολόγηση των σημείων που έχουν επιλεγεί για το portfolio. Στο στάδιο της σύγκρισης επιδιώκεται η σύγκριση μίας πρόσφατης εργασίας με μια προηγούμενη με σκοπό τον εντοπισμό των τρόπων με τους οποίους έχει βελτιωθεί. Στο τελευταίο στάδιο, την ενσωμάτωση, δίνονται συγκεκριμένα παραδείγματα των σημείων που έχουν βελτιωθεί. Η διαδικασία αυτή οδηγεί προοδευτικά στον προβληματισμό και την αυτόνομη μάθηση. Πρόκειται για μια ολιστική διαδικασία αυτοαξιολόγησης, που προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή του φοιτητή και την ειλικρινή στάση του απέναντι στον εαυτό του, καθώς καλείται ο ίδιος να κρίνει και επιλέξει τα σημεία που θεωρεί ότι απαιτούν προσεκτική εξέταση και ίσως βελτίωση. Τα στάδια οργάνωσης και δημιουργίας ενός portfolio περιλαμβάνουν: i) τη διατύπωση των σκοπών και των στόχων, ii) τον καθορισμό του τύπου φακέλου που θα χρησιμοποιηθεί, iii) τον καθορισμό του περιεχομένου του φακέλου, iv) τον τρόπο οργάνωσής του, v) τον καθορισμό των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί το περιεχόμενο και vi) την τελική αξιολόγηση του φακέλου (Melograno, 2000).

Μέθοδος

Ερευνητική προσέγγιση

Η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να διεξαχθεί με χρήση ποσοτικών ή ποιοτικών εργαλείων· ωστόσο, έχουν υπάρξει αρκετές διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών σε σχέση με την καταλληλότητα των μεθοδολογικών εργαλείων. Οι υποστηρικτές των ποιοτικών μεθόδων έρευνας τείνουν να πρεσβεύουν ότι το θετικιστικό μεθοδολογικό μοντέλο δεν είναι κατάλληλο για έρευνα με ανθρώπους, επειδή «τα γεγονότα και τα άτομα είναι μοναδικά και σε μεγάλο βαθμό μη γενικεύσιμα» (Cohen et al., 2004, σ. 22), και επειδή δεν επιτρέπει περισσότερες από μία ερμηνείες μίας κατάστασης. Το ερμηνευτικό μεθοδολογικό μοντέλο και τα ποιοτικά εργαλεία από την άλλη επιτρέπουν την αποτύπωση και ερμηνεία των

πολλαπλών και υποκειμενικών πραγματικοτήτων που κατασκευάζουν τα άτομα (Crotty, 1998). Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση θεωρείται καταλληλότερη για τη διερεύνηση των εμπειριών και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων (Glesne, 2010) και για την κατανόηση των αντιλήψεων και των κινήτρων τους, καθώς επιτρέπει τη συλλογή πλούσιων δεδομένων (Cohen et al. 2004). Ωστόσο, τα αποτελέσματα μπορούν να θεωρηθούν υποκειμενικά και δύσκολα γενικεύσιμα, καθώς η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους εξαρτώνται από την επιμέλεια των ερευνητών κατά την ανάλυση των δεδομένων (Kvale, 2008).

Η επιλογή ερευνητικής προσέγγισης ορίζεται από τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων που θέτει, καθώς και από πρακτικούς παράγοντες που σχετίζονται με ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, χρονικών και άλλων πρακτικών περιορισμών. Οι διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (ποσοτική ή ποιοτική) συνήθως συμπληρώνουν η μία την άλλη και αλληλοκαλύπτουν τυχόν αδυναμίες. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση ανθρώπινων συμπεριφορών και αντιλήψεων, υιοθετώντας ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο έρευνας, που λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τη διαμόρφωση των πεποιθήσεών τους σε συνάρτηση με διάφορους ψυχολογικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση θεωρείται καταλληλότερη για τη διερεύνηση των πιο πάνω.

Μεθοδολογικά εργαλεία

Στο πλαίσιο αξιολόγησης μαθήματος του τελευταίου έτους σπουδών ενός προπτυχιακού προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης βρετανικού πανεπιστημίου ζητήθηκε από τους φοιτητές η ετοιμασία ενός φακέλου υλικού με σκοπό τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγησή τους i) πάνω σε θέματα που άπτονταν των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και ii) την επαγγελματική τους ετοιμότητα για την αγορά εργασίας. Απώτερος σκοπός της αξιολόγησης ήταν η σύνδεση πανεπιστημιακών σπουδών, πρακτικής άσκησης και δεξιοτήτων απασχολησιμότητας. Ως εκ τούτου, ο φάκελος υλικού περιλάμβανε τεκμήρια προσωπικά, επαγγελματικά, ακαδημαϊκά και καριέρας (απασχολησιμότητας), συνδέοντας εμπειρίες από τα ακαδημαϊκά μαθήματα και την πρακτική άσκηση των φοιτητών.

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από δύο φάσεις: α) ανάλυση του περιεχομένου 40 φακέλων υλικού, και β) πεδίο δυνάμεων για το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Καθώς η έρευνα βρίσκεται υπό εξέλιξη, το παρόν άρθρο περιορίζεται σε μία αρχική, άτυπη ανάλυση του περιεχομένου των φακέλων υλικού. Θα ακολουθήσει συστηματική ανάλυση των φακέλων (πρώτη φάση) και συμπλήρωση του πεδίου δυνάμεων (δεύτερη φάση).

Φάση Α: Ο φάκελος υλικού που ζητήθηκε αποτελούνταν από τέσσερα διακριτά μέρη: α) *Αναστοχαστικό δοκίμιο* μέσα από το οποίο ο φοιτητής έπρεπε να συνδέσει τις θεωρίες και τα μοντέλα αναστοχασμού που διδάχθηκε με τις προσωπικές εμπειρίες και τους μελλοντικούς του στόχους.

β) *Πίνακα αυτοαξιολόγησης δεξιοτήτων*, που απαιτούσε συμπλήρωση πεδίων με βάση τέσσερις άξονες δεξιοτήτων (προσωπικές, επαγγελματικές, ακαδημαϊκές, καριέρας).

γ) *Σχέδιο δράσης*, που περιλάμβανε στοιχεία της τρέχουσας ικανότητας του φοιτητή σε συγκεκριμένους τομείς, σχετική στοχοθεσία, τρόπους επίτευξης των στόχων που έθεσε και δυνητικά αποδεικτικά επιτυχίας. Τα πιο πάνω συνοδεύονταν από χρονικές προθεσμίες για κάθε στάδιο του σχεδίου δράσης.

δ) *Τεκμήρια* για όλα τα πιο πάνω, τα οποία περιλάμβαναν, χωρίς να περιορίζονται, στα εξής: αποσπάσματα αναστοχαστικού ημερολογίου, προσωπική δήλωση/ συνοδευτική επιστολή (για πιθανή θέση εργασίας), βιογραφικό σημείωμα, συστατικές επιστολές (από καθηγητές, συναδέλφους, πλαίσιο πρακτικής άσκησης), πληροφορίες μαθήματος (π.χ. ένα μάθημα που βοήθησε τον φοιτητή να δει τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο), ραντεβού σταδιοδρομίας (π.χ. ένα ραντεβού με το Γραφείο Καριέρας), βεβαιώσεις γνώσης ξένων γλωσσών, βεβαιώσεις συμμετοχής σε αθλητικές ή καλλιτεχνικές δραστηριότητες, βεβαιώσεις σεμιναρίων, συνεδρίων, βεβαιώσεις πρακτικής άσκησης (π.χ. πρώτη σελίδα σύμβασης, παρουσιολόγια, απόσπασμα αξιολόγησης σχολικού πλαισίου), βεβαιώσεις εθελοντισμού, τεκμήρια ανάπτυξης δεξιοτήτων μελέτης που χρησιμοποιήθηκαν (π.χ. προσωπικές σημειώσεις, ημερολόγιο, πλάνο μελέτης), σχέδια μαθημάτων/ μικροδιδασκαλίες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, συνάντηση με προσωπικό σύμβουλο (προσωπικές σημειώσεις).

Φάση Β: Το πεδίο δυνάμεων που θα ακολουθήσει στη δεύτερη φάση της έρευνας έχει σκοπό να εστιάσει στις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των φοιτητών σε σχέση με τους φακέλους υλικού που ετοίμασαν. Μέσα από τη συμπλήρωση του πεδίου δυνάμεων θα επιτευχθεί μερικώς και η μετα-αξιολόγηση του φακέλου υλικού ως αξιολογικό εργαλείο. Η μετα-αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επιτυχούς εφαρμογής ενός εργαλείου αξιολόγησης (Φερεσίδη, 2018).

Συζήτηση

Μία πρώτη, άτυπη ανάλυση των φακέλων υλικού οδήγησε σε κάποιες παρατηρήσεις αναφορικά με την εμπλοκή των φοιτητών στη διαδικασία ετοιμασίας των φακέλων. Οι φοιτητές ανταποκρίθηκαν αρχικά με φόβο στη δημιουργία του φακέλου υλικού. Λόγω μη εξοικείωσης με το συγκεκριμένο εργαλείο δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν τη χρησιμότητα του φακέλου και τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργούσε ως αξιολογικό εργαλείο. Ωστόσο, κατάφεραν όλοι τελικά να ολοκληρώσουν τη δημιουργία του φακέλου και να υποβάλουν την εργασία τους. Σημαντικές δυσκολίες εντοπίστηκαν στην κατανόηση των διαφορετικών τύπων δεξιοτήτων (π.χ. διάκριση οριζοντίων και κάθετων δεξιοτήτων), παρόλο που υπήρξε καθοδήγηση και σχετική θεωρητική πλαισίωση στο πλαίσιο των διαλέξεων του μαθήματος. Οι φοιτητές δυσκολεύτηκαν επίσης στο κομμάτι της στοχοθεσίας και κυρίως στις ενέργειες που θα έπρεπε να κάνουν προς επίτευξη των στόχων τους, ενώ διαπιστώθηκε και η απουσία ή η ελλιπής τήρηση προσωπικού αναστοχαστικού ημερολογίου. Η τήρηση αναστοχαστικού

ημερολογίου είχε ζητηθεί με την έναρξη της πρακτικής άσκησης με σκοπό την καταγραφή επεισοδίων, σκέψεων και συναισθημάτων. Επειδή ωστόσο αποτελούσε προαιρετική εργασία, δεν υιοθετήθηκε από όλους τους φοιτητές.

Από άτυπες συζητήσεις που διεξάχθηκαν με τους φοιτητές κατά τη διάρκεια εκπόνησης και έπειτα από την ολοκλήρωση των φακέλων υλικού διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης βοήθησε τους φοιτητές να νιώσουν ότι μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα. Στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές που συμμετείχαν ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν ανακούφιση και ασφάλεια, σε αντίθεση με άλλες στρεσογόνες μορφές αξιολόγησης (π.χ. εξετάσεις), παρόλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στο αρχικό στάδιο της εκπόνησης. Τέλος, η ουσιαστική εμπλοκή των φοιτητών στο αξιολογικό εργαλείο και η ανάγκη τους να αποτυπώσουν τις προσωπικές εμπειρίες και τα συναισθήματά τους οδήγησε στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης.

Οι κοινότητες μάθησης έχουν πολλαπλά οφέλη για τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Επιδρούν θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Flecha & Flecha, 2014), ενώ παράλληλα συνεισφέρουν στη συναισθηματική τους ισορροπία και στην ευρύτερη κοινωνική συνοχή. Πολλαπλά είναι συγχρόνως τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Πασιάς κ.α., 2024). Δεδομένου ότι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στηρίζονται σε συνεργατικές διαδικασίες και πρακτικές, ενθαρρύνουν τη διάχυση της γνώσης και το διαμοιρασμό της στα μέλη της κοινότητας. Οι φοιτητές κατάφεραν επομένως αφενός να μοιραστούν εμπειρίες και πρακτικές για τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας αξιολόγησης και αφετέρου να εξασκήσουν συνεργατικές δεξιότητες στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους για το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε θα μπορούσε να μεταξελιχθεί σε διαδικασία ετεροαξιολόγησης μεταξύ των φοιτητών – κριτικών φίλων.

Η συστηματική ανάλυση των φακέλων και η συμπλήρωση του πεδίου δυνάμεων αναμένεται να οδηγήσει σε σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση του φακέλου υλικού ως εργαλείο αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το πορτφόλιο, με τις επιμέρους δραστηριότητες και την τεκμηρίωση που περιλαμβάνει, μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο αυτογνωσίας και να βοηθήσει τους φοιτητές να διαμορφώσουν τη φιλοσοφία τους και να θέσουν τους προσωπικούς τους στόχους. Μπορεί ακόμη να λειτουργήσει ως εργαλείο αυτομόρφωσης, οδηγώντας τους σε διαπιστώσεις και αποφάσεις που δύνανται να συμβάλουν στην αυτοβελτίωσή τους.

Βιβλιογραφία

Bernard, R. (2009). Uncovering pre-service music teachers' assumptions of teaching, learning, and music. *Music Education Research*, 11 (1), 111–24.

