

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

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

Τεύχος 5 – Χειμώνας 2020

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

**Edition of the
GREEK SOCIETY OF EDUCATIONAL
EVALUATION (GSEE)**

No 5 – Winter 2020

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
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, Επίκουρος Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου
Γενική Γραμματέας: Αναστασία Παπαδοπούλου, Δρ, ΜΔΕ στην Εκπ/κή Αξιολόγηση
Ταμίας: Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου
Ειδικός Γραμματέας: Αθανάσιος Βέρδης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

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

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the GREEK SOCIETY FOR THE EVALUATION IN EDUCATION

ADMINISTRATIVE COMMITTEE

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

SUPERVISORY COMMITTEE

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

© 2020 Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης
(E.E.E.A.) 2020 Greek Society for the Evaluation in Education
(GSEE)

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

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

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

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

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

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Τεύχος 5 – Χειμώνας 2020

Περιεχόμενα

Χρήση των δεδομένων από την διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στα μαθηματικά για την έμμεση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου: Αξιολόγηση των Μαθηματικών και Νέες Τεχνολογίες. <i>Αυγερινός Ευγένιος, Καραγεωργιάδης Αθανάσιος</i>	1
Σχέση ακαδημαϊκής επίδοσης και νοητικού δυναμικού στο ελληνικό σχολείο. <i>Γκόγκος Γεώργιος, Μπελογιάννη Βασιλική, Ζμπάνιος Δημήτριος</i>	13
Εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον μέντορα στην ομάδα. <i>Καπαχτσή Βενετία, Ρούσσης Δημήτριος</i>	26
Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μετάβαση από τον Σχολικό Σύμβουλο στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου: προς μία νέα κατεύθυνση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; <i>Καραμητόπουλος Θεόδωρος</i> ..	36
Η καλλιέργεια μεταγνώσης ως το ανώτερο επίπεδο γνωστικής συνθετότητας. <i>Κασιμάτη Αικατερίνη</i>	58
Πλαίσιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας με στόχο την ανάδειξη και την κατάκτηση της “βαθιάς γνώσης”. <i>Κουλουμπαρίτση Αλεξάνδρα</i>	77
Αυτοαξιολόγηση και δημοκρατικό σχολείο. <i>Λιακοπούλου Μαρία</i>	102
Η Α.ΔΙ.Π. στην αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών των Α.Ε.Ι. <i>Μπρατάνη Ανδριάννα</i>	114
Η αυτοαξιολόγηση στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ως παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας: μια κριτική προσέγγιση. <i>Σούννογλου Μαρίνα</i>	124
Το ζήτημα της ηθικής νομιμοποίησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπό το πρίσμα της διδασκαλίας της Ορθόδοξης Εκκλησίας. <i>Τσίτας Γεώργιος</i>	135
Ο ρόλος, η χρησιμότητα και η αξιολόγηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. <i>Χαρακόπουλος Χρήστος, Τσιλιμένη Τασούλα</i>	156

Χρήση των δεδομένων από την διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στα μαθηματικά για την έμμεση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου: Αξιολόγηση των Μαθηματικών και Νέες Τεχνολογίες

Αυγερινός Ευγένιος, Αθανάσιος Καραγεωργιάδης

Εργαστήριο Μαθηματικών Διδακτικής και Πολυμέσων - ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Τα Μαθηματικά αποτελούν βασικό μάθημα στην πρωτοβάθμια, αλλά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση στα Μαθηματικά αποτελεί βασικό πυλώνα στην προσπάθεια πολλών χωρών να αναμορφώσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Η ανάγκη αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών αυτών σε μεγάλο βαθμό προέκυψε από τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών σε διεθνή προγράμματα αξιολόγησης, όπως τα TIMSS και PISA. Τα αποτελέσματα από τα αυτά τα διεθνή προγράμματα είναι κατά κύριο λόγο ποσοτικά, μετρήσιμα και χρησιμοποιούνται για την σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν. Η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων εξασφαλίζεται με την χρήση τυποποιημένων τεστ με ερωτήσεις, συνήθως πολλαπλής επιλογής, από μια συγκεκριμένη τράπεζα ερωτήσεων και η διόρθωση των τεστ αυτών συνήθως είναι αυτόματη. Κάτι αντίστοιχο στην Ελλάδα δεν υπάρχει, η χρήση, όμως, ενός συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης στα Μαθηματικά θα μπορούσε να δώσει αυτή την δυνατότητα. Ένα τέτοιο σύστημα έχει την δυνατότητα να παρέχει ποσοτικά και μετρήσιμα δεδομένα για την πρόοδο των μαθητών, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η περίπτωση της χρήσης των δεδομένων από ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης στα Μαθηματικά για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου.

Abstract

Mathematics is a key lesson in primary and secondary education. Furthermore, assessment in Mathematics is a main pillar in the effort of many countries to reform their educational system. The need to reform the educational systems of these countries resulted largely from the poor performance of students in international assessment programs, such as TIMSS and PISA. The results from these international programs are mainly quantitative, measurable and used to compare the educational systems of the participating countries. The objectivity and validity of the results are ensured with the use of standardized tests, usually with multiple choice questions, from a specific Question Bank and the correction of these tests is usually automatic. There is nothing similar in Greece, but the use of a formative assessment system in mathematics could give this possibility. Such a system has the ability to provide quantitative and measurable data about students' progress that can be used to assess school units and educational work. This paper presents the case of the use of the data

from a formative assessment system in Mathematics for the assessment of school units and the educational work.

Η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας διδασκαλίας της μάθησης. Αν και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας αυτής, εντούτοις είναι διακριτό κομμάτι, το οποίο έχει διαχωριστεί σαν επιστημονικό πεδίο από την διδακτική. Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί η αξία και η σημασία που μπορεί να έχει η αξιολόγηση για τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και γενικά για όλα τα στοιχεία που αποτελούν ένα εκπαιδευτικό σύστημα και έχει δοθεί βάρος στην έρευνα που γίνεται σχετικά με την αξιολόγηση. Όπως αναφέρει και ο Birenbaum (1996), η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται σαν εποχή της αξιολόγησης και έχει πάρει την σκυτάλη από την προηγούμενη εποχή που ήταν η εποχή των τεστ. Έτσι, η εποχή της αξιολόγησης, σε αντίθεση με την εποχή των τεστ, βάζει τον μαθητή στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας και μαζί με τον εκπαιδευτικό εγκαθιδρύεται ένας αμφίδρομος δίαυλος επικοινωνίας (Dochy, Segers & Sluismans, 1999), με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κλειστό δίπολο, το οποίο να μην έχει εισόδους και εξόδους, ώστε να αλληλοεπιδρά με εξωτερικούς παράγοντες, αλλά αποτελεί τον πυρήνα όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Black et al, 2004).

Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Όπως προαναφέρθηκε, η αξιολόγηση και συγκεκριμένα η διαμορφωτική αξιολόγηση, έχει μεγάλη βαρύτητα για την ποιότητα της διαδικασίας διδασκαλίας της μάθησης, σε τέτοιο βαθμό ώστε η σύγχρονη εποχή να χαρακτηρίζεται ως εποχή της αξιολόγησης. Βέβαια κυρίαρχο ρόλο ακόμα έχει η αθροιστική αξιολόγηση, που είναι συνήθως και η παραδοσιακή μέθοδος για την αξιολόγηση των μαθητών ως προς την ικανότητά τους να προαχθούν στην επόμενη τάξη ή να περάσουν ένα συγκεκριμένο μάθημα.

Ωστόσο, πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια έχουν αναδείξει τα οφέλη που μπορεί να έχει η εφαρμογή κάποιας μεθόδου διαμορφωτικής αξιολόγησης στην διδασκαλία στην τάξη. Τα οφέλη αυτά έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι οι μέθοδοι αυτοί έχουν τον μαθητή στο επίκεντρο της όλης διδακτικής διαδικασίας και στηρίζονται στο δίπολο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή που προαναφέρθηκε. Έτσι μια διαμορφωτική μέθοδος αξιολόγησης γίνεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό, καθώς είναι αυτός που γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα τους μαθητές του και έχει σαν σκοπό να ανακαλύψει τα κενά και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή ξεχωριστά με σκοπό να τους βοηθήσει να προοδεύσουν και να γίνουν πραγματικοί κάτοχοι της γνώσης (William, 2006).

Βασικά χαρακτηριστικά της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η συχνότητα με την οποία διεξάγεται η αξιολόγηση του μαθητή, τα σύντομα τεστ αξιολόγησης και η μικρή ή καθόλου συμμετοχή που έχει η βαθμολόγηση αυτών των τεστ στην διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας του μαθητή. Έτσι, σε αντίθεση με την αθροιστική αξιολόγηση που γίνεται είτε μια φορά στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου είτε σε μικρές επαναλήψεις, δύο τρεις φορές στην διάρκεια μια διδακτικής περιόδου με την μορφή διαγωνισμάτων ή γραπτών προόδων, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει μεγαλύτερη συχνότητα. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εκτελείται αρκετές φορές μέσα στην εβδομάδα και τα τεστ της χαρακτηρίζονται από την μικρή έκταση που έχουν, όπως προαναφέρθηκε, σε αντίθεση με τα τεστ που χρησιμοποιεί

η αθροιστική αξιολόγηση, που έχουν μεγαλύτερη έκταση, η οποία πολλές φορές καλύπτει όλη την διδαχθείσα ύλη.

Η σημαντικότερη διαφορά, όμως, μεταξύ αθροιστικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του μαθητή. Έτσι, στην περίπτωση της αθροιστικής αξιολόγησης, τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται για την βαθμολόγηση του μαθητή και την κρίση για το αν παρακολούθησε επιτυχώς ή όχι το συγκεκριμένο μάθημα. Για το λόγο αυτό, τα τεστ που χρησιμοποιεί η αθροιστική αξιολόγηση χαρακτηρίζονται ως υψηλού βαθμού βαρύτητας (*high stake tests*). Επίσης, τα αποτελέσματα από την αθροιστική αξιολόγηση του μαθητή χρησιμοποιούνται στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου για την τελική κυρίως βαθμολόγηση του μαθητή και πολύ σπάνια κατά την διάρκεια της διδακτικής περιόδου (William, 2007). Αντιθέτως, τα αποτελέσματα από την διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή χρησιμοποιούνται κατά την διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου από τον καθηγητή με σκοπό να εντοπίσει τα μαθησιακά κενά του κάθε μαθητή ξεχωριστά και ανάλογα να σχεδιάσει τις επόμενες διδακτικές του στρατηγικές, με στόχο να τα καλύψει. Έτσι, τα τεστ που χρησιμοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι περισσότερα σε αριθμό, καθώς διεξάγονται πολλές φορές κατά την διάρκεια μια διδακτικής περιόδου, είναι σύντομα, καλύπτοντας κάθε φορά περιορισμένη έκταση της διδακτέας ύλης και δεν χρησιμοποιούνται για την τελική βαθμολόγηση του μαθητή. Εξαιτίας των προηγούμενων, τα τεστ που χρησιμοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση χαρακτηρίζονται ως χαμηλού βαθμού βαρύτητας (*low stakes test*), καθώς οι επιδόσεις του μαθητή στα τεστ αυτά δεν έχει άμεσο αντίκτυπο στην τελική του κρίση και βαθμολόγηση (Harlen & James, 1997).

Γίνεται, όμως, εμφανές, ότι λόγω της φύσης των τεστ που χρησιμοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση, παρέχεται καλύτερη πληροφόρηση σχετικά με τον γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά και καλύτερη στόχευση στις αδυναμίες και τα μαθησιακά του κενά. Πληροφόρηση, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την έμμεση αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας και γενικά του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται σε αυτή. Εξάλλου, σκοπός ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι η εκπαίδευση των μαθητών. Πάνω στις ανάγκες των μαθητών πρέπει να είναι κατασκευασμένο το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας.

Ο όγκος, όμως, και η συχνή επανάληψη των τεστ που χρησιμοποιεί η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί και έναν από τους μεγαλύτερους περιορισμούς που καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας στην τάξη. Αυτό συμβαίνει, γιατί απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να αφιερώνει περισσότερο χρόνο για να σχεδιάσει, να διορθώσει, να αξιολογήσει και για να χρησιμοποιήσει την πληροφόρηση που θα αντλήσει από την διαμορφωτική αξιολόγηση για να τροποποιήσει την διδακτική του παρέμβαση σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία που πρέπει να προστεθεί στο ήδη βεβαρημένο διδακτικό ωράριο του εκπαιδευτικού, ο οποίος εκτός από την διδασκαλία στην τάξη, είναι υποχρεωμένος να αφιερώνει αρκετό από τον προσωπικό του χρόνο για να προετοιμαστεί για την επόμενη μέρα και να αξιολογήσει τις ασκήσεις και τα γραπτά των μαθητών του.

Υπάρχουν, όμως, και άλλοι περιορισμοί που δυσχεραίνουν την εφαρμογή μεθόδων διαμορφωτικής αξιολόγησης στην τάξη. Για τα δεδομένα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η κυρίαρχη μέθοδος αξιολόγησης είναι η αθροιστική

αξιολόγηση, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην είναι εξοικειωμένοι με την λογική και τις πρακτικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υπερτονιστεί η σημασία της βαθμολόγησης που στην ουσία δεν είναι αυτοσκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης και συνήθως δεν έχει καμία σημασία ο βαθμός που θα πάρει ένας μαθητής σε ένα τεστ διαμορφωτικής αξιολόγησης. Επίσης, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι μαθητές να μην δίνουν την πρέπουσα βαρύτητα κατά την μελέτη τους για ένα τεστ διαμορφωτικής αξιολόγησης, θεωρώντας ότι δεν είναι σημαντικό, με αποτέλεσμα να μην διαβάζουν σε βάθος και να προάγεται δυστυχώς η επιφανειακή μάθηση (Black & William, 1998). Για αυτό, θα πρέπει πρώτα να εξοικειωθούν οι μαθητές με την λογική της διαμορφωτικής αξιολόγησης και μετά να γίνει προσπάθεια εφαρμογής της όποιας πρακτικής διαμορφωτικής αξιολόγησης επιθυμεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη.

Οι παραπάνω, όμως, περιορισμοί που υπάρχουν για την εφαρμογή πρακτικών διαμορφωτικής αξιολόγησης σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας στην τάξη, μπορούν να ξεπεραστούν με την χρήση ενός συστήματος αξιολόγησης με την βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η έλευση αυτών των συστημάτων κατέστησε στην ουσία εφικτή την εφαρμογή πρακτικών διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς αυτοματοποίησαν μεγάλο όγκο εργασίας, με τον οποίο ήταν επιφορτισμένος ο εκπαιδευτικός.

Με την βοήθεια αυτών των συστημάτων, ο εκπαιδευτικός στην ουσία ήταν υποχρεωμένος απλά να σχεδιάσει τα τεστ διαμορφωτικής αξιολόγησης των φοιτητών και να τα ψηφιοποιήσει, εισάγοντάς τα στο σύστημα. Το σύστημα στην ουσία αναλάμβανε την αυτόματη διόρθωση των τεστ και την παροχή στατιστικών και άλλων δεδομένων από την χρήση του. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός απαλλάσσεται από την χρονοβόρα διαδικασία της διόρθωσης και βαθμολόγησης των τεστ των φοιτητών και απλά απαιτείται από την πλευρά του η δημιουργία και εισαγωγή στο σύστημα των τεστ αξιολόγησης. Τονίζεται για μια ακόμα φορά ότι τα τεστ αξιολόγησης που διεξάγονται από ένα σύστημα αξιολόγησης με την βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή, χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, καθώς μπορούν εύκολα να ενσωματωθούν και να χρησιμοποιηθούν από ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Τα συστήματα αξιολόγησης με την βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή πρωτοεμφανίστηκαν την δεκαετία του 90, εστιασμένα κυρίως στην αυτοαξιολόγηση φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς τα περισσότερα από αυτά δημιουργήθηκαν από πανεπιστήμια σε διάφορες χώρες, όπως η Αγγλία και οι ΗΠΑ (Stephens, Bull & Wade, 1998; Conole & Warburton, 2005). Η χρήση τους ήταν προαιρετική, καθώς προορίζονταν για την αυτοαξιολόγηση των φοιτητών και επικουρική, αφού σκοπός της δημιουργίας τους ήταν η βελτίωση των επιδόσεων των φοιτητών σε δύσκολα μαθήματα, όπως Μαθηματικά, Φυσική, Προγραμματισμός και άλλα (Appleby και συν., 1997; Thelwall, 1998; Callear & King, 1997). Αν και η τελική βαθμολόγηση των φοιτητών γινόταν με την παραδοσιακή αθροιστική μέθοδο αξιολόγησης των γραπτών τελικών εξετάσεων, τα συστήματα αξιολόγησης με την βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή γνώρισαν μεγάλη αποδοχή και ενδιαφέρον, καθώς αποδεδειγμένα βοηθούν τους φοιτητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

Στις μέρες μας τα συστήματα αυτά έχουν εξελιχθεί και έχουν αποκτήσει νέες δυνατότητες, με αποτέλεσμα να παρέχουν πιο ποιοτικές υπηρεσίες αξιολόγησης

των μαθητών. Παράδειγμα είναι το Maple TA της εταιρίας Maple που προορίζεται κυρίως για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Heck, 2004). Ακόμα όμως και συστήματα όπως το Maple TA έχουν ελλείψεις καθώς αν και διαθέτουν τράπεζα ερωτήσεων δεν έχουν αποθηκευμένες ερωτήσεις μέσα και ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να τις εισάγει αυτός χειροκίνητα. Επίσης αν και παρέχουν κάποια λειτουργία προσαρμογής στις λάθος απαντήσεις των μαθητών αυτή δεν γίνεται αυτόματα και ανάλογα τον μαθητή, αλλά και πάλι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προκαθορίσει εναλλακτικά μονοπάτια που θα ακολουθήσει το σύστημα σε περίπτωση που κάνει κάπου λάθος ο μαθητής. Αυτές και άλλες ελλείψεις που έχουν τα συστήματα αυτά κάνουν επιτακτική την ανάγκη περαιτέρω βελτίωσης τους. Το σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά που αναφέρεται στο παρόν άρθρο λύνει πολλές από τις παραπάνω ελλείψεις καθώς για την λειτουργία του θα πρέπει να παρέχεται με τράπεζα ερωτήσεων που διαθέτει ικανό αριθμό ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής αποθηκευμένο και η επιλογή των ερωτήσεων στις οποίες αξιολογείτε ο μαθητής αλλά η προσαρμοστική λειτουργία του γίνεται αυτόματα από τον ειδικό αλγόριθμο που χρησιμοποιεί το σύστημα. Σε κανένα από τα παραπάνω στάδια δεν απαιτείται η συμβολή του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός το μόνο που θα πρέπει να κάνει είναι να διαβάσει τα αποτελέσματα για τον κάθε μαθητή που θα εξάγει το σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά.

Διεθνή Προγράμματα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Συστημάτων

Αν και η αξιολόγηση είναι διακριτός τομέας από την διδακτική, εντούτοις είναι ενσωματωμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία και όπως προαναφέρθηκε, έχει μεγάλη βαρύτητα, καθώς μέσα από την αξιολόγηση είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί πετυχημένη ή όχι μια διδακτική παρέμβαση. Το εκπαιδευτικό σύστημα για πολλές χώρες έχει μεγάλη σημασία και πολλές έχουν επενδύσει πολλά χρήματα στηρίζοντας την οικονομική τους ανάπτυξη στην βελτίωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Στην προσπάθεια να αξιολογήσουν το κατά πόσο πετυχημένο ή όχι είναι το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί Διεθνή Προγράμματα που αξιολογούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που συμμετέχουν σε αυτά.

Ένα τέτοιο σύστημα και το πιο διαδεδομένο ίσως, είναι το σύστημα αξιολόγησης P.I.S.A., το οποίο είναι πρόγραμμα του Ο.Α.Σ.Α. και αποτελεί ένα διεθνώς συμφωνημένο πλαίσιο μέσω του οποίου γίνεται προσπάθεια να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας που είναι μέλος του ΟΑΣΑ. Το PISA διεξήχθη για πρώτη φορά το 2000. Μέσω του P.I.S.A. είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Η διεύθυνση για την Εκπαίδευση του Ο.Α.Σ.Α είναι υπεύθυνη για την οργάνωση και διεξαγωγή του προγράμματος. Στο πρόγραμμα P.I.S.A. συμμετέχει και η Ελλάδα και διοργανώνεται κάθε τρία χρόνια. Επιλέγονται τυχαία μαθητές δεκαπέντε χρονών από κάθε χώρα που συμμετέχει στο πρόγραμμα, από δημόσια αλλά και ιδιωτικά σχολεία, και διαγωνίζονται σε τρεις θεματικές ενότητες. Οι θεματικές ενότητες είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες και από το 2006 και μετά έγινε η εισαγωγή μιας νέας θεματικής ενότητας, της επίλυσης προβλημάτων. Κάθε φορά που διεξάγεται ο διαγωνισμός P.I.S.A., δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα σε μια από τις τρεις θεματικές ενότητες.

Εκτός από την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ηλικίας δεκαπέντε χρονών κάθε χώρας, το PISA έχει και επιμέρους στόχους. Έτσι προσπαθεί να αναπτύξει καλύτερες μεθόδους παρακολούθησης της προόδου των μαθημάτων με ενδεχόμενο την σύγκριση της προόδου στην ηλικία των δεκαπέντε ετών σε σχέση με την πρόοδο που είχαν σε μικρότερη ηλικία. Επίσης, παρακολουθεί την σχέση μεταξύ απόδοσης και της διδασκαλίας που έχουν οι μαθητές και, τέλος, χρησιμοποιεί τους υπολογιστές και τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα για να αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών σε όλες τις θεματικές ενότητες.