- Cimer, A., Cimer, S. A., & Vekli, G. S. (2013). How does reflection help teachers to become effective teachers? *International Journal of Educational Research*, 1 (4), 133 – 148.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2004). *Research Methods in Education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Craft, A., & Paige-Smith, A. (2008). Reflective practice. In L. Miller and C. Cable (eds.) *Professionalism in the Early Years* (pp. 87–97). London: Hodder Arnold.
- Crotty, M. J. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: D. C. Heath.
- Flecha, R., & Flecha, R. (2014). Successful educational actions in/outside the classroom. In R. Flecha (ed.) *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe* (pp. 31-45). Springer.
- Gardner, H. (1991). Assessment in context: The alternative to standardized testing. In B. Gifford and M. C. O'Connor (eds.) *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction* (pp. 239–52). Boston: Kluwer.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. 2nd edn. New York: Basic.
- Glesne, C. (2010). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction* (4th ed.) UK: Pearson.
- Hirvela, A. & Pierson, H. (2000). Portfolios: Vehicles for Authentic Self-Assessment. In G. Enbatani & H. Pierson (eds.) *Learner directed assessments in ESL*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associations.
- Johnston, J. & Nahmad-Williams, L. (2009). *Early childhood studies*. Essex: Pearson.
- Kolb, D., and R. Fry. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (ed.) *Theories of group process* (pp. 33-57). London: John Wiley.
- Kvale, S. (2008). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.). London: Sage.
- Maclellan, E. (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (3), 311-321.
- Melograno, V. J. (2000). Designing a portfolio system for K-12 physical education: a step-by-step process. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4 (2), 97-115
- Paulson, F. L., & Paulson, P. R. (1992). The varieties of self-reflection. *Portfolio News*, 4 (1), 10-13.
- Rich, P., West, R. Recesso, A. and Hannafin, M. (2007). Enhancing preservice teachers' decision-making through self-assessment of video evidence and interpretive lenses. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, New York, February 22.
- Ross, J. A. (2019). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical assessment, research, and evaluation*, 11(1), 10.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic.
- Thiel, T. (1999). Reflection on Critical Incidents. *Prospects*, 14 (1), 44-52.

- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 15 (57), 5-30.
- Κακανά, Δ.Μ., & Καζέλα, Κ. (2011). Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Κ. Χρυσαφίδης & Ρ. Σιβροπούλου (επιμ.) *Αρχές και Προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης*. (σσ.45-71). Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη ΑΕ.
- Κασσωτάκης, Μ. (1994). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. (6η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιάς, Γ., Σαμαρά, Α., Στράτου, Χ. & Τηλιγάδα, Ε. (2024). *Αξιολόγηση Ομοτέχνων. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φερεσίδη, Κ. (2018). Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η μετα-αξιολόγηση ως απαραίτητες λειτουργίες για την Αξιολόγηση ως Μάθηση: μία εφαρμογή στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης - Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και Προοπτικές»*, 11-13 Μαΐου (σσ. 718-729). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Η δημιουργία του Ατομικού Φακέλου του Εκπαιδευτικού (Portfolio) βάσει στόχου

Δεληγιώργη Κυριακή

*Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην
Εκπαίδευση» Παι.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. – Εκπαιδευτικός ΠΕ70*

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του αποτελεί ένα μείζον ζήτημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Στο πλαίσιο αναζήτησης μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η χρήση του Ατομικού Φακέλου του Εκπαιδευτικού (portfolio) η οποία είναι ευρέως διαδεδομένη εδώ και δεκαετίες για την αξιολόγηση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες. Η χρήση των Ατομικών Φακέλων των Εκπαιδευτικών συνδέεται τόσο με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού όσο και την αυθεντική αξιολόγηση, καθώς δίνεται η ευκαιρία στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δράση και να συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγησή τους. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τη δομή και τα τεκμήρια που θεωρούν κατάλληλα να συμπεριληφθούν στο portfolio τους, ώστε να εξυπηρετεί τον σκοπό για τον οποίο αυτό έχει δημιουργηθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η διαδικασία συντελεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αυτογνωσία τους, καθώς ανακαλύπτουν και αναγνωρίζουν στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία τους και, κατ' επέκταση, τους ίδιους ως επαγγελματίες. Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει τη σπουδαιότητα της προσαρμογής του περιεχομένου του Ατομικού Φακέλου του Εκπαιδευτικού από τον ίδιο βάσει στόχου. Για αυτόν τον λόγο, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα δομής Portfolio Εκπαιδευτικού για την επιλογή του ως μέντορα της σχολικής του μονάδας και σχετικά τεκμήρια, με αιτιολόγηση για την επιλογή τους. Στη συνέχεια, θα γίνει σύντομη αναφορά σε μερικά ακόμα παραδείγματα δομής Ατομικών Φακέλων Εκπαιδευτικών και πώς το περιεχόμενό τους εξυπηρετεί τους σκοπούς για τους οποίους δημιουργήθηκαν. Τέλος, αναφέρονται κάποια μετααξιολογικά σχόλια της διαδικασίας κατασκευής του portfolio και πώς ωφέλησε τους εκπαιδευτικούς η δημιουργία του βάσει στόχου.

Λέξεις-κλειδιά: Ατομικός Φάκελος Εκπαιδευτικού/portfolio, αναστοχασμός, τεκμήρια, αξιολόγηση, επαγγελματική ανάπτυξη

The Creation of a Teaching Portfolio Based on Goals

Abstract

The evaluation of teachers and their work is a major issue that has concerned the educational community in our country in recent years. Considering the methods of evaluating teachers, the use of a Teaching Portfolio is of particular interest, as it has been widely used for decades in various countries for the evaluation and professional development of educators. The use of Teaching Portfolios is linked to constructivist theory and authentic assessment,

providing teachers with the opportunity to take action and actively participate in their evaluation. Specifically, through the process of reflection, teachers select the structure and evidence they consider suitable to include in their portfolio to serve the purpose for which it was created. It is worth noting that this process contributes to their professional development and self-awareness as they discover and recognize elements that characterise their teaching and, consequently, themselves as professionals. This paper aims to highlight the importance of adapting the content of the Teaching Portfolio based on personal goals. For this reason, an example of a Teaching Portfolio was created for the selection of a teacher as a mentor in a school unit, along with relevant evidence and justification why they were chosen. Furthermore, brief references are made to other examples of Teaching Portfolios structures and how their content serves the purposes for which they were created. Finally, some meta-evaluation comments are provided on the portfolio construction process and how creating goal-based portfolios has benefited teachers.

Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα, στις μέρες μας, οι απαιτήσεις που έχει η κοινωνία από τους εκπαιδευτικούς έχουν μεταβληθεί σε σχέση με παλιότερα. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, οι επιστημονικές ανακαλύψεις, η οικονομία της γνώσης, η παγκοσμιοποίηση, οι αλλαγές και η αβεβαιότητα έχουν επηρεάσει τόσο τον κοινωνικό όσο και τον οικονομικό τομέα και κατ' επέκταση και την εκπαίδευση. Στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαφοροποιηθούν από τον παραδοσιακό τους ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, δεν είναι πλέον απλοί μεταδότες γνώσεων αλλά αντιμετωπίζονται σαν επαγγελματίες και ανάλογα αναμένεται να συμπεριφερθούν. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί μια δια βίου μάθησης απασχόληση που η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι καθοριστικής σημασίας (Samara, 2021). Κατά συνέπεια, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εποχής, πέρα από τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές που πρέπει να διαθέτουν, είναι πολύ σημαντικό να είναι ικανοί να αναστοχάζονται τη διδασκαλία τους ώστε να μπορούν να αυτοαξιολογούν το εκπαιδευτικό τους έργο (Κασιμάτη, 2016).

Σε αυτό το σημείο θα ήταν σημαντικό να αποσαφηνιστεί η έννοια της αξιολόγησης, της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2022), γενικά ως αξιολόγηση ορίζεται «η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως». Ο Δημητρόπουλος (2003) ορίζει την αξιολόγηση ως «μια διαδικασία αποτίμησης της αξίας προσώπων, πραγμάτων, συστημάτων και θεσμών τα οποία χαρακτηρίζονται ως αντικείμενα αξιολόγησης». Ειδικότερα, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι «η διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο αυτοί διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου» (Κασσωτάκης, 2022). Όσον αφορά, την αυτοαξιολόγηση, η Ταρατόρη -Τσαγκατίδου (2009), την ορίζει ως τη διαδικασία κατά την οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το έργο του σύμφωνα με κάποια κριτήρια που ο ίδιος

έχει επιλέξει. Μέσω της αυτοαξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός ελέγχει την απόδοση της διδασκαλίας του και εντοπίζει τυχόν αδυναμίες ώστε να βελτιωθεί η εκπαιδευτική πράξη. Κατά συνέπεια, η αυτοαξιολόγηση συντελεί στην αυτογνωσία του εκπαιδευτικού ο οποίος συνεχώς εξελίσσεται και ενισχύεται η επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα μείζον ζήτημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Στα πλαίσια αναζήτησης μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η χρήση του πορτφόλιο εκπαιδευτικού η οποία είναι ευρέως διαδεδομένη εδώ και δεκαετίες για την αξιολόγηση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες. Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει τη σπουδαιότητα της προσαρμογής του περιεχομένου του Ατομικού Φακέλου του Εκπαιδευτικού από τον ίδιο βάσει στόχου.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου portfolio

Σύμφωνα με τους Segers, Gijbels, Thurlings (2008), το portfolio αποτελεί μια προγραμματισμένη και σκόπιμη συλλογή παραδειγμάτων μάθησης κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου με σκοπό την παροχή στοιχείων ότι ένα άτομο έχει ανταποκριθεί στα καθήκοντα του. Αξίζει να σημειωθεί, ότι την ευθύνη και τον έλεγχο του portfolio έχει το ίδιο το άτομο που το δημιουργεί και συντελεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την παρακολούθηση της εξέλιξης και βελτίωσης των ικανοτήτων του. Παρομοίως, ο Ash (2000), ορίζει το portfolio ως μια διαδικασία συστηματικής συλλογής αντικειμένων προκειμένου να αποδειχθούν οι δεξιότητες ενός ατόμου και η πρόοδος του μέσα σε μια ορισμένη χρονική περίοδο. Γενικά, η χρήση του ατομικού φακέλου είναι πολύ διαδεδομένη σε πολλά επαγγέλματα όπως οι καλλιτέχνες οι οποίοι συγκεντρώνουν τα καλύτερα «προϊόντα - έργα» τους (Κασιμάτη, 2016). Στην παρούσα εργασία, όπως προαναφέρθηκε, θα ασχοληθούμε με τον Ατομικό Φάκελο του Εκπαιδευτικού.

Σύντομη ιστορική αναδρομή

Το portfolio για τους εκπαιδευτικούς ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης εμφανίστηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του '80 και άρχισε να χρησιμοποιείται κυρίως στις αρχές της δεκαετίας του '90 κατά το δεύτερο κύμα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στις Η.Π.Α που προέκυψε η ανάγκη αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών με αξιόπιστα κριτήρια. Προτάθηκε από τον Shulman(1992) ως ένας εναλλακτικός τρόπος και πιο αυθεντικός τρόπος αξιολόγησης σε σχέση με την παρατήρηση και τη γραπτή εξέταση που ίσχυαν μέχρι τότε. Έτσι αρχικά, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο αξιολόγησης και επιλογής του διδακτικού προσωπικού. Με τη χρήση των portfolios, δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν οι ίδιοι πρόσθετα τεκμήρια για την αξιολόγηση της απόδοσης τους μέσω του στοχασμού των διδακτικών τους πρακτικών, της

διδασκαλίας τους και την παράθεση συναφών σχόλιων σχετικά με τους στόχους και το πλάνο του μαθήματος. Αργότερα, στα μέσα της δεκαετίας του '90, χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς περιλάμβαναν αυθεντικές πρακτικές και εμπειρίες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που αναδείκνυαν την πολυπλοκότητα και τη φύση του επαγγέλματος. Η εξέλιξη αυτή του portfolio από μέσο αυθεντικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματικής ανάπτυξης σε μέσο προετοιμασίας και κατάρτισης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αναδεικνύει τη σπουδαιότητα του ως ένα είδος «επιστημονικής δραστηριότητας» που σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία της μάθησης (Berrill & Addison, 2010 ; Κασιμάτη, 2016).

Portfolio Εκπαιδευτικού

Ως portfolio του εκπαιδευτικού ορίζεται η σκόπιμη συλλογή των καλύτερων επιτευγμάτων του σε ένα εύρος περιεχομένων. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός του είναι η ανάδειξη των προσπαθειών, των δεξιοτήτων και των συνεισφορών στη κοινωνία και το σχολείο του εκπαιδευτικού ο οποίος επιλέγει με προσοχή μέσα από μια διαδικασία στοχασμού τι θα συμπεριλάβει στον ατομικό του φάκελο και με ποιο τρόπο θα το παρουσιάσει (Mosely, 2005). Ο Shulman (1992), ορίζει ως portfolio εκπαιδευτικού μια δομημένη «ιστορία» τεκμηρίωσης μιας προσεκτικά επιλεγμένης σειράς επιτευγμάτων που τεκμηριώνονται με δείγματα από τις εργασίες των μαθητών και στηρίζεται στη στοχαστική ανάλυση, σκέψη και γόνιμο διάλογο. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Αγγελόπουλος κ.ά. (2004) ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού αντανακλά την πορεία που έχει διανύσει ως τώρα, αναδεικνύει τη φιλοσοφία του για τη διδασκαλία του και την εκπαιδευτική πράξη και τη γενικότερη επαγγελματική του ανάπτυξη. Ιδιαίτερη έμφαση και σε αυτόν τον ορισμό δίνεται στην επιλογή των «τεκμηρίων» - τη δομή και το περιεχόμενο - που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός να έχει το portfolio του. Συνεπώς, συνδέεται άμεσα με τον στοχασμό και την αυτοαξιολόγηση καθώς σύμφωνα με τους Richards και Farell (2005) «φανερώνει ποιος είσαι, τι κάνεις και γιατί, πού βρίσκεσαι τώρα, πού σκοπεύεις να πας και πώς θα σχεδιάσεις την πορεία σου για να πας εκεί που θέλεις».

Τα βασικά χαρακτηριστικά του ατομικού φακέλου είναι ότι το περιεχόμενό του πρέπει να δομείται βάση επαγγελματικών και εκπαιδευτικών προδιαγραφών, πρέπει να περιλαμβάνει επιλεγμένα παραδείγματα της εργασίας των μαθητών και του εκπαιδευτικού, για κάθε καταχώρηση στο portfolio είναι σημαντικό να υπάρχει και ο αντίστοιχος σχολιασμός που να επεξηγεί τι παρουσιάζεται και θα πρέπει να αξιοποιείται στα πλαίσια εκπαιδευτικών συζητήσεων με συναδέλφους (Wolf, Lichtenstein & Stevenson, 1997). Σύμφωνα, με την Κασιμάτη (2016), «ο ατομικός φάκελος είναι προσωπικό δημιούργημα του εκπαιδευτικού, βασίζεται σε τεκμήρια και απόψεις, συμβάλλει στην οργάνωση της παιδαγωγικής γνώσης, τεκμηριώνει τη διαδικασία της μάθησης, εστιάζει στον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να παρουσιάσει την επαγγελματική του ανάπτυξη ως διδάσκων κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου».

Είδη portfolio εκπαιδευτικού

Υπάρχουν διαφορετικά είδη portfolios ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο δημιουργείται ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού. Μπορεί λοιπόν ένας εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει το portfolio για να πάρει κάποια προαγωγή, για εύρεση εργασίας, να αξιολογηθεί, να βελτιώσει τη διδασκαλία του και γενικά να το χρησιμοποιήσει ως ένα εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης. Γενικά το portfolio μπορεί να έχει και διαμορφωτικό ή/και διαπιστωτικό χαρακτήρα δηλαδή να έχει ως στόχο τη βελτίωση ή/και την επιβεβαίωση του επιπέδου των δεξιοτήτων και «προϊόντων» της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασιμάτη, 2016).

Όπως υπάρχουν, ποικίλοι ορισμοί για την αποσαφήνιση του όρου portfolio για τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν και πολλές κατηγοριοποιήσεις ως προς τα είδη του. Για παράδειγμα, οι Bullock & Hawk (2000) ορίζουν τριών ειδών portfolio: α) της διαδικασίας, στο οποίο δίνεται έμφαση στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για την επίτευξη των στόχων παρά στο ίδιο το αποτέλεσμα, β) των αποτελεσμάτων, που αναλύονται τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά αποτελέσματα μιας ενέργειας για να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων και γ) των δειγμάτων, που χρησιμοποιούν κυρίως οι καλλιτέχνες και περιλαμβάνει τα καλύτερα «προϊόντα» μιας διαδικασίας. Οι Zeichner & Wray (2001) με τη σειρά τους υποστηρίζουν ότι τα portfolios χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: α) portfolio της μάθησης, στο οποίο γίνεται παρουσίαση των τεκμηρίων από τη διαδικασία της μάθησης που χρησιμοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών για να βρουν σταδιακά τη δική τους ταυτότητα ως εκπαιδευτικοί, β) portfolio της πιστοποίησης, που περιλαμβάνει τους τίτλους που κατακτήθηκαν, τα επιτεύγματα και αξιολογείται κατά πόσον είναι έτοιμοι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ώστε να τους δοθεί η άδεια διδασκαλίας και γ) portfolio της επίδειξης, το οποίο χρησιμοποιείται για εύρεση εργασίας. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί το ηλεκτρονικό portfolio στο οποίο τα τεκμήρια που συλλέγονται συστηματικά αποτυπώνονται σε ηλεκτρονική μορφή και γενικά η φιλοσοφία τους βασίζεται σε αυτή των έντυπων portfolios. Μπορεί να είναι διαθέσιμα σε ψηφιακή μορφή σαν αρχείο ή στον ιστό «web-based portfolio» (Strudler & Wetzel, 2012)

Ανεξαιρέτως τον τύπο του ατομικού φακέλου, αυτός μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αρχείο της εξέλιξης της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, για την παρουσίαση στοιχείων που συγκεντρώθηκαν και αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού για τη βαθμολογική του εξέλιξη, ως ένας τρόπος αναστοχασμού και βελτίωσης των αδυναμιών του και τέλος μπορεί να αξιοποιηθεί ως βάση για γόνιμο διάλογο με τους συναδέλφους του στο διαμοιρασμό εμπειριών και γνώσεων που έχουν αποκτηθεί (Κασιμάτη, 2016).

Δομή του portfolio

Όπως προαναφέρθηκε το περιεχόμενο και η δομή του ατομικού φακέλου επιλέγεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που το δημιουργεί. Γι αυτό κάθε portfolio είναι μοναδικό και υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο κατασκευάζεται και τη μέθοδο κατασκευής που θα ακολουθηθεί. Άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την κατασκευή ενός ατομικού φακέλου είναι το σχολικό περιβάλλον, το σχολικό κλίμα/κουλτούρα, το πλαίσιο της διδασκαλίας π.χ. αριθμός

μαθητών, γνωστικό αντικείμενο κ.α. και το στυλ της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Κασιμάτη, 2016). Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι είναι αναγκαίο να καθοριστούν κάποια κριτήρια αξιολόγησης ώστε να υπάρχει μια κατευθυντήρια γραμμή σχετικά με τα στοιχεία που θα πρέπει να συλλεχθούν (Wolf κ.ά., 1997).

Σύμφωνα με τον Seldin (όπως αναφέρεται στην Κασιμάτη 2016), παρά τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία των ατομικών φακέλων, υπάρχουν ορισμένα στοιχεία που είναι κοινά σε όλους τα οποία θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: στο υλικό του εκπαιδευτικού, στο υλικό που αφορά τους άλλους και στα «προϊόντα» της μάθησης και της διδασκαλίας. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι πληροφορίες που αφορούν τον αριθμό των μαθητών, το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει ο εκπαιδευτικός, τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, μια αναστοχαστική αφήγηση της φιλοσοφίας του και της διδακτικής πράξης, τις καινοτόμες πρακτικές που εφαρμόζει και την αποτελεσματικότητά τους, την περιγραφή νέου υλικού ή προγραμμάτων, τις επιμορφώσεις που έχει παρακολουθήσει, τον τρόπο που αξιολογεί τη διδασκαλία του και τους μακροπρόθεσμους στόχους που έχει θέσει. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνεται το υλικό που προέρχεται από τους μαθητές ή τους συναδέλφους για παράδειγμα ανατροφοδότηση από τους μαθητές σχετικά με τη διδασκαλία, αναγνώριση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου από συναδέλφους, προσκλήσεις σε διαλέξεις, υποδειγματικές διδασκαλίες κ.α., «μαρτυρίες» από δραστηριότητες που προγραμματίστηκαν και πραγματοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα. Τέλος, τα «προϊόντα» μάθησης είναι τα στοιχεία που προκύπτουν από την αξιολόγηση των μαθητών, οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, τα φυλλάδια που τους έδωσε ο εκπαιδευτικός κ.α.

Όσα προαναφέρθηκαν, είναι τα συχνότερα στοιχεία που εμπεριέχουν οι Ατομικοί Φάκελοι. Υπάρχουν όμως και άλλα «τεκμήρια» που μπορούν να χρησιμοποιηθούν όπως ηχητικά ντοκουμέντα, βιντεοσκοπήσεις μαθημάτων, άρθρα που έχει δημοσιεύσει ο εκπαιδευτικός, αυτοαξιολόγηση των δραστηριοτήτων κ.α. Σύμφωνα με τον Seldin (όπως αναφέρεται στην Κασιμάτη 2016), ο Ατομικός Φάκελος θα πρέπει να περιέχει στοιχεία που προέρχονται από τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού του οποίου είναι δημιουργήμα. Συνεπώς, θα πρέπει να είναι ευανάγνωστος χωρίς να περιλαμβάνει περιττές πληροφορίες. Ιδανικά η έκτασή του θα πρέπει να είναι 8-10 σελίδες και στο τέλος -στο παράρτημα- συνήθως παρουσιάζονται τα σχετικά τεκμήρια.

Σύμφωνα με τους Seldin, Miller & Seldin, (2010), ένας ατομικός φάκελος με στόχο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να ακολουθήσει την παρακάτω δομή: γενικά στοιχεία του εκπαιδευτικού, τα καθήκοντα του, η φιλοσοφία της διδασκαλίας του, οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί, διαγωνίσματα μαθητών, παρατήρηση του μαθήματος στην τάξη, έλεγχος του υλικού που χρησιμοποιήθηκε στο μάθημα, το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος, καινοτομίες, τεκμήρια της μάθησης που επιτεύχθηκε, σχετικές ανατροφοδοτήσεις από τους επιβλέποντες, έπαινοι/βραβεία που έχουν αποκτηθεί, εκπαιδευτικοί στόχοι και παραρτήματα.

Σύμφωνα με τους Wolf κ.ά. (1997) τα προτεινόμενα βήματα για τη δημιουργία του ατομικού του φακέλου είναι α) η παρουσίαση της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού, β) ο καθορισμός των στόχων για τη δημιουργία του σε συνεργασία με τον επιβλέποντα, γ) συστηματική, επιλεκτική συλλογή εργασιών μαθητών και εκπαιδευτικών, δ) συζήτηση αυτών των τεκμηρίων με συναδέλφους σε συχνά διαστήματα, ε) οργάνωση και υποσημείωση των περιεχομένων, στ) σχόλια που αντανακλούν τη διδασκαλία και τη μάθηση που παρουσιάζεται από τα τεκμήρια που περιλαμβάνει ο ατομικός φάκελος και ζ) κατάθεση του ατομικού φακέλου στον επιβλέποντα, ανατροφοδότηση και δημιουργία νέων στόχων.

Μέθοδος

Ως αξιολογική τεχνική χρησιμοποιήθηκε ο προσωπικός μου φάκελος εκπαιδευτικού και για αυτόν τον λόγο παραθέτω σε α' ενικό πρόσωπο κάποια σημεία από τον αναστοχασμό μου για την αυτοαξιολόγησή μου με αυτήν την τεχνική. Το portfolio μου το κατασκεύασα προκειμένου να αξιολογηθώ για να γίνω μέντορας της σχολικής μου μονάδας. Επιπλέον, δόθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο σε τρεις συναδέλφους που είχαν κατασκευάσει τους δικούς τους Ατομικούς Φακέλους βάσει στόχου. Οι λόγοι για τους οποίους επιχειρήθηκε μία τέτοια διερεύνηση, ήταν να αναδειχθεί η διαφοροποίηση στη δομή και στο περιεχόμενο διαφορετικών Ατομικών Φακέλων σύμφωνα με τους στόχους κατασκευής τους.

Αποτελέσματα

Το προσωπικό μου portfolio

Όπως προαναφέρθηκε, ο λόγος που κατασκεύασα τον Ατομικό μου Φάκελο Εκπαιδευτικού ήταν να αξιολογηθώ ώστε να γίνω μέντορας στη σχολική μου μονάδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι χρησιμοποιώ το πρώτο πρόσωπο και μοιράζομαι την εμπειρία για λόγους αυτοαναφορικότητας που είναι το πιο σημαντικό στοιχείο στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού για αυτοβελτίωση (Φερεσίδη, 2023). Η δομή που ακολούθησα ήταν η εξής:

- Εξώφυλλο
- Περιεχόμενα
- Η φιλοσοφία μου ως εκπαιδευτικός: σε μία παράγραφο ανέπτυξα τη φιλοσοφία μου ως εκπαιδευτικός και τις αρχές που με διέπουν.
- Σύντομο Βιογραφικό Σημείωμα: έδωσα έμφαση στην εμπειρία μου από το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα π.χ. συνεχής αξιολόγηση, είχα μέντορα στην αρχή της καριέρας μου, στη συνέχεια βοηθούσα εγώ νέους δασκάλους. Ανέφερα ότι στην Ελλάδα ήμουν συντονίστρια μικρών τάξεων και στη συνέχεια συντονίστρια σχεδίου δράσης για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας για να τονίσω ότι έχω εμπειρία σχετική με το θεσμό του μέντορα και της αξιολόγησης.
- Τα δυνατά μου σημεία ως εκπαιδευτικός: μεταξύ των οποίων ανέφερα ότι επιδιώκω να αναλαμβάνω πρωτοβουλίες για δράσεις που βοηθούν τη σχολική

μου μονάδα, έχω μια εμπειρία σχετική με την αξιολόγηση και συμβουλευτική εκπαιδευτικών, έχω παρατηρήσει τη διδασκαλία πολλών εκπαιδευτικών τόσο στο αγγλικό όσο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όλα τα παραπάνω έχουν σχέση με την εμπειρία που θα έπρεπε να έχει κάποιος που θέλει να γίνει μέντορας.