Παρόμοιας λογικής είναι το πρόγραμμα T.I.M.S.S. (Trends in International Mathematics and Science Study), το οποίο εστιάζεται κυρίως στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιείται και διεξάγεται από το υπουργείο παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και στόχος του είναι να ελεγχθεί η πρόοδος των Αμερικάνων μαθητών της τέταρτης και της ογδόης τάξης (δηλαδή Τετάρτης Δημοτικού και Δευτέρας Γυμνασίου) σε σχέση με την πρόοδο των αντίστοιχων μαθητών των υπολοίπων κρατών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετέχουν πάνω από εξήντα κράτη, κάποια από τα οποία είναι μέλη του Ο.Α.Σ.Α. Συμμετέχει η Κύπρος, ενώ η Ελλάδα δεν συμμετέχει πια (τελευταία συμμετοχή της Ελλάδας ήταν το 1995). Το πρόγραμμα αξιολόγησης TIMSS υλοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια. Οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής έχουν μέτρια απόδοση.

Τις πρώτες θέσεις τις κατέχουν σταθερά χώρες, όπως το Χονγκ Κονγκ, η Ιαπωνία και η Σιγκαπούρη, οι οποίες και στο πρόγραμμα PISA κατατάσσονται σταθερά μέσα στην πρώτη δεκάδα. Η Ελλάδα στο PISA είναι σταθερά κάτω από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΑΣΑ που συμμετέχουν και στον τελευταίο διαγωνισμό του PISA, που έγινε το 2015, κατέλαβε την 43η θέση στα μαθηματικά.

Ειδικά το πρόγραμμα PISA, λόγω της εμβέλειας και της απήχησής του, έχει δεχθεί κριτικές και πολλοί προσπαθούν να υποβιβάσουν την σημασία ενός τέτοιου εγχειρήματος. Για παράδειγμα, ο Bulle (2011) ασκεί κριτική στην λογική χρήσης των αποτελεσμάτων του PISA από μια χώρα, ώστε βάση αυτών να αναμορφώσει το εκπαιδευτικό της σύστημα. Αναφέρει ότι η επιτυχία της Φινλανδίας στο PISA δεν στηρίζεται σε στοιχεία που προέκυψαν από την συμμετοχή της χώρας στο PISA και ότι παρά την επιτυχία της Φινλανδίας, οι μαθητές της στην μετάβαση τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν πάραυτα πολλές δυσκολίες. Επίσης, σημειώνει ότι στην περίπτωση της Γαλλίας, η οποία ενστερνίστηκε τις λογικές του PISA και χρησιμοποίησε τα αποτελέσματά του για να κάνει αλλαγές στο εκπαιδευτικό της σύστημα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μείωση των επιδόσεων των μαθητών της και καταλαμβάνει όλο και πιο χαμηλές θέσεις στην γενική κατάταξη. Βέβαια, και άλλοι ερευνητές βασίζονται στην ίδια λογική, οι οποίοι προσπαθούν με διάφορες στατιστικές αναλύσεις και μαθηματικές μοντελοποιήσεις να βασίσουν τους ισχυρισμούς τους ότι τα αποτελέσματα από το PISA δεν είναι απολύτως στέρεα και αδιαφιλονίκητα (Kreiner, 2011).

Παρόλα αυτά, το PISA αποτελεί ένα αξιόλογο εγχείρημα. Είναι ένα σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών, το οποίο βασίζεται στις επιδόσεις των μαθητών. Τις επιδόσεις των μαθητών των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα PISA τις αξιολογεί με απτά ποσοτικά εργαλεία και για αυτό τον λόγο τα αποτελέσματα από το PISA έχουν τόσο μεγάλη σημασία για τις χώρες που συμμετέχουν. Εξάλλου, η ανάγκη για την δημιουργία του PISA προέκυψε από την

ανάγκη για συχνή και αξιόπιστη πληροφόρηση για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ διαφόρων κρατών και, πιο συγκεκριμένα, από την ανάγκη για πληροφόρηση από την μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών (Thomson & De Bortoli, 2008). Τα αποτελέσματα από την διεξαγωγή των διαγωνισμών του PISA θεωρούνται τόσο αξιόπιστα που έχουν άμεση επίδραση στα εκπαιδευτικά συστήματα και στις εκπαιδευτικές πολιτικές πολλών χωρών. Παραδείγματα είναι αυτά της Φινλανδίας που προαναφέρθηκε, της Γερμανίας, που η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στηρίχτηκε στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών της στο PISA, της Αγγλίας, των ΗΠΑ, των οποίων επίσης η χαμηλή τους κατάταξη στο PISA ήταν μια από τις γενεσιουργικές αιτίες του προγράμματος εκπαιδευτικής αναμόρφωσης CCSS (Common core state standards) και άλλα (Grek, 2009; Kendall, 2011).

Ένα ακόμα γεγονός που ισχυροποιεί την σημασία του προγράμματος PISA, είναι το γεγονός ότι πολλές ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό τους σύστημα και οι επιδόσεις των μαθητών τους είναι πολύ σημαντικές, σε τέτοιο βαθμό ώστε να στηρίζουν την οικονομική τους ανάκαμψη στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος, στηριζόμενες στα εργαλεία αξιολόγησης που παρέχει το PISA, αλλά και άλλα εθνικά συστήματα αξιολόγησης ευρείας κλίμακας (De Lange, 2007; Paek, 2012). Για παράδειγμα, η πρωτοβουλία CCSS χρηματοδοτείται με συνολικά 4 δισεκατομμύρια δολάρια από το χρηματοδοτικό πρόγραμμα “Race To The Top”, το οποίο είναι ενταγμένο στο γενικό σχέδιο της οικονομικής ανάκαμψης των ΗΠΑ (Rabe, 2006). Επίσης, η Ασιατική Τράπεζα Ανάπτυξης ασχολείται με τα αποτελέσματα του PISA και πώς αυτά επηρεάζουν την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, καθώς η χρηματοδότηση ερευνητικών προγραμμάτων για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε χώρες της Ασίας αποτελεί έναν από τους άξονες προτεραιότητάς της (Hanushek, Link & Woessmann 2013).

Το πιο σημαντικό συμπέρασμα, όμως, που εξάγεται από τα παραπάνω είναι το γεγονός ότι μέσω της αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών είναι δυνατή η αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος μια χώρας και αυτό μέσω της αξιολόγησης των μαθητών σε τρία βασικά μαθήματα, τα μαθηματικά, την γλώσσα και τις επιστήμες. Το πρόγραμμα PISA αποτελεί ισχυρή απόδειξη αυτού του ισχυρισμού και μάλιστα σε όλα τα προγράμματα αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν τα Μαθηματικά έχουν κεντρικό ρόλο. Οπότε, εύκολα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών στα μαθηματικά είναι τόσο αναγκαία και σημαντική, ώστε μέσω αυτής είναι δυνατή η έμμεση αξιολόγηση μιας ολόκληρης σχολικής μονάδας, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου που τελείται σε αυτή.

Αξιοποίηση δεδομένων χρήσης συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης στα μαθηματικά

Παρόλο που τα αποτελέσματα από το πρόγραμμα PISA έχουν άμεσο αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, εντούτοις αυτό και άλλα συστήματα ευρείας αξιολόγησης, όπως τα TIMSS, NAEP, PIRLS, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν σαν συστήματα διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ο λόγος για τον οποίο δεν μπορούν να

χαρακτηριστούν έτσι είναι κυρίως η περιοδικότητα της εφαρμογής τους, η οποία συνήθως είναι ετήσια ή στην περίπτωση των PISA και TIMSS, η περιοδικότητά τους είναι μια φορά ανά τρία και ανά τέσσερα έτη αντίστοιχα. Τα οφέλη, όμως, από την εφαρμογή αυτών των συστημάτων αξιολόγησης είναι πολλά και σημαντικά.

Έτσι, τα οφέλη θα ήταν ακόμα μεγαλύτερα από ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά, το οποίο θα παρείχε άμεσα δεδομένα για τις επιδόσεις των μαθητών. Τα δεδομένα από ένα τέτοιο σύστημα, λόγω της συχνής αξιολόγησης των μαθητών, δυο με τρεις φορές την εβδομάδα, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μάλιστα πραγματικού χρόνου (real time) σε σχέση με τα δεδομένα που παρέχουν συστήματα, όπως το PISA και TIMSS, καθώς αυτά δίνουν δεδομένα κάθε τρία και τέσσερα χρόνια αντίστοιχα. Με τον τρόπο αυτό, θα ήταν δυνατή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος μια χώρας κατά την εφαρμογή του την τρέχουσα εκπαιδευτική περίοδο και όχι μετά το τέλος ενός εκπαιδευτικού έτους. Έτσι, θα ήταν δυνατές οι διορθωτικές παρεμβάσεις κατά την διάρκεια του έτους, καθώς επίσης θα ήταν καλύτερη και η γενικότερη εποπτεία της πορείας του εν λόγω εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η εφαρμογή και χρήση ενός συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης στα μαθηματικά μπορεί να παρέχει καλύτερη πληροφόρηση, όχι μόνο για τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά γενικά για το εκπαιδευτικό έργο που τελείται σε αυτή και κατ' επέκταση για την γενική εκπαιδευτική ποιότητα της σχολικής μονάδας. Έτσι, μέσω των δεδομένων που παρέχει ένα τέτοιο σύστημα, είναι δυνατός ο έλεγχος του κατά πόσο ανταποκρίθηκε ο εκπαιδευτικός στα μαθησιακά κενά και παρανοήσεις που τυχόν είχαν οι μαθητές του, σε πόσο χρονικό διάστημα μπόρεσε να τα καλύψει, αν οι μαθητές του στην μετάβαση στην επόμενη σχολική τάξη είχαν γίνει κάτοχοι της μαθηματικής γνώσης που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, κ.ά. Εξάλλου, από την ανάλυση των δεδομένων από το πρόγραμμα PISA, εξάγονται συμπεράσματα για τους δασκάλους σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες μεταξύ των μαθητών, την ισότητα των δύο φύλων, τις φυλετικές διακρίσεις, κ.ά. (Perry, 2008). Με την κατάλληλη ανάλυση των δεδομένων από την αξιολόγηση των μαθητών στα μαθηματικά είναι εφικτά όλα αυτά (Wilson & Kenney, 2003).

Ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά (Avgerinos & Karageorgiadis, 2015) μπορεί να εστιάσει στις ειδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Το εν λόγω σύστημα είναι ειδικά σχεδιασμένο, ώστε να προσαρμόζεται στις ειδικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και να προσπαθεί να εντοπίσει όχι μόνο τις γνωσιακές αδυναμίες του μαθητή, αλλά διερευνά, επίσης, την πηγή των δυσκολιών αυτών. Η μαθηματική γνώση είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο, ώστε πολλές μαθηματικές έννοιες και μαθηματικά πεδία προϋποθέτουν από τον μαθητή να έχει πρώτα κατανοήσει και κατακτήσει προηγούμενες έννοιες και μαθηματικές γνώσεις. Έτσι, πολλές φορές η πηγή της αδυναμίας του μαθητή να κατανοήσει μια μαθηματική έννοια ή να λύσει επιτυχώς μια άσκηση, δεν προέρχεται από την ελλιπή του μελέτη, αλλά από το γεγονός ότι έχει μαθησιακά κενά από προηγούμενες μαθηματικές γνώσεις που προαπαιτούνται, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσει τον τρόπο επίλυσης της άσκησης.