- Οι μελλοντικοί μου στόχοι: εξέφρασα την επιθυμία μου να γίνω μέντορας και να συμβουλευώ νέους εκπαιδευτικούς και ότι μακροπρόθεσμα θα ήθελα να γίνω σχολική σύμβουλος.
- Παράρτημα: όπου παρουσιάζονταν τα τεκμήρια ομαδοποιημένα ως εξής:
 - 1) Πτυχία-Επιμορφώσεις
 - 2) Διακρίσεις-Υποτροφίες
 - 3) Βεβαιώσεις Εκπαιδευτικής Εμπειρίας
 - 4) Εμπειρία από αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Σχήμα 1: Φόρμες αξιολόγησης της διδασκαλίας μου στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς

	Colour	Feedback
Date marked	Red, Amber or Green	
Presentation level and improvement	Red, Amber or Green	Level always given. Ensure on occasion improvement advice is given.
Children's presentation improves over time	Red, Amber or Green	Give children some specific feedback on their presentation.
Presentation of students work	Red, Amber or Green	On the whole, children are neat. Now enforce handwriting rules such as letters begin the same size
Books marked in line with the marking policy	Red, Amber or Green	
Students engage with the feedback	Red, Amber or Green	
Task / feedback on improvement or next steps	Red, Amber or Green	
Students attempted improvement or next steps	Red, Amber or Green	
Literacy Improvements identified where appropriate	Red, Amber or Green	
Peer / Self Assessment evident	Red, Amber or Green	Ensure consistent for all children
Work is appropriate to the ability, subject and student age	Red, Amber or Green	
Work completed successfully	Red, Amber or Green	
Appropriate amount of work completed	Red, Amber or Green	

	Colour	Feedback
Date marked		
Presentation level and improvement		
Children's presentation improves over time		
Presentation of students work		Incorrect date should be modelled correctly. Some scribbling in books
Books marked in line with the marking policy		
Students engage with the feedback		
Task / feedback on improvement or next steps		
Students attempted improvement or next steps		
Literacy Improvements identified where appropriate		
Peer / Self Assessment evident		
Work is appropriate to the ability, subject and student age		
Work completed successfully		
Appropriate amount of work completed		

Foundation	Colour	Feedback
Work completed in books	Red, Amber or Green	PSHE?
Books marked up to date	Red, Amber or Green	
Books marked in line with the marking policy	Red, Amber or Green	
Presentation of students work	Red, Amber or Green	Ensure any handwriting skills are emphasised in foundation.
Literacy Improvements identified where appropriate	Red, Amber or Green	Ensure spelling and literacy corrections

Foundation	Colour	Feedback
Work completed in books		
Books marked up to date		
Books marked in line with the marking policy		
Presentation of students work		
Literacy Improvements identified where appropriate		

Σχήμα 2: Παράδειγμα ανατροφοδότησης που είχα λάβει από τη μέντορά μου την πρώτη χρονιά που εργάστηκα ως εκπαιδευτικός

Summary of Lesson Observation

Teacher : Ms Deligiorgi

Observer : Ms [redacted]

Date : 07/12/17

Time : 11.00 – 12.00

Class : 1B

Areas of Focus (if appropriate)				
Behaviour for Learning	Learning and Progress	Assessment for Learning	Quality of Teaching	Overall

Strengths of Lesson

Starter: The children enjoyed the song and this was scaffolded well with the 100 square.

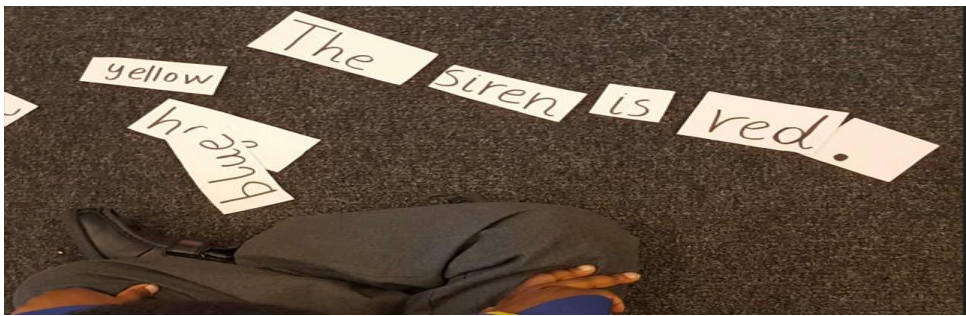
Input: 11.00-11.25
During your input you asked lots of questions to ensure the maths vocabulary is fully understood by the children. There were lots of interactive parts of the input such as partner talk and whiteboard questions which was a good use of formative assessment.

Work: 11.25- 11.45
Most children started their work quickly and this was stuck into their books prior to the lesson. The sheets were clearly differentiated and the use of numicon for the lower ability and the extension to bonds to 100 for the higher ability children making their own bar models.

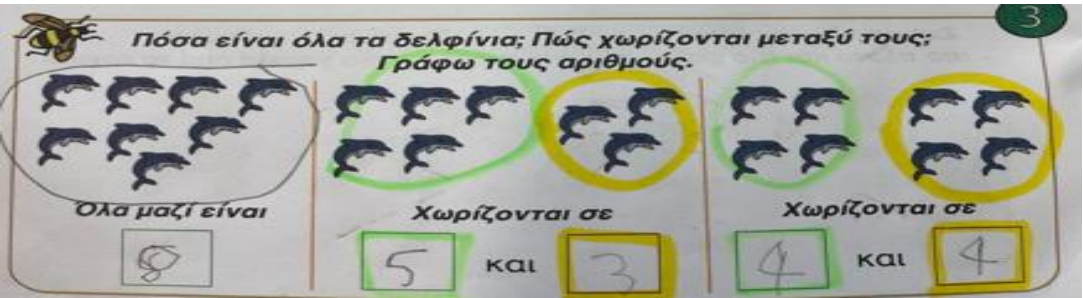
Plenary: 11.50- 11.55
Great plenary extending their learning onto word problems with the use of concrete apparatus to support their learning. The use of phonics was a great cross curricular application of this knowledge.

5) Μέθοδοι διδασκαλίας: διαφοροποιημένη, ομαδοσυνεργατική, βιωματική

Σχήμα 3: Σχηματισμός πρότασης με καρτέλες



Σχήμα 4: Παράδειγμα προσαρμογής ασκήσεων μαθηματικών.



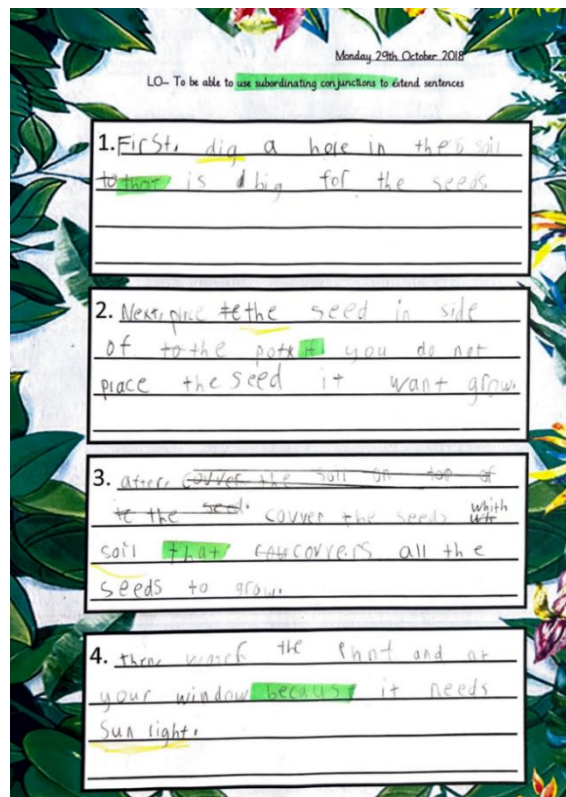
Σχήμα 5: Ομαδική δραστηριότητα στα μαθηματικά, εξοικείωση με τη χρήση ζυγαριάς



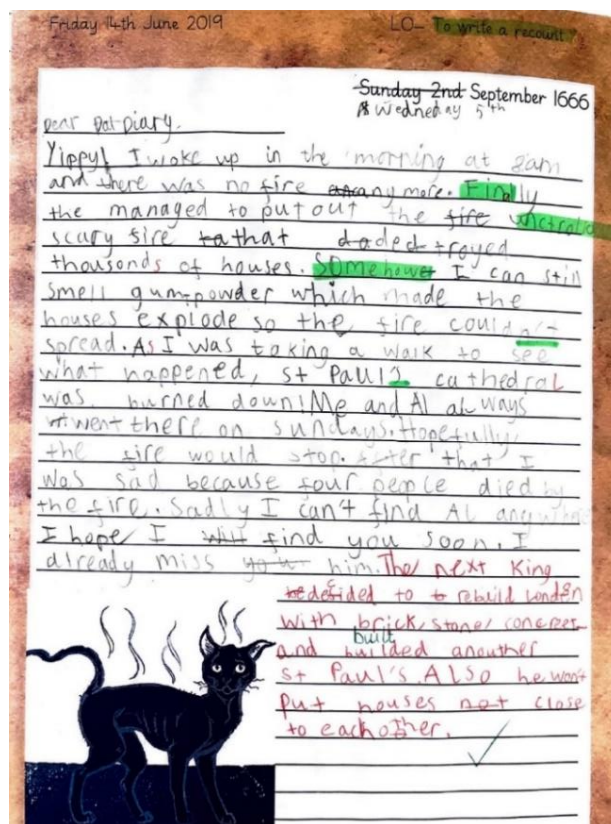
Σχήμα 6: Εργασία σε ομάδες «Η Μουμιοποίηση των Φαραώ»



6) Τεκμήρια από την πρόοδο των μαθητών



Σχήματα 7 και 8: Πρόσδος στον γραπτό λόγο μαθήτριας Β' Δημοτικού

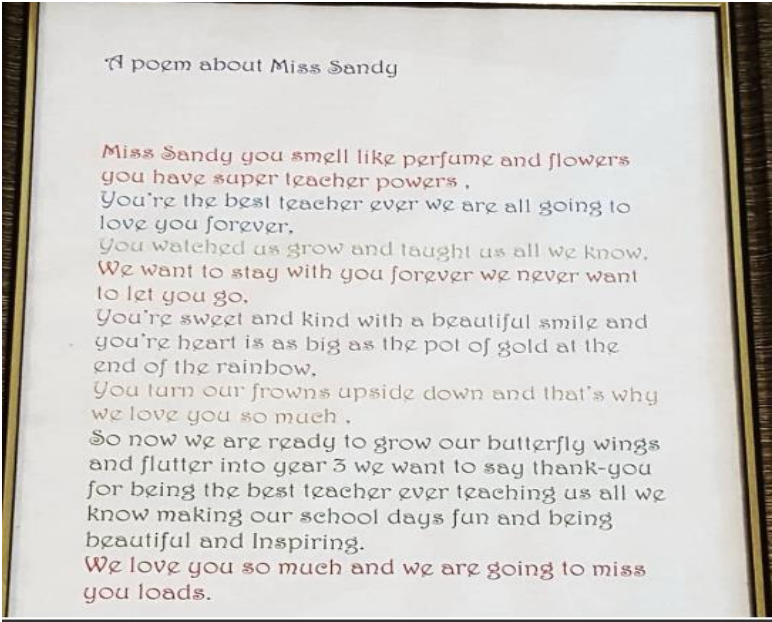


7) Ανατροφοφόρηση μαθητών/γονέων

Σχήμα 8: «Φωτογραφία» τάξης κατά την περίοδο covid



Σχήμα 9: Αποχαιρετιστήριο ποίημα που μου έγραψαν οι μαθήτριάς μου



Ερωτηματολόγιο κατασκευής Ατομικών Φακέλων συναδέλφων

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε τρεις εκπαιδευτικούς σχετικά με το ποιος ήταν ο στόχος κατασκευής του portfolio τους και ποια ήταν η δομή που ακολούθησαν βάσει αυτού.

Πίνακας 1.
Απαντήσεις ερωτηματολογίων για στόχο και δομή

	Εκπαιδευτικός 1	Εκπαιδευτικός 2	Εκπαιδευτικός 3
Στόχος κατασκευής	Αξιολόγηση και αυτοβελτίωση	Ως ένα αποθετήριο για την ίδια αλλά και για άλλους εκπαιδευτικούς και για αυτοβελτίωση	Αξιολόγηση και αυτοβελτίωση
Δομή Τεκμήρια	- • Βιογραφικό • Σημείωμα • Διδακτική-Επαγγελματική εμπειρία • Διδακτικό αντικείμενο	• Κεντρική σελίδα • Σπουδές • Η τάξη μου: το μαθητικό δυναμικό • Παιδαγωγική - εκπαιδευτική φιλοσοφία	• Σπουδές • Διδακτική εμπειρία • Συνέδρια • Καινοτόμες δράσεις • Διδακτικά σενάρια

• Προσωπικής διδακτικής φιλοσοφίας. • Διδασκαλία: Στρατηγικές & μέθοδοι • Επαγγελματική ανάπτυξη και μελλοντικά σχέδια • Παράρτημα	• Διδακτική πρακτική • Σχολικές Δράσεις • Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου • Αναστοχασμός και Βελτίωση • Παράρτημα
--	---

Μετααξιολογικά Σχόλια - Αναστοχασμός

Το προσωπικό μου portfolio

Σκοπός του portfolio μου ήταν να παρουσιάσω την επαγγελματική μου εξέλιξη και τις εμπειρίες μου που διαμόρφωσαν το εκπαιδευτικό μου προφίλ από τότε που ξεκίνησα να εργάζομαι ως εκπαιδευτικός έως τώρα. Η δομή και τα τεκμήρια επιλέχτηκαν με πολλή προσοχή ώστε να αναδείξουν την εξελικτική μου πορεία και να επιβεβαιώσουν την καταλληλότητά μου για το ρόλο του σχολικού μέντορα. Κατασκευάζοντας τον Ατομικό μου Φάκελο Εκπαιδευτικού, ανακάλυψα και αναγνώρισα στοιχεία που με χαρακτηρίζουν ως εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία μου. Συνέβαλε στην αυτοαξιολόγησή μου και άρχισα να σκέφτομαι τρόπους εμπλουτισμού του μελλοντικά. Ήταν μια εποικοδομητική, ενδιαφέρουσα διαδικασία ενώ μου έδωσε ικανοποίηση το αίσθημα ευθύνης που είχα για την κατασκευή του. Τέλος, η διαδικασία του αναστοχασμού και της κατασκευής του portfolio ήταν απαιτητική και χρονοβόρα.

Ερωτηματολόγιο κατασκευής Ατομικών Φακέλων συναδέλφων

Παρόμοια ήταν και τα μετααξιολογικά σχόλια των τριών εκπαιδευτικών. Οι τρεις εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν υποστήριξαν ότι η κατασκευή του Ατομικού Φακέλου του Εκπαιδευτικού συμβάλλει στη μεταγνώση μέσω των διαδικασιών του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης καθώς αποτελεί τον καθρέφτη του τρόπου σκέψης, της δημιουργικότητας και της επάρκειάς τους. Επιπλέον, και οι τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συντελεί στη βελτίωση της διδασκαλίας τους καθώς μέσω του αναστοχασμού την επανεξετάζουν εντοπίζοντας τα δυνατά σημεία, τις αποτελεσματικές πρακτικές και τα στοιχεία προς βελτίωση.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί 1 και 2 ανέφεραν πώς το portfolio εκπαιδευτικού ενθαρρύνει τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων, προωθεί τη συναδελφικότητα και τη συνεργασία, εφόσον είναι έτοιμος ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να δεχτεί την κριτική των συναδέλφων αλλά και των συμβούλων, με σκοπό να τον διαφωτίσουν και να εμπλουτίσουν το περιεχόμενο του portfolio του.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός 2 αναφέρει ότι το portfolio της αποτέλεσε ένα αποθετήριο καλών πρακτικών γι αυτό και το ονόμασε «Συνεχής, Διεπιστημονικός φάκελος Διαδικασίας, αλλά και Προϊόντων» και τόνισε ότι ανέδειξε το κύρος του επαγγελματία εκπαιδευτικού, αποτύπωσε την

επαγγελματική της ταυτότητα και ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή της. Τέλος, ανέφερε ότι λειτούργησε ως χρήσιμο εργαλείο τεκμηρίωσης για μελλοντική εξωτερική αξιολόγησή.

Συζήτηση

Συμπερασματικά, η χρήση των Ατομικών Φακέλων των εκπαιδευτικών συνδέεται τόσο με τον κονστρουκτιβισμό όσο και την αυθεντική αξιολόγηση καθώς τους δίνει την ευκαιρία να αναλάβουν δράση και να συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγηση τους αφού οι ίδιοι διαμορφώνουν το περιεχόμενο και τη δομή τους. Σύμφωνα με τα μετααξιολογικά σχόλια των εκπαιδευτικών, η χρήση Ατομικού Φακέλου του Εκπαιδευτικού έχει πολλά πλεονεκτήματα. Αρχικά, ενισχύεται ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του σε διαρκή βάση, καθώς όπως προαναφέρθηκε αποτελεί τη βασική διαδικασία διαμόρφωσης του portfolio. Παράλληλα, η επιλογή των κατάλληλων τεκμηρίων για την ανάδειξη των καλών πρακτικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός -ώστε να επιτευχθεί ο στόχος για τον οποίο το έχει κατασκευάσει- και η συνεχής αξιολόγησή τους συντελεί στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Κατά δεύτερον, με το portfolio του εκπαιδευτικού συσχετίζεται η διδασκαλία με τη μάθηση που επιτυγχάνεται, δηλαδή τα «προϊόντα» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τα οποία γίνεται κατανοητή και η αποτελεσματικότητά της ενώ αναδεικνύονται οι αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικές πρακτικές και βελτιστοποιείται η μάθηση. Επίσης, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για γόνιμο διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργώντας δίκτυα επικοινωνίας στη σχολική μονάδα που ευνοούν τον διαμοιρασμό των καλών πρακτικών και την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος.

Από την άλλη μεριά, η μοναδικότητα και το πλούσιο περιεχόμενο του κάθε Ατομικού Φακέλου καθιστούν επίπονη τη διαδικασία της αξιολόγησης (Wolf κ.ά., 1997). Επιπλέον, σύμφωνα με τα μετααξιολογικά σχόλια των εκπαιδευτικών, η κατασκευή του αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία καθώς ο καθορισμός των στόχων, η συγκέντρωση τεκμηρίων, ο σχολιασμός τους, η ερμηνευτική τους ανάλυση και η εξαγωγή συμπερασμάτων απαιτεί χρόνο και ενέργεια. Επίσης, για την ορθή κατασκευή του πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατανοήσει τις έννοιες «περιγραφή, ανάλυση και αναστοχασμός» και να αντιληφθούν πως η διαμόρφωση του περιεχομένου του δεν αποτελεί μια απλή συγκέντρωση τεκμηρίων αλλά πρέπει να γίνει μια σωστή επιλογή για να εξυπηρετούν τον σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκε. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι για να μπορέσει να αξιοποιηθεί ορθά και αποτελεσματικά ο Ατομικός Φάκελος Εκπαιδευτικού είναι αναγκαία η εκπαίδευση και η επιμόρφωση τόσο των αξιολογούμενων όσο και των αξιολογητών στο πώς πρέπει να κατασκευάζεται, να συλλέγονται τα τεκμήρια και να αξιολογείται.

Συνοψίζοντας, ο κάθε εκπαιδευτικός είναι διαφορετικός ως προς τις ικανότητες του και τις εμπειρίες του. Κατά συνέπεια, υπάρχουν διαφορετικές παράμετροι που θα πρέπει να εξεταστούν όταν μιλάμε για αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη τις οποίες οι παραδοσιακοί μέθοδοι αξιολόγησης πολλές

φορές δεν τις προσμετρούν. Αν ο πραγματικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας παρεχόμενης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν συνετό να επιλέγουν τη χρήση των Ατομικών Φακέλων (Attinello, Lare & Waters, 2006). Τέλος, το portfolio ικανοποιεί την αναγκαιότητα τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου άρα και επαγγελματικού έργου του εκπαιδευτικού ενώ τα οφέλη από τη χρήση του είναι πολλά εφόσον έχουν επιλεγεί τα κατάλληλα τεκμήρια σύμφωνα με τον στόχο κατασκευής του (Φερεσίδη, 2023).

Περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα ήταν περιορισμένος ο αριθμός των ερωτηθέντων ενώ οι Ατομικοί τους Φάκελοι Εκπαιδευτικού είχαν περίπου τον ίδιο στόχο άρα και δομή. Αυτοί οι περιορισμοί καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και αναμένεται να αποδειχθεί ότι Ατομικοί Φάκελοι με διαφορετικούς στόχους θα διαφέρουν ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και τα τεκμήριά τους. Η χρησιμότητα μιας τέτοιας περαιτέρω έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι θα αναδείκνυε την αναγκαιότητα προσαρμογής του portfolio του εκπαιδευτικού βάσει στόχου.

Βιβλιογραφία

- Ash, L. E. (2000). *Electronic Student Portfolios. K-College*. SkyLight Professional Development, 2626 South Clearbrook Drive, Arlington Heights
- Attinello, J. R., Lare, D., & Waters, F. (2006). The value of teacher portfolios for evaluation and professional growth. *NASSP Bulletin*, 90(2), 132-152.
- Berrill, D. P., & Addison, E. (2010). Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1178-1185.
- Bullock, A. A., & Hawk, P. P. (2001). *Professional Portfolios for Practicing Teachers. Fastback 483*. Phi Delta Kappa International, PO Box 789, Bloomington, IN 47402-0789.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and teacher education*, 17(5), 613-621.
- Khan, B., & Begum, S. (2012). Portfolio: A professional development and learning tool for teachers. *International Journal of Social Science and Education*, 2(2), 363.
- Mosely, C. (2005). The Value of Professional Teaching Portfolios to Prospective Employers: School Administrators' Views. *Professional Educator*, 27, 58-72.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Samara, A. (2021). Education Governance in the Era of Lifelong Learning: The Construction of the Lifelong Learning Teacher. Στο Chiou, V., Geunis, L., Holz, O., Oruc Erturk, N., Shelton, F. (Eds), *Voices from the classroom: A Celebration of Learning*. Munster · New York: Waxmann 2021

- Segers, M., Gijbels, D., & Thurlings, M. (2008). The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational studies*, 34(1), 35-44.
- Seldin, P., Miller, J. E., & Seldin, C. A. (2010). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. John Wiley & Sons.
- Shulman, L. (1992). Portfolios in Teacher Education: A component of reflective teacher discussion. In *annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, USA*.
- Strudler, N., & Wetzel, K. (2012). Electronic portfolios in teacher education: Forging a middle ground. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(2), 161-173.
- Wolf, K., Lichtenstein, G. & Stevenson, C. (1997). Portfolios in Teacher Evaluation. In *annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, March 24-28, 1997*.
- Αγγέλη, Δ. (2024). *Να φτιάξετε ένα πορτφόλιο αξιολόγησης του εαυτού σας*. Εργασία στο μάθημα: Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. ΠΜΣ: Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Παι.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
- Αγγελόπουλος, Α., Κατσαρού, Ε., Ντούρου, Κ., Οικονόμου, Π., Παππά, Θ., Σιώπα, Χ., & Σοφιανού, Ε. (2004). Δοκιμή του φακέλου υλικού εκπαιδευομένων (portfolio) στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών: Διερεύνηση των 209 δυνατοτήτων και των ορίων του. *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: Διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 117-125.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή: Θεωρία - Πράξη - Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασιμάτη, Κ. (2016). Ο ατομικός φάκελος (portfolio) του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική του ανάπτυξη. Στο Μιχ. Ι. Κασσωτάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές: Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., 28-29 Μαΐου 2016*. Αθήνα: Ειδική Έκδοση
- Κασσωτάκης, Μ. (2022). *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Πετειναράκη, Ε. (2024). *Να φτιάξετε ένα πορτφόλιο αξιολόγησης του εαυτού σας*. Εργασία στο μάθημα: Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. ΠΜΣ: Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Παι.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική Αξιολόγηση*. Εκδόσεις Κυριακίδη
- Τσοπανά, Π. (2024). *Να φτιάξετε ένα πορτφόλιο αξιολόγησης του εαυτού σας*. Εργασία στο μάθημα: Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. ΠΜΣ: Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Παι.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
- Φερεσίδη, Κ. (2023). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Στο: Φερεσίδη, Κ. & Τσίτας, Γ. (2023). *Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και αξιολογούν. Αποκυήματα του προγράμματος Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγηση* (σσ. 244-272). Αθήνα: Γρηγόρη.

Αναστοχασμός και αξιολόγηση από το ημερολόγιο μιας εκπαιδευτικού

Πετειναράκη Ελένη

*Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»
Παι.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. – Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Δασκάλα*

Περίληψη

Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα βασικό και πολύ βοηθητικό εργαλείο καταγραφής περισσότερο ή λιγότερο σημαντικών γεγονότων, δράσεων, αντιδράσεων, σχέσεων και σκέψεων, που μπορεί να διαδραματίζονται στην τάξη ή στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Ειδικά στη «δαιδαλώδη» εποχή μας η συστηματική χρήση του ημερολογίου για προκαθορισμένο διάστημα μπορεί να αποβεί ένας αποτελεσματικός και έγκυρος τρόπος οργάνωσης, υπενθύμισης και συλλογής δεδομένων, αρκεί να μπορεί να διατεθεί ο απαιτούμενος χρόνος από τον εκπαιδευτικό. Τα δεδομένα αυτά μπορεί να αποτελούν στοιχεία που ανατροφοδοτούν τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού αναφορικά με τους μαθητές του, με το δικό του έργο, με άλλους φορείς της σχολικής κοινότητας, αλλά και ευρύτερα της εκπαιδευτικής πολιτικής, στοιχεία, που όλα μαζί συναποτελούν το εκπαιδευτικό «όλον», το οποίο καλείται να υπηρετεί εύστοχα και αποτελεσματικά. Οι πληροφορίες, που καταγράφει ο εκπαιδευτικός στο ημερολόγιό του συστηματικά, κάποιες φορές συνιστούν τα αναγκαία και πολύτιμα τεκμήρια που τον προφυλάσσουν από πιθανές κατηγορίες για πλημμελή ή αντιδεοντολογική εκτέλεση των καθηκόντων του, καθώς και από τη ανυπολόγιστη ψυχολογική αναστάτωση που αυτές μπορεί να επιφέρουν στη ζωή του. Μάλιστα, είναι παράδοξο πώς, το ημερολόγιο, ένα τεχνικό εργαλείο, με την αμεσότητα και την αυθεντικότητα του λόγου (συνάχα χωρίς εκφραστική αρτιότητα), μπορεί να υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ο κατεξοχήν προσωπικός χαρακτήρας του ημερολογίου, με την αυτοαναφορικότητα που το διακρίνει, απηχεί τις προσωπικές θεωρίες, αρχές και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, που συχνά τις ανακαλύπτει και ο ίδιος στη «δεύτερη ανάγνωσή» του. Τότε επιτυγχάνεται η πνευματική ζύμωση, που δύναται να οδηγήσει σε αυτοεπίγνωση, μετασχηματισμό και βελτίωση κάθε συνιστώσας, που αποτελεί και το ζητούμενο στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: ημερολόγιο, αναστοχασμός, αξιολόγηση, αυτορρύθμιση, μετασχηματισμός, δέσμευση χρόνου

Reflection and evaluation from a teacher's journal

Abstract

The teacher's journal is a fundamental and very helpful tool for recording more or less important events, actions, reactions, relationships, and thoughts that may take place in the classroom or the broader school environment. Especially in our "labyrinthine" era, the systematic use of a journal over a predetermined period can prove to be an effective and valid method of organization, reminder,

and data collection, as long as the teacher can allocate the necessary time. These data can serve as elements that will feedback teacher's reflection, regarding their students, their own work, other members of the school community, and even broader educational policies. All these elements together constitute the educational "whole," which the teacher is called to serve accurately and effectively. The information that the teacher systematically records in their journal sometimes constitutes the necessary and valuable evidence that protects them from potential accusations of inadequate or unethical performance of their duties, as well as from the immeasurable psychological upheaval that such accusations might cause in their life. It is, indeed, paradoxical how the journal, a technical tool, through the immediacy and authenticity of its language (often without expressive perfection) can support the professional development of the teacher. The inherently personal nature of the journal, with its self-referential quality, reflects the teacher's personal theories, principles, and beliefs, which often discover themselves upon "second reading." It is then that intellectual fermentation occurs, which can lead to self-awareness, transformation, and improvement of every component, which is the ultimate goal of education.