Το σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης στα μαθηματικά, χρησιμοποιώντας κατάλληλους δείκτες και «έξυπνα» μεταδεδομένα, έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται στις λάθος κυρίως απαντήσεις του μαθητή και να

διερευνά τα αίτια της αστοχίας του μαθητή. Έτσι, το σύστημα έχει τράπεζα ερωτήσεων στην οποία είναι αποθηκευμένο όλο το εκπαιδευτικό υλικό που αποτελείται από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Η επιλογή των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής έγινε, καθώς έχουν την μοναδική ευκολία να ενσωματωθούν και να χρησιμοποιηθούν από ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης, παρέχουν αντικειμενική βαθμολόγηση, μπορούν να αξιολογήσουν περισσότερη διδακτέα ύλη από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, είναι κατάλληλες για τους σκοπούς της διαμορφωτικής αξιολόγησης και παρέχουν ασφαλιστικές δικλείδες για να μην απαντήσει σωστά στην τύχη ο μαθητής.

Μαζί με την κάθε ερώτηση, είναι αποθηκευμένα, εκτός από τα βασικά μεταδεδομένα, και τέσσερα «έξυπνα μεταδεδομένα». Αυτά είναι ο βαθμός βαρύτητας, το επίπεδο δυσκολίας της κάθε ερώτησης, ο βαθμός συγγένειας που τυχόν έχει με άλλες ερωτήσεις που είναι αποθηκευμένες στην τράπεζα ερωτήσεων και αν υπάρχουν «ίδιες» ερωτήσεις αποθηκευμένες, ερωτήσεις δηλαδή που είναι ίδιες με την συγκεκριμένη ερώτηση, αλλά έχουν άλλη διατύπωση ή διαφορετικά νούμερα (Αυγερινός & Καραγεωργιάδης, 2013). Επίσης, οι ερωτήσεις που είναι αποθηκευμένες στην τράπεζα ερωτήσεων είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε το κάθε μαθηματικό κεφάλαιο να έχει ένα συγκεκριμένο δείκτη συνάφειας με τα υπόλοιπα μαθηματικά κεφάλαια. Έτσι, το σύστημα είναι σε θέση να «γνωρίζει» με ποια άλλα κεφάλαια έχει συνάφεια το κεφάλαιο στο οποίο εξετάζεται ο μαθητής. Δηλαδή τι θα πρέπει να γνωρίζει ο μαθητής προτού μελετήσει το συγκεκριμένο κεφάλαιο στο οποίο αξιολογείται και προσπαθεί να λύσει ασκήσεις.

Έτσι, το σύστημα χρησιμοποιώντας τα «έξυπνα» μεταδεδομένα και την ειδική οργάνωση των ερωτήσεων στην τράπεζα ερωτήσεων, σε περίπτωση λάθος απάντησης του μαθητή, αρχικά το καλεί να απαντήσει σε μια πιο εύκολη ερώτηση στο μαθηματικό κεφάλαιο που αξιολογείται. Σε περίπτωση που οι λάθος του απαντήσεις είναι τόσες ώστε να ενεργοποιηθεί ο κατάλληλος δείκτης ότι πρέπει να ελεγχθεί σε βάθος η αδυναμία του μαθητή στο συγκεκριμένο μαθηματικό κεφάλαιο, το σύστημα επιλέγει ερωτήσεις από προηγούμενο μαθηματικό κεφάλαιο με μεγαλύτερη συνάφεια με αυτό στο οποίο αξιολογείται ο μαθητής. Η παραπάνω διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να αρχίσει να απαντάει σωστά ο μαθητής. Με τον τρόπο αυτό, το σύστημα είναι σε θέση να εντοπίζει τα μαθησιακά κενά και τις παρανοήσεις των μαθητών.

Ο κάθε μαθητής αξιολογείται σε διαφορετικές ερωτήσεις, αλλά κάθε τεστ των μαθητών μιας τάξης είναι ισάξιο χάρη στα «έξυπνα» μεταδεδομένα. Επειδή η διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών γίνεται ηλεκτρονικά, είναι δυνατή η αποθήκευση των απαντήσεων των μαθητών για περισσότερο από μια διδακτική περίοδο και η περαιτέρω επεξεργασία τους. Έτσι, με μια τροποποίηση στο σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά, είναι δυνατή η επεξεργασία των δεδομένων από την αξιολόγηση των μαθητών με σκοπό την έμμεση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα και κατ' επέκταση η ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται από μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Για να είναι αυτό εφικτό, θα πρέπει το σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά να χρησιμοποιείται σε όσες το δυνατόν περισσότερες τάξεις, ώστε να καταγράφεται η μαθησιακή πορεία των μαθητών σε κάθε τάξη που προβιβάζονται. Επίσης, αν η τράπεζα ερωτήσεων περιέχει

αποθηκευμένες τις κατάλληλες ερωτήσεις, είναι δυνατόν το σύστημα να χρησιμοποιηθεί και σε μεγαλύτερες τάξεις στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Έτσι, μέσω του συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης στα μαθηματικά, είναι δυνατή η συλλογή των δεδομένων από την διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών στα μαθηματικά και μέσα από την κατάλληλη ανάλυση των δεδομένων αυτών να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατόν να αξιολογηθεί αν αντέδρασε ο εκπαιδευτικός στις αδυναμίες του μαθητή που εντόπισε το σύστημα, πόσο γρήγορα κατάφερε να βοηθήσει τον μαθητή να καλύψει τις αδυναμίες του, την πορεία διδασκαλίας της ύλης, τα ποσοστά κατανόησης και επιτυχίας της τάξης στην οποία κάνει μάθημα, αν βελτίωσε ή όχι το γενικό επίπεδο των μαθητών από την προηγούμενη τάξη στην οποία φοιτούσαν, αν στην επόμενη τάξη που προβιβάστηκαν οι μαθητές ήταν κάτοχοι της γνώσης των όσων διδάχθηκαν ή είχαν τα ίδια κενά που είχαν στην προηγούμενη τάξη, καθώς και πολλά ακόμα χρήσιμα συμπεράσματα.

Πρέπει να τονιστεί ότι όλη η παραπάνω πληροφόρηση που αναφέρθηκε, το μόνο που χρειάζεται για να είναι δυνατή, είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή στα μαθηματικά δυο με τρεις φορές την εβδομάδα μέσω του συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά. Το όλο εγχείρημα δεν απαιτεί πρόσθετο διδακτικό χρόνο και προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό. Το μόνο που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό είναι να ενημερώνεται για την μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή του ξεχωριστά από το μάθημα. Αυτός είναι υπεύθυνος για την όποια διδακτική στρατηγική θα χρησιμοποιήσει για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του μαθητή και το σύστημα αποτελεί ένα έγκυρο ποσοτικό εργαλείο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται σε μια τάξη ή σε ολόκληρη την σχολική μονάδα.

Επίλογος

Σύμφωνα με τα όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω, είναι εφικτή η χρήση των δεδομένων από ένα σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης στα μαθηματικά για την έμμεση αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών στα μαθηματικά. Όπως αναφέρθηκε, διεθνή προγράμματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των χωρών που συμμετέχουν στηρίζουν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά τους στην ίδια τεχνική, δηλαδή αξιολογώντας τις επιδόσεις των μαθητών και στα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα από τα διεθνή αυτά προγράμματα είναι τόσο αξιόπιστα και έγκυρα, ώστε επηρεάζουν και, πολλές φορές, ορίζουν τις αλλαγές για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος που αποφασίζει μια χώρα. Η εφαρμογή και χρήση του συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης για τα μαθηματικά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσε να βοηθήσει στην ποιοτική αναβάθμιση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στην παροχή ποιοτικότερου εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφία

Appleby, J., Samuels, P. & Treasure-Jones, T. (1997). Diagnosys-a knowledge-based diagnostic test of basic mathematical skills. *Computers & Education*, 28 (2), 113-131.

- Avgerinos, E., & Karageorgiadis, A., (2015). On an “intelligent” adaptive assessment system for Mathematics. In A. R. Akdeniz (Chair), *Third International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*. Symposium conducted at the meeting of Karadeniz Technical University, Trabzon.
- Bulle, N. (2011). Comparing OECD educational models through the prism of PISA. *Comparative Education*, 47(4), 503-521.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-29). Springer Netherlands.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86, 8-21.
- Callear, D. & King, T. (1997). Using computer - based tests for information science. *Association for Learning Technology Journal*, 5 (1), 27-32.
- Conole, G. & Warburton, B. (2005). A review of computer-assisted assessment. *Research in Learning Technology*, 13 (1), 17-31.
- De Lange, J. (2007). Large-scale assessment and mathematics education. In F. K. Lester, Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 1111-1142). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.
- Heck, A. (2004). Assessment with Maple TA: creation of test items. *AMSTEL Institute, UvA*, available online from Adept Scientific via: http://www.adeptscience.co.uk/products/mathsim/mapleta/MapleTA_whitepaper.pdf [Accessed 19 June 2016].
- Kendall, J. S. (2011). *Understanding common core state standards*. ASCD.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles*, 4 (3), 365-379.
- Kreiner, S. (2011). *Is the foundation under PISA solid? A critical look at the scaling model underlying international comparisons of student attainment*. Department of Biostatistics, University of Copenhagen.
- Thomson, S., & De Bortoli, L. (2008). *Exploring Scientific Literacy: How Australia measures up*. The PISA 2006 survey of students' scientific, reading and mathematical literacy skills.
- Paek, P. L. (2012). Using learning trajectories in large-scale mathematics assessments. In *Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education: Topic Study Group 33* (pp. 6711-6720). Seoul, Korea.

- Perry, L. B. (2008). Using PISA to examine educational inequality. *Orbis Scholae*, 2(2), 77-86.
- Rabe, B. (2006). Race to the top: The expanding role of US state renewable portfolio standards. *Sustainable Dev. L. & Pol'y*, 7, 10.
- Stephens, D., Bull, J., & Wade, W. (1998). Computer-assisted Assessment: suggested guidelines for an institutional strategy. *Assessment & evaluation in higher education*, 23(3), 283-294.
- Thelwall, M. (1998). A unique style of computer-assisted assessment. *Association for Learning Technology*, 6 (2), 49-57.
- William, D. (2006). Formative assessment: getting the focus right, *Educational Assessment*, 11 (3&4), 283-289.
- Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, 1053-1098.
- Wilson, S. M., & Kenney, P. A. (2003). Classroom and large-scale assessment. In J. Kilpatrick, W. G. Martin, & D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 53-67). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Αυγερινός, Ε. & Καραγεωργιάδης, Α. (2013). Η χρήση μεταδεδομένων σε συστήματα Αξιολόγησης στα Μαθηματικά με την χρήση Η/Υ και «Έξυπνων Συστημάτων», *Πρακτικά 30^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας με Διεθνή Συμμετοχή, της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας*, σελ. 186-197, Καρδίτσα, Νοέμβριος 2013.