Keywords: Journal, Reflection, Evaluation, Self-regulation, Transformation, Time commitment

Εισαγωγή

Σκοπός και στόχοι της χρήσης του ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό

Το σχολείο του 21ου αιώνα, με μια παγκοσμιοποιημένη θεώρηση, ακολουθεί τις ταχύτατες μεταβολές της έλευσης της κοινωνίας της γνώσης και των διεθνών οικονομικών εξελίξεων κι επιταγών. Το εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο θέτει νέους πολυσύνθετους ρόλους για τους εκπαιδευτικούς και τα συστήματα εργασίας, αναπλασιάζοντας την έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης κι αναπόφευκτα αυξάνει το αίσθημα της αβεβαιότητας, και του στρες (Αθανασούλα Ρέππα, 2008· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013· Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2021).

Στο νέο εκπαιδευτικό τοπίο της εντατικοποίησης της εργασίας και των γενικότερων μεταβολών που διέπουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα, η συμβολή του ημερολογίου, ως βασικό εργαλείο του εκπαιδευτικού, μπορεί να αποδεικνύεται σημαντικά επωφελής, καθώς βοηθάει τον εκπαιδευτικό να μπορεί να κρατάει την επαγγελματική του ισορροπία διατηρώντας την κυριότητα του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού του ρόλου. Παράλληλα μέσα από τον διαρκή αναστοχασμό του δύναται να διερευνά την επαγγελματική του ταυτότητα, αντιστεκόμενος στην αλλοτρίωση που ενδέχεται να επιφέρουν οι επιταγές της λογοδοσίας, της επιτελεστικότητας και των αριθμητικών επιδόσεων (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2021· Παυλίδης, 2022)

Ο απώτερος σκοπός της χρήσης του ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό δεν είναι άλλος από το ζητούμενο στην εκπαίδευση, δηλαδή η διαρκής βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής κοινότητας ευρύτερα.

Ταυτόχρονα όμως επιδιώκεται και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, που αποτελεί μέλος αυτής της κοινότητας και βασικό πυλώνα του εκπαιδευτικού έργου (Ματσαγγούρας & Κασούτας, 2019).

Ωστόσο ο γενικός αυτός σκοπός μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους στόχους, που κάποιοι από αυτούς είναι άμεσοι και προφανείς, όπως :

- Η αναγκαιότητα οργάνωσης της ύλης, της διδασκαλίας και της σχολικής τάξης και η υπενθύμιση στον εκπαιδευτικό των πολλαπλών εκκρεμοτήτων που προκύπτουν στον “κυκεώνα” των εργασιακών του υποχρεώσεων. (Κασσωτάκης, 2018).

- Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, που θα ενεργοποιήσει τον αναστοχασμό του για την ορθή και δίκαιη αξιολόγηση των μαθητών του (Κασσωτάκης, 2013), αλλά και τη δική του αυτοαξιολόγηση αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζει και την παρουσία του γενικότερα στην τάξη και στο σχολείο ευρύτερα, επιδιώκοντας την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη (Κασσωτάκης, 2018· Ματσαγγούρας & Αναγνωστου, 2019 · Φερεσίδη, 2023).

- Η συλλογή των τεκμηρίων που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός, μέσα από την καταγραφή των συμβάντων της ημέρας στο σχολείο, ώστε να μπορεί να αποδεικνύει ότι εκπληρώνει τον επαγγελματικό του ρόλο σε κάθε αναγκασία περίπτωση λογοδοσίας. Ειδικά η πληθώρα των γονεϊκών παρεμβάσεων στο έργο του εκπαιδευτικού τα τελευταία χρόνια , καθιστά απαραίτητη μία πρακτική , που να συμβάλλει στην αίσθηση της σιγουριάς και του κύρους, ώστε να προφυλάσσεται ο εκπαιδευτικός από τους ανάλογους κινδύνους συναισθηματικής εξουθένωσης (Χατζηχρήστου, 2011).

- Η χρήση των διαφόρων στοιχείων του ημερολογίου ως πηγή δεδομένων για τη σύσταση άλλων εργαλείων αξιολόγησης, όπως είναι η έκθεση αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, το portfolio του, η κλείδα παρατήρησης κ. α. Δράσεις, τεχνικές, μέθοδοι και στρατηγικές που διέπουν την καθημερινή σχολική πρακτική και τα οποία καταγράφονται στο ημερολόγιο συνιστούν την αποθηκευμένη πρώτη ύλη των αξιολογικών εργαλείων του εκπαιδευτικού (Κασσωτάκης, 2018).

- Η μέριμνα για τη διαχείριση της ετερότητας και της διατήρησης του δημοκρατικού κλίματος στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη, που απαιτούν λεπτούς χειρισμούς από τον εκπαιδευτικό. Οι διαφορετικές κουλτούρες που συνυπάρχουν στη μικρή σχολική κοινωνία, καθώς και οι άνισες συνθήκες ζωής που βιώνουν σε πολλά επίπεδα οι μαθητές, επιτείνουν την απόσταση μεταξύ των μελών της και δυσχεραίνουν τη διδακτική πρακτική και το κλίμα της τάξης δοκιμάζοντας τις δημοκρατικές αρχές στις οποίες βασίζεται το σχολικό περιβάλλον (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2021).

Υπάρχουν ωστόσο και δευτερογενείς, έμμεσοι στόχοι στη χρήση του εργαλείου, που βοηθάνε με ουσιαστικό τρόπο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου , αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού:

- Οι αξιολογικές και μεταγνωστικές δεξιότητές του εκπαιδευτικού, που ενεργοποιούνται αυτόματα από τη συστηματική επανεξέταση του ημερολογίου και τις οποίες εύλογα καλλιεργεί και στους μαθητές του. Προσπαθώντας να διακρίνει στις επιτυχίες κι αποδοτικές ή αντίθετα στις αποτυχημένες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις του εκείνα τα στοιχεία και τις εσωτερικές διαδρομές που ακολούθησε για να φτάσει στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός

μαθαίνει να αναγνωρίζει τη δομή, αλλά και τις βαθύτερες πεποιθήσεις και αρχές που διέπουν το έργο του και κατορθώνει να φτάσει στην αυτεπίγνωση (Ματσαγγούρας & Αναγνώστου, 2019)

- Η αυτορρύθμιση του εκπαιδευτικού, που τον παρωθεί να αξιοποιήσει ευκαιρίες που προκύπτουν, να ενσωματώσει δυναμικές που εντοπίζει ή και να μετασχηματίσει κατάλληλα στρατηγικές ή και πεποιθήσεις, βελτιώνοντας την επαγγελματική του πρακτική και κατ' επέκταση τη στάση και τις επιδόσεις των μαθητών του απέναντι στη γνώση και τη ζωή. Η αναπλαισίωση αυτή του σχολικού βιώματος αναδύει άλλες διαστάσεις στον ρόλο του σηματοδοτώντας την επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία προκύπτει αβίαστα και φυσικά (Schön, 1983).

- Η ενίσχυση της εμπλοκής του εκπαιδευτικού στην σχολική πραγματικότητα και η αφοσίωσή του στον διευρυμένο επαγγελματικό του ρόλο. Οι πολλαπλές ανάγκες, οι ελλείψεις, αλλά και οι δυναμικές της τάξης και του σχολείου, όπως αναδύονται από τις σελίδες του ημερολογίου, ενεργοποιούν τον ενθουσιασμό και τη συγκίνηση του εκπαιδευτικού μέσα από το φίλτρο της υπευθυνότητας, της φροντίδας, της καλλιέργειας και διατήρησης των ηθικών αξιών, που έχουν ανάγκη όλοι οι μαθητές του, αλλά και η σχολική του κοινότητα εν γένει. Μέσα από το ημερολόγιό του μπορεί να δεσμεύεται για τη συνεχή δημιουργία ή τον επαναπροσδιορισμό ενός οράματος, υγιών και δυνατών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές του και της προσπάθειάς του για χαρούμενο, δημιουργικό σχολικό περιβάλλον, στο οποίο η ολόπλευρη μάθηση μακροπρόθεσμα θεμελιώνει το μέλλον τους. (Day, 2004)

- Η υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό της αντίληψης του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, όπου, ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας, μέσα από τις αυθεντικές καταγραφές του στο ημερολόγιό του, δύναται να αρθρώνει λόγο παιδαγωγικό, επιστημονικό και πολιτικό και να συμμετέχει στις αποφάσεις και τις δράσεις της σχολικής και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας (Hargreaves & Fullan, 1995). Παρακινείται μάλιστα να βλέπει “τη μεγάλη εικόνα” και πολύ φυσικά να προβληματίζεται για το μέλλον των μαθητών του, του σχολείου, της εκπαίδευσης όλης. Ως απότοκο αυτής της “πολυεστιακής” θέασης, προκύπτει η ανάγκη για το μοίρασμα των σκέψεων, των προβληματισμών, αλλά και των καθημερινών πρακτικών, λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένων. Εύκολα ενθαρρύνονται συνεργασίες, στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, από την απλή συζήτηση συναδέλφων μέχρι την αξιολόγηση ομοτέχνων, αλλά και τη συμμετοχή σε ευρύτερα επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών ή σχολείων. (Πασιάς, Σαμαρά, Στράτου & Τηλιγάδα, 2023 · Σαμαρά & Τηλιγάδα, 2021). Σύμφωνα με τη Φερεσίδη (2023, σ. 263) “Ταυτόχρονα, όταν το περιεχόμενο του ημερολογίου αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μια σχολική μονάδα, μπορεί να προσφέρει συλλογικό αναστοχασμό και διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση του παρεχόμενου από τη σχολική μονάδα εκπαιδευτικού έργου”.

Η παρούσα μελέτη, που έχει βασιστεί στο προσωπικό ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, (και γι αυτό γίνεται χρήση του αυταναφορικού λόγου) έχει σκοπό να αναδείξει την αξία και τη συμβολή του ημερολογίου στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στον νέο επαγγελματικό του ρόλο αναδεικνύοντας

ως κομβική την έννοια του μετασχηματισμού που μπορεί να πραγματωθεί στην αντίληψή του γι αυτόν τον ρόλο. Σε αυτή την κατεύθυνση εξετάζονται αυθεντικά κείμενα – αποσπάσματα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και παραθέτονται οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε.

Μέθοδος

Η μελέτη, όπως αναφέρθηκε, βασίστηκε στο προσωπικό ημερολόγιο που τηρήθηκε από την εκπαιδευτικό κατά τα σχολικά έτη 2019- 2023, σε δημοτικό σχολείο, στον αστικό ιστό της Θεσσαλονίκης. Η μέθοδος που εφαρμόστηκε και παρουσιάζεται παρακάτω αποτελεί μία ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, ενδεικτικά παραδείγματα του οποίου, παρατίθενται στη συνέχεια. Στόχος της ανάλυσης είναι μέσα από την αναστοχαστική και ερμηνευτική προσέγγιση να κατανοηθούν προσωπικά βιώματα της σχολικής ζωής (Βάμβουκας, 2010) και η επίδρασή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αξιοποιώντας από τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγησή του. Ως μονάδα μέτρησης χρησιμοποιούνται έννοιες και φράσεις που εντοπίζονται στον αυταναφορικό λόγο της εκπαιδευτικού, οι οποίες αποτελούν σημαίνουσες του αναστοχασμού της.

Ως συμμετέχοντες της σχετικής μελέτης θεωρούνται όλοι οι παράγοντες της σχολικής κοινότητας: οι μαθητές, οι οικογένειές τους, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση του σχολείου, το λοιπό προσωπικό (από τους ψυχολόγους ως τους καθαριστές), το ειδικό βοηθητικό προσωπικό και η τοπική κοινότητα ευρύτερα. Το περιεχόμενο αφορά όλα όσα λαβαίνουν χώρα στην τάξη, αλλά και γενικότερα στο σχολείο: γεγονότα, δράσεις, ικανότητες, επιδόσεις, συμπεριφορές και σχέσεις, συναισθήματα, αλλά και προσδοκίες.

Η αξιοποίηση του ημερολογίου, βασίζεται σε δύο παραμέτρους, την παρατήρηση, που δίνει την ευκαιρία να εξαχθούν πληροφορίες και τη συστηματικότητα, που επιτρέπει τη λεπτομερή ανάλυση αυτών των πληροφοριών (Κασσωτάκης, 2018). Με βάση αυτές ακολουθείται η παρακάτω διαδικασία:

1. καθημερινή καταγραφή στοιχείων από τον εκπαιδευτικό, η οποία συντελείται σε δύο φάσεις:

α) Καταγραφή σε πραγματικό χρόνο, στη ροή της σχολικής ζωής.

β) Καταγραφή σε ύστερο χρόνο (συνήθως στο σπίτι), όπου πρόκειται για επανεγγραφή στην ουσία όσων γράφτηκαν αρχικά πρόχειρα, με στόχο να δοθούν στα στοιχεία αυτά πληρέστερη μορφή κι ολοκληρωμένο νόημα. Στην παρούσα περίπτωση εφαρμόστηκε η ηλεκτρονική εκδοχή του ημερολογίου.

2. Εντονότερη ενεργοποίηση του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, που οδηγεί σε υποθέσεις για τα συμβάντα, οι οποίες εξετάζονται κι ερευνώνται με λεπτομέρεια και σε βάθος, αναλύοντας κι αποκωδικοποιώντας όσα δε φαίνονται με την πρώτη ματιά και δεν εννοούνται στην προφανή εκφορά του λόγου ή που τελικά κρίνονται ως επουσιώδη συγκριτικά με την αρχική “ήχηρή” τους παρουσία. Τεχνικά αυτό μπορεί να φαίνεται στο κείμενο και από υπογραμμίσεις, παραπομπές, βελάκια, σχολιασμούς ή νέα ερωτήματα που τίθενται.

3. Ερμηνεία και διαπιστώσεις αναφορικά με τις υποθέσεις του εκπαιδευτικού.

οδηγηθώ σε επιδραστικές αποφάσεις που βελτίωσαν τις δεξιότητές μου στη διαχείριση της τάξης και στην εξυγίανση της συνεργασίας με τον συνάδελφό μου και τους γονείς συμβουλευόμενοι τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, άλλους έμπειρους συναδέλφους μου, καθώς και τις ισχύουσες νομοθετικές διατάξεις.

Η καταγραφή του συμβάντος, που παρατίθεται στο σχήμα 2, αρχικά αποτέλεσε το τεκμήριο που δυνητικά με κατοχύρωνε από πιθανή κατηγορία για ελλιπή και αδιάφορη στάση στο πρόβλημα των συγκρούσεων των δύο μαθητών που ενοχλούσαν επανειλημμένως την τάξη. Μελετώντας το αργότερα ενισχύθηκε η ευχέρειά μου να υιοθετώ ανάλογες εκπαιδευτικές τεχνικές κι ενθαρρύνθηκα να αξιοποιώ τη συνεργασία των συναδέλφων και να επιδιώκω την διάχυση των ενδεχόμενων καλών πρακτικών που προκύπτουν προς μία κουλτούρα σύμπραξης και αλληλεπίδρασης.

Σχήμα 2.

Σελίδα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού αναφορικά με τη συναδελφική συνεργασία και τη διάχυση καλών πρακτικών

16 Φεβρουαρίου

Σήμερα, όταν είδα ότι ο Παναγιώτης με τον Χάρη [μαθητές] στο διάλειμμα μάλωσαν και πάλι άσχημα βρίστηκαν και χτυπήθηκαν, πρότεινα στον Γιάννη, τον γυμναστή μας, στην ώρα της γυμναστικής να δοκιμάσουμε "παιχνίδια συνεργασίας".

Συμφωνήσαμε, ώστε οι δύο μαλωμένοι μαθητές να συνεργαστούν σε ζευγάρι μαζί. Όταν κατάφεραν να φέρουν σε πέρας την αποστολή τους μέσω της συνεργατικής τους προσπάθειας, ο Παναγιώτης αμέσως ζήτησε συγνώμη από τον Χάρη και αγκαλιάστηκαν χαμογελώντας!

ΟΚ! δουλεύει η τεχνική! Εξαιρετος συνεργάτης ο Γιάννης! Πόσο χαίρομαι που συζητάμε συχνά για τα ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς και πειραματιζόμαστε γύρω από τη διαχείριση της δύσκολης τάξης μας.

Θα ζητήσω από τον γυμναστή να το ενσωματώσουμε στις πρακτικές μας και να το προτείνουμε και στους συναδέλφους άλλων τάξεων που αντιμετωπίζουν παρόμοια ζητήματα συγκρούσεων.

Ο αναστοχασμός από την καταγραφή του περιστατικού που παρουσιάζεται στο σχήμα 3 με οδήγησε να συνειδητοποιήσω τη δέσμευση (commitment) και την αφοσίωση που νιώθει ο εκπαιδευτικός στην αποστολή του, η οποία δεν ολοκληρώνεται αποκλειστικά με το πέρας της σχολικής φοίτησης των μαθητών του. Αντιλήφθηκα επίσης το μέγεθος της επίδρασης που μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασκεί στην προσωπική, αλλά και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ιδιαίτερα με τις υψηλές προσδοκίες που μπορεί να διατηρεί για τους μαθητές του. Με αυτή την προοπτική παρακινήθηκα να υποστηρίξω αυτή την πτυχή του επαγγελματικού μου ρόλου απολαμβάνοντας τη συναισθηματική πληρότητα και ικανοποίηση που προσφέρει (Φερεσίδη, 2016)

Σχήμα 3.

Σελίδα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, που πραγματεύεται τη δέσμευση και την αφοσίωση του εκπαιδευτικού στην αποστολή της εκπαίδευσης

7 Μαΐου

Στο διάλειμμα είδα τον Άγη, τον παλιό μου μαθητή να περνάει έξω από τα κάγκελα του σχολείου. Σωστό παλικάρι! Τον γνώρισα από τα μεγάλα αμυγδαλωτά του μάτια. Καθώς πλησίαζα κοντά, στο μυαλό μου ζωντάνεψαν οι αναμνήσεις από τη δύσκολη θητεία του στον σχολείο, με bullying, λόγω διαφορετικής καταγωγής και κουλτούρας, μα και πολλά προβλήματα οικογενειακά. Είχα μάθει πως αργότερα οι γονείς του (η μητέρα με τον πατριό του) χώρισαν. Τον σκεφτόμουν κατά καιρούς κι αναρωτιόμουν πώς να είναι. Του χαμογέλασα, αλλά το βλέμμα του ήταν διστακτικό, έως και σκοτεινό... . "Είσαι ακόμα ο άριστος μαθητής μου;", τον ρώτησα. Τα μάτια του φωτίστηκαν και αρχίσαμε να μιλάμε για τα όνειρά του. Φεύγοντας του φώναξα: "Άγη, εγώ σε γνωρίζω και σε έχω πάντα στην καρδιά μου!". Κοντοστάθηκε και μου έστειλε ένα πλατύ, ζεστό χαμόγελο!

Θεέ μου, ας είναι οι προσδοκίες μου γι αυτόν δύναμη!

Θα προσπαθήσω να κρατήσω επαφή μαζί του.

Πόσο δύσκολο επάγγελμα και πόσο όμορφο...

Ο προβληματισμός μου, όπως φαίνεται στο σχήμα 4, προέκυψε από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους και το συνακόλουθο κλίμα που δημιουργήθηκε στο σχολείο. Αναστοχαζόμενη των δεδομένων, προχώρησα σε μελέτη της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, καταλήγοντας στην προσωπική μου θεώρηση, η οποία συμπίπτει με την (παιδαγωγική) αρχή του αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα στο Υπουργείο και τους εκπαιδευτικούς. Εφόσον αυτή όμως προϋποθέτει την συγκατάθεση των τελευταίων, συνεπώς η αξιολόγηση πρέπει να ισχύσει ως προϊόν γόνιμου, δημιουργικού διαλόγου, που θα πείσει και θα εμπνεύσει τους βασικούς πρωταγωνιστές της ότι αυτή θα προάγει την επαγγελματική τους αυτονομία. (Κασσωτάκης, 2018 · Hargreaves, A., & Fullan, M., 2012 · Sachs, J., 2003). Αν και εγώ δεν είχα καλεστεί να αξιολογηθώ, συνειδητοποίησα πως, ως υπεύθυνη επαγγελματίας, καλούμαι να τοποθετηθώ σε ένα κομβικό ζήτημα που αφορά τη δομή και τη λειτουργία της εκπαίδευσης, και να συνομιλήσω με τα άλλα μέλη της κοινότητάς μου για τους όρους μιας υποστηρικτικής, θετικής αλλαγής, στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης (Day, 2003).

Σχήμα 4.

Σελίδα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού που παρουσιάζει τον τρόπο που ο προβληματισμός και η υπεύθυνη «συζήτηση» για θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Απρίλιος 2024

Στο σχολείο επικρατεί μεγάλη αναστάτωση. Ο Διευθυντής ανακοίνωσε την αξιολόγηση για 10 εκπαιδευτικούς. Κάποιοι από αυτούς είναι πανικόβλητοι και εξαγριωμένοι. Οι περισσότεροι όμως, δάσκαλοι που έχουν καταθέσει την ψυχή τους πάνω στα μαθητικά θρανία, εκφράζουν την αγωνία τους μαζί με ένα μεγάλο παράπονο.

Προβληματίζομαι...

- έτσι πρέπει να γίνεται;

Η αξιολόγηση τελικά είναι απειλή ή σκαλοπάτι για ανάπτυξη;

Δεν ξέρω...

Ποιος θα μου απαντήσει;

Θα ρωτήσω την Παιδαγωγική! Όμως... την Παραδοσιακή ή τη Σύγχρονη;

Δεν είναι ώρα μάλλον για δογματικές παραδοχές. Νομίζω πως η Παιδαγωγική «σκέτη» κρύβει πανάρχαιες, διαχρονικές αλήθειες, που από μόνες τους φωτίζουν τον δρόμο.

Πώς γίνεται δηλαδή;

- Αρκεί να κοιτάξεις ευθεία και βαθιά στα μάτια τον “μαθητή” σου που δυσκολεύεται να καταλάβει.

Τότε – αν θες- βρίσκεις τον δρόμο να τον οδηγήσεις με ασφάλεια κι επιτυχία στην αλλαγή, εφόσον εσύ, “δάσκαλε” και “οδηγέ”, ξέρεις ότι θα του κάνει καλό...

Ως αποκύημα της ανασκόπησης του ημερολογίου μου αναδύθηκε η πρόταση που παρουσιάζεται στο σχήμα 5 προς όσους σχεδιάζουν την εκπαιδευτική μας πολιτική και παίρνουν αποφάσεις για τα πράγματα της εκπαίδευσης: να συμπεριληφθεί η εφαρμογή του εν λόγω εργαλείου, ως μια αξιόλογη επαγγελματική πρακτική, στον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, γιατί αυτό περικλείει την ουσία της αυθεντικής σχολικής ζωής και όσα απασχολούν τους πρωταγωνιστές της. Γιατί, αλήθεια, ποιος μπορεί να γνωρίζει καλύτερα “τα της εκπαίδευσης” από εκείνους που την υπηρετούν καθημερινά; Άλλωστε, το νέο πλαίσιο προσόντων των εκπαιδευτικών που προτάσσει η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική εμπεριέχει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή και “κριτικού διανοούμενου” (transformative intellectual) της νέας σχολικής πραγματικότητας (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2021). Ωστόσο αποτελεί βασική προϋπόθεση εφαρμογής του ημερολογίου το να υπολογιστεί ο κόπος που χρειάζεται να δαπανηθεί για την πραγμάτωση της αποστολής του και ακολούθως να εξασφαλιστεί για τον εκπαιδευτικό ο απαραίτητος χρόνος για τη συστηματική χρήση του.

Σχήμα 5.

Σελίδα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού με εμφανή αναστοχασμό ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής

**Αγαπητό μου ημερολόγιο,
Εγώ ξέρω ότι χρειάζεσαι χρόνο, κόπο, αυτενέργεια, αφοσίωση.
Καταλαβαίνω πόση αξία έχεις για μένα και τους μαθητές μου!**

Αναρωτιέμαι...

**Πώς θα μπορούσαν την αξία αυτή
να την συνυπολογίσουν και να την αξιοποιήσουν
και
όσοι λαμβάνουν αποφάσεις για την εκπαίδευση;
Μπορώ όμως εγώ να εισακουστώ
ως μια απλή δασκάλα;**

**Ή μήπως... τελικά ...
δεν είμαι μόνο αυτό;...**

Διαπιστώσεις για τις Προϋποθέσεις στη χρήση του ημερολογίου - Η απαραίτητη μεταβλητή του χρόνου

Αναλύοντας τις παραπάνω σελίδες του ημερολογίου διαπιστώνουμε ότι βασική προϋπόθεση για να έχει αποτελέσματα η χρήση του ημερολογίου είναι η εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του εργαλείου, γιατί αυτή ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να δεσμευτεί στην τήρησή του. Υπό αυτό το πρίσμα ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε ετοιμότητα να αποτυπώσει γραπτά με κάθε ευκαιρία όσα στοιχεία κρίνει σημαντικά, αλλά μόνο η συστηματικότητα στην εφαρμογή μπορεί να δώσει τα επιθυμητά αποτελέσματα κι όχι η αποσπασματική τήρηση του ημερολογίου (Κασσωτάκης, 2018).

Η ουσιαστική δυσκολία όμως που μπορεί να αποθαρρύνει τον εκπαιδευτικό από τη χρήση του εν λόγω εργαλείου είναι μία παράμετρος, που γενικά δεν πρέπει να λανθάνει σε καμία εκπαιδευτική απόφαση. Είναι ο απαραίτητος χρόνος που χρειάζεται να διατεθεί για την αρχική, αλλά κυρίως για την δεύτερη καταγραφή των δεδομένων και για την μελέτη τους.