Σχέση ακαδημαϊκής επίδοσης και νοητικού δυναμικού στο ελληνικό σχολείο

Γεώργιος Γκόγκος¹, Βασιλική Μπελογιάννη², Δημήτριος Ζμπάινος²

¹ Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,

² Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η σχέση ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και την ακαδημαϊκή επίδοση έχει απασχολήσει συστηματικά την επιστημονική κοινότητα στη διάρκεια του τελευταίου αιώνα, ωστόσο, στον ελληνικό χώρο τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα παραμένουν πενιχρά. Υπό αυτή την παραδοχή, η παρούσα έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς και με την εμφάνιση μη αναμενόμενης ακαδημαϊκής υποεπίδοσης και υπερεπίδοσης, με βάση τη νοητική ικανότητα των ατόμων. Για τις ανάγκες της έρευνας συστάθηκαν μέσω ευκαιριακής δειγματοληψίας δύο ανεξάρτητα δείγματα 231 μαθητών Δημοτικού και 297 μαθητών Γυμνασίου αντίστοιχα. Μέσω της χορήγησης των Προοδευτικών Μητρών Raven και των σχολικών καρτέλων των μαθητών συλλέχθηκαν δεδομένα αναφορικά με το νοητικό δυναμικό και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την ύπαρξη θετικής και στατιστικώς σημαντικής σχέσης μεταξύ νοητικής ικανότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης. Επιπλέον, εντοπίστηκε ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με ακαδημαϊκή υπόεπίδοση και υπερεπίδοση. Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι η ακαδημαϊκή επίδοση στο ελληνικό σχολείο δομείται ενδεχομένως από πολλούς παράγοντες πέραν των γνωστικών ικανοτήτων τους, ενώ συχνά τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών δεν αντανακλούν το πραγματικό τους νοητικό δυναμικό.

Λέξεις-κλειδιά: ακαδημαϊκή επίδοση, νοημοσύνη, νοητικό δυναμικό, υποεπίδοση, υπερεπίδοση

Εισαγωγή

Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά τόσο για την κοινωνία, όσο και για το άτομο. Σε κοινωνικό επίπεδο, η ύπαρξη πολιτών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη του συνολικού βιοτικού επιπέδου σε ένα συγκεκριμένο κοινωνιολογικό πλαίσιο (Kessler, Foster, Saunders, & Stang, 1995). Σε ατομικό επίπεδο, τα επιτεύγματα του ατόμου σε γνωστικό, μορφωτικό, κοινωνικό και διαπροσωπικό επίπεδο αποτελούν το εκπαιδευτικό του κεφάλαιο, το οποίο συνδέεται με τον ενισχυμένο αυτοέλεγχο του ατόμου, την υιοθέτηση υγιών κοινωνικών συμπεριφορών, τη βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής θέσης του και της συνολικής ποιότητας ζωής (Hartog & Oosterbeek, 1998; Mirowsky & Ross, 2003).

Στη διάρκεια του τελευταίου αιώνα παρατηρείται αυξημένο επιστημονικό ενδιαφέρον γύρω από τη διερεύνηση της δυνατότητας για μάθηση και κατ' επέκταση τους παράγοντες που εμποδίζουν ή διευκολύνουν την επίτευξή της. Δεν

υπάρχει αμφιβολία ότι στο επίκεντρο κάθε συζήτησης που αφορά στη μάθηση και τις διαδικασίες της βρίσκεται η νοημοσύνη, η οποία αντανακλά εν πολλοίς τη γενική ικανότητα ενός ατόμου να μαθαίνει, να επεξεργάζεται πληροφορίες, να κατανοεί και να επιλύει προβλήματα (Illeris, 2018; Johnson, 2007; Sternberg, 2000; Sternberg & Grigorenko, 2003).

Πράγματι, η άποψη ότι το νοητικό δυναμικό συνδέεται αποφασιστικά με τη μάθηση και την επίδοση σε σχολικά έργα είναι ευρέως διαδεδομένη. Δεν θα πρέπει, εξάλλου, να παραγνωριστεί το γεγονός ότι απώτερος σκοπός της δημιουργίας των πρώτων τεστ νοημοσύνης ήταν η πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007; Zenderland, 1998). Μάλιστα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής η διάγνωση τυχόν αποκλίσεων από το μέσο όρο της κατανομής ως προς τη νοητική ικανότητα αποτελεί ικανή συνθήκη για την ένταξη ενός ατόμου στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την παροχή ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης (Τζουριάδου, 2011).

Όπως υποδεικνύουν προηγούμενες έρευνες ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών φαίνεται να είναι υψηλός, χωρίς ωστόσο το νοητικό δυναμικό να μπορεί να εξηγήσει απόλυτα τη διακύμανση στη σχολική βαθμολογία (Sternberg & Grigorenko, 2003). Ειδικότερα, σύμφωνα με ορισμένες έρευνες, το νοητικό πηλίκο ενός ατόμου μπορεί να ερμηνεύσει περίπου το 25-49% της διακύμανσης στις σχολικές επιδόσεις του (Anderson & Keith, 1997; Neisser et al., 1996; Reis & McCoach, 2000; Soares, Lemos, Primi, & Almeida, 2015). Ωστόσο, όπως υπογραμμίζουν οι Rohde και Thompson (2007) ένα ποσοστό της τάξεως του 51-75% της διακύμανσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων δεν φαίνεται να ερμηνεύεται ικανοποιητικά από το νοητικό δυναμικό των μαθητών. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι άλλοι παράγοντες, πέραν της νοημοσύνης, επηρεάζουν εξίσου σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, όπως το φύλο και η πολιτισμική καταγωγή (Dustmann, Machin, & Schönberg, 2010; Hubbard, 2005; Sternberg & Zhang, 2001; Weis, Heikamp, & Trommsdorff, 2013).

Μολονότι η ακαδημαϊκή επίδοση δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη νοητική του ικανότητα, η απόκλιση μεταξύ των δύο έχει χρησιμοποιηθεί συστηματικά για τον εντοπισμό μαθητών με ακαδημαϊκή υποεπίδοση ή υπερεπίδοση. Ειδικότερα, η ακαδημαϊκή υποεπίδοση αφορά το φαινόμενο εκείνο κατά το οποίο ένας μαθητής παρουσιάζει μειωμένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε σχέση με αυτά που προβλέπει το νοητικό του δυναμικό (Reis & McCoach, 2000). Η υποεπίδοση αφορά μαθητές από όλο το φάσμα των σχολικών ικανοτήτων, ωστόσο, οι επιπτώσεις της είναι εμφανέστερες κι ευρύτερες σε ορισμένες ομάδες μαθητών, όπως είναι τα άτομα που προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα ή οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων (Montgomery, 2009). Από την άλλη πλευρά, η ακαδημαϊκή υπερεπίδοση αναφέρεται σε περιπτώσεις στις οποίες τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του ατόμου είναι υψηλότερα από εκείνα που προβλέπει το νοητικό δυναμικό του (Brewer, Hollingsworth, & Campbell, 1995). Η εμφάνιση υπερεπίδοσης έχει συχνά αιτιολογηθεί μάλλον ως ένα σύμπτωμα της προβληματικής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παρά ως μια μη αναμενόμενη, αλλά υπαρκτή βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας του παιδιού (Behrens & Vernon,

1978; Duff & Siegel, 1960; Preckel & Brunner, 2015). Στον ελληνικό χώρο η βιβλιογραφία γύρω από τη σχέση ανάμεσα στην νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επίδοση παραμένει περιορισμένη. Παράλληλα, η έλλειψη σταθμισμένων εργαλείων για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης και το ασαφές πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθιστά ασαφή τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό βαθμό και το νοητικό δυναμικό των μαθητών (OECD, 2017). Επιπλέον, εκτός από τις περιπτώσεις μαθητών που εμπίπτουν στις διάφορες κατηγορίες της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, δεν προσφέρεται κάποια μέθοδος εκτίμησης της αναμενόμενης ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών μέσω της αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων τους (European Commission, 2017). Ως εκ τούτου, ο βαθμός στον οποίο η ακαδημαϊκή επίδοση στο ελληνικό σχολείο αντανακλά τη μαθησιακή ικανότητα παραμένει αδιευκρίνιστος.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη νοημοσύνη μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου. Αναλυτικότερα, ως ειδικά ερευνητικά ερωτήματα-στόχοι τέθηκαν τα εξής:

1. Ποια η σχέση ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου;
2. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο νοητικό δυναμικό και την ακαδημαϊκή επίδοση ανάλογα με το φύλο και την εθνικότητα των μαθητών;
3. Υπάρχουν μαθητές που παρουσιάζουν μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή υποεπίδοση ή υπερεπίδοση με βάση το νοητικό τους δυναμικό;
4. Υπάρχουν διαφορές στο μέγεθος της υποεπίδοσης ή της υπερεπίδοσης των μαθητών ανάλογα με το φύλο και την εθνικότητά τους;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα η διαδικασία και τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται ακολούθως.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας πραγματοποιήθηκε ευκαιριακή δειγματοληψία σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών. Από τη διαδικασία προέκυψαν δύο ομάδες μαθητών. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει 231 μαθητές της Ε' και της Στ' τάξης του Δημοτικού, ενώ η δεύτερη ομάδα συστάθηκε από 297 μαθητές της Α' και της Β' τάξης του Γυμνασίου.

Εργαλεία

Ακαδημαϊκή επίδοση Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι των βασικών μαθημάτων από τις τελευταίες σχολικές βαθμολογίες, όπως προέκυψαν από τις ατομικές καρτέλες των μαθητών. Ως μαθήματα βαρύτητας θεωρήθηκαν η Γλώσσα και τα Μαθηματικά για το Δημοτικό και η Νεοελληνική Γλώσσα, τα Αρχαία Ελληνικά, τα Μαθηματικά και η Φυσική για το Γυμνάσιο.

Νοημοσύνη Αναφορικά με τη μέτρηση του νοητικού δυναμικού του δείγματος, χορηγήθηκαν οι Προοδευτικές Μήτρες του Raven (Raven's Progressive Matrices), κατάλληλες για ηλικίες από 6 έως 65 ετών. Πρόκειται για ένα δημοφιλές τεστ μέτρησης της γενικής νοητικής ικανότητας, που κατασκευάστηκε τον John Carlyle Raven το 1938 κι έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα. Το τεστ περιλαμβάνει 60 δοκιμασίες επίλυσης προβλημάτων που δίνονται με τη μορφή γεωμετρικών σχημάτων. Καθώς οι δοκιμασίες αυτές είναι μη λεκτικές, το εργαλείο θεωρείται απαλλαγμένο από πολιτισμικές επιδράσεις (Raven, 2003).