Ο χρόνος κυλάει (ίσως και καταιγιστικά), η επιστήμη και η τεχνολογία τρέχουν, οι κοινωνίες εξελίσσονται, οι κυβερνήσεις αλλάζουν, οι εκπαιδευτικές πολιτικές αναθεωρούνται (ή απλώς αναδιπλώνονται), και ο εκπαιδευτικός οφείλει και πρέπει να συμπορεύεται με τις εξελίξεις, όχι ωστόσο και να συμπαρασύρεται από την πίεση του χρόνου (Ματθαίου, 2007). Γιατί η φύση του επαγγέλματος προαπαιτεί το ηθικό χρέος του εκπαιδευτικού να στοχάζεται, να κρίνει και να υψώνει λόγο όταν κι όπου χρειάζεται, ώστε να επιτυγχάνεται η δημόσια αναγνώριση των πραγματικών αναγκών της εκπαίδευσης. (Day, 2003· Ματσαγγούρας & Φερεσίδη, 2019). Αν και η ιστορία της εκπαίδευσης διδάσκει πως τα ιδεώδη στην παιδαγωγική αλλάζουν με βάση τις αξίες του ιστορικοκοινωνικού,

οικονομικού και πολιτικού συγκείμενου (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2021), ωστόσο από την αρχαιότητα η Παιδεία έχει ως κέντρο της τον άνθρωπο και την πλήρωση της ψυχής και της προσωπικότητάς του, ο οποίος με τη σειρά του συμβάλλει στην πληρότητα της κοινωνίας (Σκουτερόπουλος, 2002).

Με μια ματιά στην αριστοτελική και ισοκρατική οπτική περί παιδείας (Φερεσίδη, 2021), ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώκει στο πλαίσιο της επαγγελματικής του ανάπτυξης τη “φρόνηση” (όρος που εν πολλοίς δείχνει να περιλαμβάνει το “νέο πλαίσιο ικανοτήτων” των εκπαιδευτικών, δηλαδή “γνώσεις, δεξιότητες, προδιαθέσεις και εγκάρσιες δεξιότητες” κατά την επίκαιρη διεθνή παιδαγωγική ορολογία (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2021). Ανάμεσα σε όλα τα σημαίνοντα “της φρονήσεως”, ιδιαίτερη θέση κατέχουν “τα καθέκαστα”, και “ο καιρός”. Τα “καθέκαστα” δηλαδή αποτελούν τα ουσιώδη που συμβαίνουν στην πολυπλοκότητα των καταστάσεων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο και τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι έτοιμος να τα διακρίνει, για να τα αξιολογεί και να τα διαχειρίζεται. Και για όλα αυτά απαιτείται “ο καιρός”, ο χρόνος, με άλλα λόγια, κατά τον οποίο καλείται να διατυπώνει προσεκτικά τις ανάλογες κρίσεις και αποτιμήσεις, να λαμβάνει τις ενδεδειγμένες αποφάσεις, και να τις εναρμονίζει με τις ενέργειές του. Γιατί, μέσα στον αγώνα του εκπαιδευτικού για επιτελεσματικότητα και αποδοτικότητα, πρέπει να θυμόμαστε πως, εν τέλει, όσα πολλαπλά και σύνθετα καλούμαστε να διαχειριστούμε, συναπαρτίζουν ένα σύνολο από ψυχές! (Φερεσίδη, 2021)

Επομένως, σήμερα, που κάθε έμψυχη και άψυχη συνιστώσα της εκπαίδευσης (μαθητής, δάσκαλος, γονέας, γνώση, πρακτική, μέθοδος, ...) εμφορείται από πρότυπα ζωής κι εκπαίδευσης, τα οποία, πριν καν προλάβουν να αξιολογηθούν, έχουν ήδη υιοθετηθεί, ο εκπαιδευτικός με “φρόνηση” είναι ανάγκη να σταθεί! Να σταθεί, για να βρει τον απαιτούμενο χρόνο ώστε να προλαβαίνει να σκέφτεται όσα ζει στον σχολικό μικρόκοσμό του, και να τα καταγράφει στο ημερολόγιό του, για να μπορεί να δίνει την προτεραιότητα στην ουσία, που αποτελεί και το ζητούμενο της εκπαίδευσης, δηλαδή στην αυθεντική βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Εδώ αυτόματα αναφύονται κλιμακωτά κάποια ερωτήματα:

«Ποιος φορέας είναι υπεύθυνος για να εξασφαλίσει στον εκπαιδευτικό τον χρόνο που απαιτείται καθημερινά για την τήρηση του επαγγελματικού ημερολογίου του, δηλαδή για αυτο/αναστοχασμό και ουσιαστική έρευνα σε μικρο και μακροεπίπεδο;»

«Δύναται όμως, είναι σε ετοιμότητα και συνοχή, και σε ποιο βαθμό, η εκπαιδευτική κοινότητα, μέσα από την αλληλεπίδραση και τη διάχυση στα εκπαιδευτικά επαγγελματικά δίκτυα να προτάξει, αλλά και να προτείνει αυτά που ο εκπαιδευτικός καταγράφει στο ημερολόγιό του και “συζητάει” με τον εαυτό του, δηλαδή σύγχρονες θέσεις και λύσεις που να συμπεριλαμβάνουν τεχνικές αποδοτικότητας, αλλά και ανθρωπιστικές /ηθικές συνιστώσες, οι οποίες να νοηματοδοτούν το πλαίσιο της ποιότητας της Παιδείας “εκ των έσω”;»

«Με άλλα λόγια: ο εκπαιδευτικός, “η ψυχή της εκπαίδευσης” (κατά το πλήθος θεωρητικών παιδαγωγικών μελετών), έχει τελικά λόγο στο “τι συνιστά ποιότητα

στην εκπαίδευση” ή απλά υπακούει (ή δεν υπακούει) σε επίσημους ‘θέσφατους’ ορισμούς που έχουν διατυπωθεί ερήμην του;» (Ματθαίου, 2007)

Συμπεράσματα

Η τήρηση ημερολογίου σε καθημερινή βάση ενίσχυσε τη δέσμευση και την αφοσίωσή μου στο εκπαιδευτικό έργο μου λειτουργώντας ως οδοδείκτης. Με βοήθησε να αξιολογώ τους μαθητές μου πιο ορθά και τον εαυτό μου με περισσότερο θάρρος και ειλικρίνεια. Αυτό με ενθάρρυνε να πειραματιστώ δημιουργικά και να βελτιώσω τις στρατηγικές μου τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και παιδαγωγικό επίπεδο και να αποκτήσω ευχέρεια σε συνεργατικές πρακτικές, που τα αποτελέσματά τους μου πρόσφεραν επαγγελματική ικανοποίηση.

Το μεγαλύτερο όφελος που νομίζω ότι εισέπραξα είναι η ανάπτυξη της επαγγελματικής μου ταυτότητας και οι δεξιότητες αυτορρύθμισης που καλλιέργησα. Ενισχύθηκε η εσωτερική ανάγκη να ξέρω το “γιατί” και να αναζητώ το “πώς” στις διάφορες εκφάνσεις της επαγγελματικής μου ζωής θεωρώντας ότι είναι απαραίτητο να έχω τεκμηριωμένη άποψη και υπεύθυνη “θέση”, όχι μόνο για τα τεκταινόμενα εντός του σχολείου, αλλά και συνολικότερα για την πορεία της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια θα τολμήσω να πω ότι είχα την ευκαιρία, μέσα από την επισταμένη και κριτική μελέτη του ημερολογίου μου να βιώσω την εμπειρία του επαγγελματικού μου μετασχηματισμού. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ο μετασχηματισμός που συντελείται μέσα από τον αναστοχασμό, που ενεργοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή του ημερολογίου του, συνιστά βασική διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση των ενηλίκων. (Jarvis, 2006 · Mezirow, 1991).

Και είναι πραγματικά εντυπωσιακή η διαπίστωση της μετασχηματιστικής δύναμης που το ημερολόγιο διαθέτει, ιδιαίτερα όταν ανακαλύπτεται η έντονη αντίθεση που υπάρχει ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που διακρίνουν το εργαλείο και την αποστολή που αυτό επιτελεί. Προκαλεί μάλιστα έκπληξη πώς ένα τόσο “ταπεινό”, “ευτελές” εργαλείο δύναται να υπηρετεί επαγγελματικούς στόχους με υψηλές διαχρονικές αξίες. (Δεν είναι σπάνιες οι φορές που κι ένα πρόχειρο, τσαλακωμένο χαρτί ή ακόμα και ...η παλάμη μας σε ιδιαίτερα επείγουσες στιγμές, μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο της πρώτης καταγραφής). Διαπιστώνεται ότι:

- Ο λόγος και το ύφος που χρησιμοποιείται στο ημερολόγιο, καθώς αποτυπώνονται στο σχολείο τα δεδομένα, συνήθως είναι ελλειπτικός, απλοϊκός ή και αδόκιμος. Έχει ωστόσο τη δύναμη να μετουσιώνεται σε έννοιες που χαρακτηρίζονται από επαγγελματικότητα, επιστημονικότητα και ειδημοσύνη.
- Η μορφή του, (τόσο τα γράμματα, όσο και η διάταξη του κειμένου μέσα στο πλαίσιο του ή και έξω από αυτό) είναι πρόχειρη, ακατάστατη και συχνά δυσδιάκριτη. Στοχεύει όμως να επιτύχει την οργάνωση, την ταξινόμηση και την αποκωδικοποίηση εννοιών, σχέσεων, συναισθημάτων...
- Ο χρόνος καταγραφής είναι βραχύς και αποσπασματικός, σε αντίθεση με τον χρόνο της επεξεργασίας του, που είναι μακρύς και συστηματικός.
- Ο τρόπος του ημερολογίου δεν είναι παρά μια καταγραφή συμβάντων, απλή και βιαστική, αλλά μετασχηματίζεται σε κρίση, αναστοχαστική και αξιολογική.

- Ο χαρακτήρας του είναι απόλυτα προσωπικός, αλλά επιδιώκει τη συνεργασία, την εξωστρέφεια και την ολότητα.

Σχήμα 6.

Αποτύπωση των αντιθέσεων ανάμεσα στα χαρακτηριστικά και την αποστολή του ημερολογίου του εκπαιδευτικού



Εν κατακλείδι, η αξία και οι δυνατότητες του ημερολογίου του εκπαιδευτικού αποδεικνύονται πολύτιμες για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και εν γένει της εκπαίδευσης, και θα πρέπει, όπως προαναφέρθηκε (σχήμα 5), να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα, άλλωστε, με τον Ματθαίου (2007, σ. 28-29) «ο λόγος περί ποιότητας [της εκπαίδευσης] είναι πολιτικός γιατί γίνεται με σκοπό ακριβώς να οδηγήσει σε αποφάσεις [...]που θα πρέπει να συνεκτιμήσουν βέβαια τις θέσεις και τις ευαισθησίες των πρωταγωνιστών στον χώρο της εκπαίδευσης».

Βιβλιογραφία

- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (μτφρ. Βακάκη, Α.). Τυπωθήτω.
- Day, C. (2004). *A passion for Teaching*. Routledge
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Πατάκης.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey -Bass.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Έλλην.

- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. (αναθ. έκδοση)*. Γρηγόρη
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Γρηγόρη
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση: ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 13, σ. 10-32.
- Ματσαγγούρας, Η., & Αναγνώστου, Β. (2019). Σχολές και λειτουργίες της αξιολόγησης έργου του εκπαιδευτικού: Από την τεχνοκρατική στην παιδαγωγική σχολή αξιολόγησης. Στο: Ματσαγγούρας, Η. *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους (σσ. 164-213)*. Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η., & Κασούτας, Μ. (2019). “Η κριτική σχολική παιδαγωγική για την εκπαιδευτική αξιολόγηση: Αξιολόγηση έργου του εκπαιδευτικού & αξιολόγηση μαθητών για τη μάθηση”. Στο: Ματσαγγούρας, Η. *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους (σσ. 292-369)*. 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)*. Γρηγόρη
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Gutenberg.
- Πασιάς, Γ., Σαμαρά, Α., Στράτου, Χ. & Τηλιγάδα, Ε., (2023). «Αξιολόγηση Ομοτέχνων ως διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», *Comparative and International Education Rewiew*, 29, (σσ 9-40)
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2021). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Γρηγόρης
- Παυλίδης, Π. (2022). *Το έργο των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης*. ΚΨΜ
- Σαμαρά, Α. & Τηλιγάδα, Ε. (2021). Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και επαγγελματική συνανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά 7ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου ΙΑΚΕ: “Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη”*: Προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό (Τόμος Γ, σ. 107-114). ΙΑΚΕ.
- Σκουτερόπουλος, Ν. Μ. (2003). *Πλάτων: Πολιτεία (Εισαγωγή, Μετάφραση, Ερμηνευτικά σημειώματα)*. Εκδόσεις Πόλις.
- Φερεσίδη, Κ. (2016). Αξιολόγηση και προσδοκίες στον χώρο του σχολείου: Θεωρητική προσέγγιση και επέκταση. Στο: *Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*, 16 & 17 Απριλίου 2016 (σσ. 44-52). Επιστημονικός Σύλλογος Νέος Παιδαγωγός.

- Φερεσίδη, Κ. (2021). *Η Φρόνηση του Εκπαιδευτικού. Αξιολόγηση και Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη*. Γρηγόρη.
- Φερεσίδη, Κ. (2022). Η Ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας ως στοιχείο Φρόνησης του Εκπαιδευτικού: μία οικεία πρακτική ή ένα ανομολόγητο φόβητρο κατά την εσωτερική αξιολόγηση; *Ελληνική Επιθεώρηση της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 7, 106-120.
- Φερεσίδη, Κ. & Τσίτας, Γ. (2023). *Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται και αξιολογούν. Αποκυήματα του προγράμματος Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αξιολόγηση*. Γρηγόρη.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας και η σχολική επίδοση των μαθητών: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*. Τυπωθήτω.