Διαδικασία της έρευνας

Αρχικά, πριν την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη άδεια διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας σε πληθυσμό ανηλίκων. Καθώς η εξασφάλιση ενυπόγραφης γονεϊκής συγκατάθεσης υπήρξε απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή κάθε ανηλίκου στην έρευνα, πραγματοποιήθηκε έγγραφως αναλυτική ενημέρωση των γονέων αναφορικά με το θέμα, το σκοπό και τις διαδικασίες της έρευνας. Επιπλέον, οι ίδιοι οι μαθητές ενημερώθηκαν για τον προαιρετικό και μη δεσμευτικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους, αλλά και για τη δυνατότητά τους να αποχωρήσουν από την έρευνα ακόμη και κατά τη διάρκειά της διεξαγωγής της. Τέλος κατά τη συλλογή των δεδομένων διασφαλίστηκε η ανωνυμία των υποκειμένων.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Όπως προαναφέρθηκε, για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ανεξάρτητα δείγματα μαθητών. Το πρώτο δείγμα αποτελείτο από μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού με μέση ηλικία τα 10,9 έτη, ενώ το δεύτερο περιελάμβανε μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του Γυμνασίου με μέση ηλικία τα 13,2 έτη. Αναλυτικότερα δεδομένα αναφορικά με την κατανομή των δύο δειγμάτων κατά τάξη παρατίθενται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1.

Κατανομή των μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου κατά σχολική τάξη

		<i>N</i>	Ποσοστό %
Δημοτικό	Ε' Δημοτικού	86	37,2
	Στ' Δημοτικού	145	62,8
	Σύνολο	231	100
Γυμνάσιο	Α' Γυμνασίου	141	47,5
	Β' Γυμνασίου	156	52,5
	Σύνολο	297	100

Όσον αφορά την κατανομή των δύο δειγμάτων κατά φύλο και εθνικότητα, παρατήρηθηκε ισοδύναμη εκπροσώπηση των φύλων και υπερεκπροσώπηση των μαθητών ελληνικής καταγωγής (Βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 2.

Κατανομή των δύο δειγμάτων κατά φύλο και εθνικότητα

		Δημοτικό		Γυμνάσιο	
		N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %
Φύλο	Αγόρι	108	46,8	154	51,9
	Κορίτσι	123	53,2	143	48,1
	Σύνολο	231	100	297	100
Εθνικότητα	Έλληνες	157	68,0	217	73,1
	Αλλοδαποί	28	12,1	80	26,9
	Παλιννοστούντες	46	19,9	0	0
	Σύνολο	231	100	297	100

Ακαδημαϊκή Επίδοση

Τα δεδομένα που αφορούν στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αντλήθηκαν από τις ατομικές καρτέλες της σχολικής βαθμολογίας τους. Ειδικότερα, η μέση επίδοση των μαθητών Δημοτικού με βάση τους μέσους όρους τους στην παραδοσιακή δεκάβαθμη κλίμακα της σχολικής βαθμολογίας ήταν 9,35. Αντίστοιχα, η μέση επίδοση των μαθητών Γυμνασίου λαμβάνοντας υπόψη τους μέσους όρους τους στην εικοσάβαθμη βαθμολογική κλίμακα ήταν 15,51 (Βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 3.

Μέση ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου

	Δημοτικό	Γυμνάσιο
Μέσος Όρος	9,35	15,51
Τυπική απόκλιση	0,77	2,76
Ελάχιστη τιμή	6,25	9
Μέγιστη τιμή	10	19,8

Νοημοσύνη

Το νοητικό δυναμικό των μαθητών αξιολογήθηκε με τη χορήγηση των 60 μη λεκτικών δοκιμασιών των Προοδευτικών Μητρών του Raven (SPM). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε μέση επίδοση 34,45 για τους μαθητές Δημοτικού και 43,34 για τους μαθητές Γυμνασίου (Πίνακας 4).

Πίνακας 4.

Μέση επίδοση μαθητών Δημοτικού και Γυμνασίου στο τεστ νοημοσύνης

	Δημοτικό	Γυμνάσιο
Μέση τιμή	34,45	43,34
Τυπική απόκλιση	9,47	7,67
Ελάχιστη τιμή	1	19
Μέγιστη τιμή	54	59

Νοημοσύνη κι ακαδημαϊκή επίδοση κατά φύλο και εθνικότητα

Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων και την αποφυγή σύγχυσης λόγω των διαφορετικών κλιμάκων μέτρησης της ακαδημαϊκής και της νοητικής επίδοσης, τα δεδομένα των δύο μεταβλητών μετατράπηκαν σε τιμές z με μέση τιμή το 100 και τυπική απόκλιση 15.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) για τη διερεύνηση τυχόν διαφορών στη διακύμανση των μέσων όρων των νοητικών και των ακαδημαϊκών επιδόσεων ανάλογα με το φύλο. Από την ανάλυση δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά κατά φύλου ούτε στη νοητική ικανότητα ($F(1,229) = 0,38, p > 0,05$), ούτε στις ακαδημαϊκές επιδόσεις ($F(1,229) = 0,74, p > 0,05$) για τους μαθητές Δημοτικού.

Όσον αφορά τους μαθητές Γυμνασίου, δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά στη νοητική ικανότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών του δείγματος ($F(1,295) = 0,09, p > 0,05$). Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της ακαδημαϊκής επίδοσης ανάλογα με φύλο, με τα κορίτσια να τείνουν να πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις, με $F(1,295) = 25,54, p < 0,001$.

Επιπλέον, η εφαρμογή μονοπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στη διακύμανση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών ανάλογα με την εθνικότητά τους, με τους ημεδαπούς μαθητές του δείγματος να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους τόσο στο Δημοτικό ($F(2,228) = 10,58, p < 0,001$), όσο και στο Γυμνάσιο ($F(2,294) = 32,67, p < 0,001$).

Αντίστοιχα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν κατά τον έλεγχο τυχόν διαφορών στο νοητικό δυναμικό με βάση την εθνικότητα, με τους ημεδαπούς και τους αλλοδαπούς μαθητές του δείγματος να παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη διακύμανση των επιδόσεων τους στο τεστ Raven στο Δημοτικό ($F(2,228) = 3,92, p < 0,05$) και στο Γυμνάσιο ($F(2,294) = 8,03, p < 0,001$).

Σχέση νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης

Στη συνέχεια, για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επίδοση πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστές αναλύσεις συσχέτισης για κάθε δείγμα με βάση το δείκτη Pearson's r .

Όσον αφορά το δείγμα των μαθητών Δημοτικού διαπιστώθηκε μέτρια, θετική και στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές με $r = 0,37$ ($p < 0,001$). Αντίστοιχα, για τους μαθητές Γυμνασίου παρατηρήθηκε θετική και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ νοητικής και ακαδημαϊκής επίδοσης, με $r = 0,46$ ($p < 0,01$).

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε απλή γραμμική ανάλυση παλινδρόνησης προκειμένου να ελεγχθεί η πιθανή προβλεπτική ισχύς της νοητικής ικανότητας προς την ακαδημαϊκή επίδοση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης κατέδειξαν ότι η νοητική ικανότητα εξηγούσε το 13,4% της διακύμανσης της ακαδημαϊκής επίδοσης ($R^2 = 0,14, F(1,229) = 36,67, p < 0,001$) για τους μαθητές Δημοτικού. Αντίστοιχα, για τους εφήβους μαθητές του δείγματος η νοητική ικανότητα βρέθηκε να εξηγεί το 21,2% της διακύμανσης στην ακαδημαϊκή επίδοση ($R^2 = 0,21, F(1,295) = 80,87, p < 0,001$).

Εντοπισμός μαθητών με μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση

Στη συνέχεια, μέσω της εφαρμογής γραμμικών αναλύσεων παλινδρόμησης εκτιμήθηκε η αναμενόμενη τιμή (predicted value) της ακαδημαϊκής επίδοσης για κάθε μαθητή με βάση τη νοητική του ικανότητα. Τυχόν αποκλίσεις μεγαλύτερες των 15 μονάδων ανάμεσα στην αναμενόμενη και την πραγματική ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών χαρακτηρίστηκαν ως περιπτώσεις υποεπίδοσης ή υπερεπίδοσης, αντίστοιχα.

Με βάση το παραπάνω κριτήριο, εντοπίστηκαν 26 μαθητές με ακαδημαϊκή υποεπίδοση μεταξύ των μαθητών Δημοτικού, αριθμός που αντιστοιχεί στο 11,3% του συγκεκριμένου δείγματος, και 14 μαθητές (4,3%) με υπερεπίδοση. Όσον αφορά το δείγμα μαθητών Γυμνασίου, εντοπίστηκαν 35 (11,8%) μαθητές με ακαδημαϊκή υποεπίδοση και 25 (8,1%) μαθητές με υπερεπίδοση. Μη αναμενόμενες ακαδημαϊκές επιδόσεις με βάση το νοητικό δυναμικό διαπιστώθηκαν στο σύνολο των τεσσάρων σχολικών τάξεων απ' όπου προήλθε το δείγμα μας (Βλ. Πίνακας 5).

Πίνακας 5.

Κατανομή μαθητών με ακαδημαϊκή υποεπίδοση και υπερεπίδοση κατά σχολική τάξη

		Υποεπίδοση		Υπερεπίδοση	
		N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %
Δημοτικό	Ε' Δημοτικού	8	30,8	6	42,9
	Στ' Δημοτικού	18	69,2	8	57,1
	Σύνολο	26	100	14	100
Γυμνάσιο	Α' Γυμνασίου	20	57,1	6	24,0
	Β' Γυμνασίου	15	42,9	19	76,0
	Σύνολο	35	100	25	100

Όσον αφορά στις περιπτώσεις ακαδημαϊκής υποεπίδοσης, παρατηρήθηκε ισοδύναμη εκπροσώπηση των δύο φύλων, τόσο στο Δημοτικό, όσο και στο Γυμνάσιο, με τα αγόρια του δείγματος να παρουσιάζουν υποεπίδοση σε ελαφρώς μεγαλύτερη συχνότητα (Βλ. Πίνακας 6). Από την περαιτέρω διερεύνηση της συγκεκριμένης διαφοράς με μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές στη διακύμανση του μεγέθους της υποεπίδοσης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, με $F(1,24) = 0,96$, $p > 0,05$ για τους μαθητές Δημοτικού και $F(1,34) = 3,77$, $p > 0,05$ για τους μαθητές Γυμνασίου.

Αντίστοιχα, αμφότερες η υποεπίδοση και η υπερεπίδοση βρέθηκαν να αφορούν μαθητές τόσο ελληνικής, όσο και μειονοτικής πολιτισμικής καταγωγής (Βλ. Πίνακας 6). Η συμπληρωματική εφαρμογή μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης κατέδειξε ότι τυχόν διαφορές στην υποεπίδοση των αλλοδαπών και των ημεδαπών μαθητών δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, με $F(2,23) = 0,51$, $p > 0,05$ για το δείγμα των μαθητών Δημοτικού και $F(2,32) = 0,52$, $p > 0,05$ για τους έφηβους μαθητές.

Πίνακας 6.

Κατανομή των μαθητών με ακαδημαϊκή υποεπίδοση κατά φύλο και εθνικότητα

		Δημοτικό		Γυμνάσιο	
		N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %
Φύλο	Αγόρι	14	53,8	19	54,3
	Κορίτσι	12	46,2	16	45,7
	Σύνολο	26	100	35	100
Εθνικότητα	Έλληνες	11	42,3	24	68,6
	Αλλοδαποί	15	57,7	11	31,5
	Σύνολο	26	100	35	100

Σε σχέση με τις περιπτώσεις μαθητών με ακαδημαϊκή επίδοση μεγαλύτερη της αναμενόμενης διαπιστώθηκε υπερεκπροσώπηση των κοριτσιών για το συγκεκριμένο δείγμα (Βλ. Πίνακας 7). Παρόλα αυτά, από την περαιτέρω διερεύνηση του ευρήματος με μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης προέκυψε ότι οι διαφορές στην υπερεπίδοση ανάλογα με το φύλο των μαθητών δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, με $F(1,12) = 0,06, p > 0,05$ για τους μαθητές Δημοτικού και $F(1,23) = 2,19, p > 0,05$ για τους μαθητές Γυμνασίου.

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδήγησαν οι διαδοχικές μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης για τον έλεγχο των διαφορών στην υπερεπίδοση μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών μαθητών. Οι διαφορές αυτές φάνηκαν να είναι μη στατιστικά σημαντικές τόσο για τους μαθητές Δημοτικού ($F(2,11) = 3,96, p > 0,05$), όσο και για τους μαθητές Γυμνασίου ($F(2,22) = 0,92, p > 0,05$).

Πίνακας 7.

Κατανομή των μαθητών με ακαδημαϊκή υπερεπίδοση κατά φύλο και εθνικότητα

		Δημοτικό		Γυμνάσιο	
		N	Ποσοστό %	N	Ποσοστό %
Φύλο	Αγόρι	5	35,7	5	20,0
	Κορίτσι	9	64,3	20	80,0
	Σύνολο	14	100	25	100
Εθνικότητα	Έλληνες	10	71,4	19	76,0
	Αλλοδαποί	4	28,6	6	24,0
	Σύνολο	14	100	25	100

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στη νοητική ικανότητα και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Μολονότι η διεθνής έρευνα έχει καταδείξει την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, με τη νοημοσύνη να μπορεί να εξηγήσει ένα μέρος της διακύμανσης της ακαδημαϊκής επίδοσης (Neisser et al., 1996; Rohde & Thompson, 2007; Soares et al., 2015), αντίστοιχες έρευνες λείπουν από την ελληνική βιβλιογραφία.

Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαίωσε την ύπαρξη θετικής και στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στη νοητική και την ακαδημαϊκή επίδοση. Προηγούμενες έρευνες έχουν επίσης επισημάνει ότι το νοητικό δυναμικό σχετίζεται ως ένα βαθμό στις σχολικές επιδόσεις, χωρίς όμως να εξηγεί απολύτως τις διακυμάνσεις στη σχολική βαθμολογία. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, τόσο ατομικούς, όσο και περιβαλλοντικούς (Neisser et al., 1996; Reis & McCoach, 2000; Soares et al., 2015). Στην παρούσα έρευνα, η σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές φάνηκε να ισχυροποιείται για τους μαθητές Γυμνασίου σε σύγκριση με το δείγμα μαθητών Δημοτικού, με τη νοητική ικανότητα να προβλέπει μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης στην ακαδημαϊκή επίδοση. Ενδεχομένως αυτή η αύξηση της συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών για το δείγμα των εφήβων να οφείλεται σε παράγοντες σχετικούς με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως η λιγότερο πληθωριστική βαθμολογία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στην ύπαρξη διδακτικών αντικειμένων, όπως λ.χ. τα Μαθηματικά, που προωθούν και συναξιολογούν την επαγωγική σκέψη, η οποία απαντά και στα τεστ νοημοσύνης.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι το φύλο των μαθητών δεν φάνηκε να επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών στο Δημοτικό, αντιθέτως, οι μαθητές του δείγματος που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους της ακαδημαϊκής τους επίδοσης ανάλογα με το φύλο τους, με τα κορίτσια να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις. Σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν ακόμη στη διακύμανση των μέσων όρων του νοητικού δυναμικού ανάλογα με την πολιτισμική καταγωγή των μαθητών, με τους ημεδαπούς μαθητές του δείγματος να πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις. Προηγούμενες έρευνες έχουν καταδείξει την επίδραση παραγόντων όπως το φύλο και η εθνικότητα ως διαφοροποιητικών τόσο προς την ακαδημαϊκή, όσο και προς τη νοητική επίδοση (Brooks-Gunn, Klebanov, & Duncan, 1996; Dustmann et al., 2010).

Σε πολλές περιπτώσεις, ωστόσο, το νοητικό δυναμικό των μαθητών του δείγματος δεν φάνηκε να αντανakλάται αντίστοιχες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκε ένας σημαντικός αριθμός μαθητών που παρουσίαζαν τόσο ακαδημαϊκή υποεπίδοση, όσο και υπερεπίδοση.

Ειδικότερα, ορισμένοι μαθητές φάνηκε να παρουσιάζουν μειωμένη ανταπόκριση στην εκπαίδευση, παρά τις υψηλές επιδόσεις τους στα τεστ νοημοσύνης. Οι μαθητές αυτοί, αναφερόμενοι συχνά στη βιβλιογραφία ως «μαθητές με υποεπίδοση» τείνουν να αποτυγχάνουν να πραγματώσουν το ακαδημαϊκό τους δυναμικό με αποτέλεσμα να εισέρχονται στην κοινωνία των ενηλίκων επιδεικνύοντας χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, διαθέτοντας παράλληλα μια σειρά από αναξιοποίητες ικανότητες, γεγονός που υπογραμμίζει μεταξύ άλλων την αδυναμία του σχολείου να εντοπίσει, να αξιοποιήσει και να αναπτύξει τις ικανότητες των μαθητών (van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013). Στο συγκεκριμένο δείγμα, διαπιστώθηκε υπερεκπροσώπηση των αγοριών και των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής στην ομάδα των παιδιών με υποεπίδοση. Προηγούμενες έρευνες καταδεικνύουν ότι η εμφάνιση ακαδημαϊκής υποεπίδοσης στα αγόρια αποτελεί διαχρονικό φαινόμενο, το οποίο έχει συνδεθεί με ορισμένα στοιχεία της προσωπικότητάς τους, συχνότερη έλλειψη κινήτρων μάθησης, αλλά και την έλλειψη ενήλικων ανδρικών προτύπων μάθησης και συμπεριφοράς στο

σχολείο (Majzub & Rais, 2010; Montgomery, 2009). Αντίστοιχα, η μειονοτική πολιτισμική καταγωγή έχει συχνά βρεθεί να σχετίζεται με δυσκολίες στη σχολική μάθηση και χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Dustmann et al., 2010), φαινόμενο που συχνά αποδίδεται στην υπερβολική έμφαση των διαφόρων διδακτικών αντικειμένων στις γλωσσικές ικανότητες, αλλά και στο γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα και το χρονοδιάγραμμα της εφαρμογής τους δεν λαμβάνουν υπόψη την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη (Ζμπάινος, 2002; Θωμά, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ποσοστά των περιπτώσεων υποεπίδοσης φάνηκαν να είναι ελαφρώς αυξημένα για τους μαθητές Γυμνασίου σε σχέση με τους μαθητές Δημοτικού. Η αύξηση αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί στο διαφορετικό και λιγότερο πληθωριστικό σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς στο δείγμα μαθητών Δημοτικού παρατηρείται το «φαινόμενο της οροφής», δηλαδή η χαμηλότερη δυνατή βαθμολογία των παιδιών είναι ήδη αρκετά υψηλή στη δεκάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης (Ζμπάινος, 2002), γεγονός το οποίο καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο τον εντοπισμό μαθητών με υποεπίδοση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιπλέον, μια άλλη κατηγορία μαθητών του δείγματος φάνηκε να παρουσιάζει επιδόσεις υψηλότερες από εκείνες που υπόσχεται το νοητικό τους δυναμικό. Όπως επισημαίνεται από την προηγούμενη βιβλιογραφία, η ακαδημαϊκή υπερεπίδοση των μαθητών συνήθως είναι αποτέλεσμα παραγόντων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Behrens & Vernon, 1978). Όσον αφορά στο συγκεκριμένο δείγμα, διαπιστώθηκε η υπερεκπροσώπηση των ημεδαπών και των κοριτσιών στην ομάδα των μαθητών με ακαδημαϊκή υπερεπίδοση. Μάλιστα, ο αριθμός των κοριτσιών που παρουσίασαν υπερεπίδοση φάνηκε να αυξάνεται ραγδαία με το πέρασμα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την απομάκρυνση από το πληθωριστικό σύστημα αξιολόγησης του Δημοτικού. Η υπερεπίδοση των κοριτσιών κυρίως αποτελεί φαινόμενο, που παρατηρείται διεθνώς (Duff & Siegel, 1960; Houtte, 2004; Weis et al., 2013). Σήμερα, είναι κοινή παραδοχή ότι οι σχολικές συμπεριφορές των κοριτσιών τείνουν να είναι πιο συμβατές με τα άδηλα κριτήρια εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως είναι η συμμόρφωση, η επιμέλεια και η προσπάθεια, ανεξάρτητα από το μαθησιακό αποτέλεσμα και τα αμιγώς ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Houtte, 2004; Zbainos & Hallam, 2002). Τα παραπάνω ευρήματα υπογραμμίζουν τόσο την ανάγκη για περαιτέρω εκπαιδευτική στήριξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, όσο και την επίδραση κοινωνικών παραγόντων, όπως το φύλο, κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Ανακεφαλαιώνοντας, τόσο η υποεπίδοση όσο και η υπερεπίδοση θα μπορούσαν να προσεγγισθούν ως συνέπεια των ασαφών και αποκλειστικά υποκειμενικών μεθόδων εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην ελληνική πραγματικότητα. Επιπλέον, ενδέχεται και άλλα χαρακτηριστικά, όπως η προσωπικότητα, η συμμόρφωση και η επιμέλεια να συνεκτιμώνται ως στοιχεία με μεγαλύτερο συντελεστή βαρύτητας κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και το εκπαιδευτικό κεφάλαιο έχουν συνδεθεί με τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, της κοινωνικο-οικονομικής θέσης του ατόμου,

καθώς και με την ευρύτερη κοινωνική και ατομική πρόοδο (Mirowsky & Ross, 2003). Ο εμπλουτισμός της γνώσης γύρω από τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση και δη με υποεπίδοση μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά τόσο στη βελτίωση των μεθόδων εκπαιδευτικής αξιολόγησης και τη στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τον καλύτερο έλεγχο της μεροληψίας κατά τη βαθμολόγηση των μαθητών. Επιπλέον, η αξιοποίηση των παραπάνω ευρημάτων και η περαιτέρω διερεύνηση της εμφάνισης μη αναμενόμενης ακαδημαϊκής επίδοσης μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διαμόρφωση και την εφαρμογή εξειδικευμένων παρεμβάσεων και καλών εκπαιδευτικών πρακτικών για τον περιορισμό της διαρροής των μαθητών υψηλών ικανοτήτων από την εκπαίδευση και την αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης των μαθητών από μειονεκτικά περιβάλλοντα στην αγορά εργασίας και την ανώτατη εκπαίδευση.

Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Παρά τη σημασία των παραπάνω ευρημάτων, ορισμένοι περιορισμοί καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Επί παραδείγματι, στην παρούσα έρευνα συμμετείχε ένας περιορισμένος αριθμός μαθητών, οι οποίοι προσεγγίστηκαν μέσω ευκαιριακής δειγματοληψίας κι ως εκ τούτου δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων για τον συνολικό μαθητικό πληθυσμό των ελληνικών σχολείων. Έτσι, συνίσταται η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών κι εφήβων.

Επιπλέον, αν και εντοπίστηκε ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με ακαδημαϊκή υποεπίδοση και υπερεπίδοση, τα αίτια εμφάνισης των δύο αυτών αντιθετικών φαινομένων παραμένουν αδιερεύνητα. Κατά συνέπεια, προτείνεται η μελλοντική διερεύνηση των παραγόντων που φαίνεται να συνδέονται με την εμφάνιση μη αναμενόμενης ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς και των περαιτέρω δυνατοτήτων και προκλήσεων αναφορικά με τον εντοπισμό και την υποστήριξη των μαθητών με μη αναμενόμενη επίδοση.

Βιβλιογραφία

- Anderson, E. S., & Keith, T. Z. (1997). A Longitudinal Test of a Model of Academic Success for At-Risk High School Students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 259-268.
- Behrens, L. T., & Vernon, P. E. (1978). Personality correlates of over-achievement and under-achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 48(3), 290-297. doi:doi:10.1111/j.2044-8279.1978.tb03015.x
- Brewer, E. W., Hollingsworth, C., & Campbell, A. C. (1995). Characteristics and Theories of the Overachiever. *SAEOPP Journal*, 1(3), 9-32.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K., & Duncan, G. J. (1996). Ethnic differences in children's intelligence test scores: role of economic deprivation, home environment, and maternal characteristics. *Child Dev*, 67(2), 396-408.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21. doi:<https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>

- Duff, O. L., & Siegel, L. (1960). Biographical factors associated with academic over- and underachievement. *Journal of Educational Psychology*, 51(1), 43-46. doi:10.1037/h0038990
- Dustmann, C., Machin, S., & Schönberg, U. (2010). Ethnicity and Educational Achievement in Compulsory Schooling. *The Economic Journal*, 120(546), F272-F297. doi:10.1111/j.1468-0297.2010.02377.x
- European-Commision. (2017). *Education and Training Monitor 2017: Greece*. Luxembourg: Publication Office of European Union.
- Hartog, J., & Oosterbeek, H. (1998). Health, wealth and happiness: why pursue a higher education? *Economics of Education Review*, 17(3), 245-256. doi:[https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(97\)00064-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(97)00064-2)
- Houtte, M. V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies*, 30(2), 159-173. doi:10.1080/0305569032000159804
- Hubbard, L. (2005). The role of gender in academic achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(5), 605-623. doi:10.1080/09518390500224887
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning : learning theorists-- in their own words* (Second edition. ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
- Johnson, L. K. (2007). *Handbook of intelligence studies*. London ; New York: Routledge.
- Kessler, R. C., Foster, C. L., Saunders, W. B., & Stang, P. E. (1995). Social consequences of psychiatric disorders I: Educational attainment. *The American Journal of Psychiatry*, 152(7), 1026-1032. doi:10.1176/ajp.152.7.1026
- Majzub, R. M., & Rais, M. M. (2010). Boys' underachievement: Causes and strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3160-3164. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.482>
- Mirowsky, J., & Ross, C. E. (2003). *Education, social status, and health*. New York: A. de Gruyter.
- Montgomery, D. (2009). Why Do the Gifted and Talented Underachieve? How Can Masked and Hidden Talents Be Revealed? In D. Montgomery (Ed.), *Able, gifted and talented underachievers*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T., Wade Boykin, A., Brody, N., J. Ceci, S., . . . Urbina, S. (1996). *Intelligence: Knowns and Unknowns* (Vol. 51).
- OECD. (2017). *Education Policy in Greece. A Preliminary Assessment*. Athens-Quebec: OECD Editions.
- Preckel, F., & Brunner, M. (2015). Academic self-concept, achievement goals, and achievement: Is their relation the same for academic achievers and underachievers? *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 68-84. doi:10.1080/15332276.2015.1137458
- Raven, J. (2003). Raven Progressive Matrices. In R. S. McCallum (Ed.), *Handbook of Nonverbal Assessment* (pp. 223-237). Boston, MA: Springer US.
- Reis, S., & McCoach, D. B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. doi:10.1177/001698620004400302

- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence*, 35(1), 83-92. doi:<https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.05.004>
- Soares, D. L., Lemos, G. C., Primi, R., & Almeida, L. S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement throughout middle school: The role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences*, 41, 73-78. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.005>
- Sternberg, R. J. (2000). The Theory of Successful Intelligence. *Gifted Education International*, 15(1), 4-21. doi:10.1177/026142940001500103
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (2003). *The psychology of abilities, competencies, and expertise*.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L.-f. (2001). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- van Batenburg-Eddes, T., & Jolles, J. (2013). How does emotional wellbeing relate to underachievement in a general population sample of young adolescents: a neurocognitive perspective. *Front Psychol*, 4, 673. doi:10.3389/fpsyg.2013.00673
- Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Front Psychol*, 4, 442. doi:10.3389/fpsyg.2013.00442
- Zbainos, D., & Hallam, S. (2002). Greek Primary School teachers' descriptions of their criteria and practices they adopt in assessing pupils' academic attainment. *The Psychology of Education Review*, 26(2), 26-36.
- Zenderland, L. (1998). *Measuring minds: Henry Herbert Goddard and the origins of American intelligence testing*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Ζμπάινος, Δ. (2002). Βαθμολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο: Τι μας δείχνουν οι βαθμοί; Η περίπτωση της Δυτικής Αθήνας. Paper presented at the Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα.
- Θωμά, Δ. (2010). Σχολική γνώση και αλλοδαποί μαθητές/τριες: Τα προβλήματα και η δυναμική μιας πολυδιάστατης σχέσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(57), 197-217.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες - θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τον μέντορα στην ομάδα

Βενετία Καπαχτοσή¹, Δημήτριος Α. Ρούσης²

¹ Ph.D, post doc, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

² Msc, PhD. Student, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα ως καθοδηγητή, σύμβουλο και υπεύθυνο για τον εντοπισμό των αναγκών, τόσο των έμπειρων αλλά και των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ως η σύγχρονη διεθνής τάση. Η καθοδήγηση (mentoring) τους, μέσω της εστίασης σε προγράμματα και μεθόδους που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή τους, τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας και την ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών θεωρείται βασικός θεσμός στήριξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα, στοχεύοντας στην υλοποίηση της ανωτέρω τάσης, δημιουργήσαμε και εφαρμόσαμε μοντέλο ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης (Ο.Σ.Κ), σε ομάδα έξι εκπαιδευτικών σε σχολική μονάδα Β/μιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, με μέντορα εκπαιδευτικό του σχολείου και με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: μέντορας, καθοδήγηση, έρευνα δράσης, αναστοχασμός, στήριξη.

Abstract

Implementation of mentoring, with the mentor undertaking the role of the advisor and the responsible for identifying the needs of both experienced and newly appointed teachers tends to be the new trend in education. Mentoring, focusing on programs and methods that require teachers' active participation, creation of a collaborative culture and the development of reflective process, is considered a key factor for teachers' support and professionalism. In this study, aiming at the above trend, we developed and implemented a peer group mentoring model (P.G.M) to a group of six teachers, with a school teacher as a mentor, in a school unit of secondary education in Thessaloniki.

Keywords: mentor, guidance, action research, reflection, support.

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια του '50, παρατηρείται στροφή στη Διοικητική Επιστήμη, όχι μόνο προς τις ανθρώπινες σχέσεις αλλά και προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Σαϊτής, 2005). Δημιουργείται η θεωρία του ανθρώπινου δυναμικού η οποία δίνει έμφαση στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος το οποίο δρα παρωθητικά στο άτομο, ενεργοποιεί τις θετικές δυνάμεις του, προσφέρει στον εκπαιδευτικό οργανισμό, με αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται οι στόχοι του.

Σύμφωνα με τη θεωρία, αν οι εργασιακές συνθήκες στη σχολική μονάδα είναι ικανοποιητικές οι εκπαιδευτικοί θα συνεργαστούν σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και θα αναπτύξουν τον επαγγελματισμό τους με κοινό στόχο την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ως αποτέλεσμα, ο

εκπαιδευτικός υιοθετεί έναν διαφορετικό ρόλο, αυτόν του ερευνητή, ο οποίος με τη συνδρομή ενός ατόμου που θα τον διευκολύνει, «θα κατανοήσει και θα μεταβάλλει

τη δράση του» (Βερέβη, 2003, σ. 24). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη βελτίωση του, μέσα από την κατανόηση των επαγγελματικών προβλημάτων του είναι το ζητούμενο με βάση τη θεωρία αυτή. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει περισσότερες ευθύνες για το ρόλο του, εντοπίζει τα προβλήματα, τα παρατηρεί, οργανώνει σχέδιο δράσης, καταγράφει, προγραμματίζει νέες ενέργειες, αυτοαξιολογείται και βελτιώνεται. Στην πορεία αυτή ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνος του και αυτοκατευθυνόμενος, αλλά προτείνεται συνεργατική επαγγελματική εξέλιξη και συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων μέσα στη σχολική μονάδα (Hargreaves & Fullan, 1995). Καθώς, λοιπόν, ο ρόλος του εκπαιδευτικού τροποποιείται, η καθοδήγηση (mentoring), αναδεικνύεται ως «η νέα μάντρα για την εκπαίδευση» (Sundli, 2007, σ. 20)· ως «μάντρα» ορίζεται μια έντονη ψυχική δόνηση για απελευθέρωση της σωματικής συναισθηματικής έντασης με στόχο το διαλογισμό.

Τα μοντέλα μεντορικής, τα οποία έχουν αναπτυχθεί, δομούνται ανάλογα με τις διαφορετικές μορφές της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων καθώς επίσης και με τον τρόπο που θα εξελιχθεί επαγγελματικά ο μαθητευόμενος (Wang & Odell, 2002).

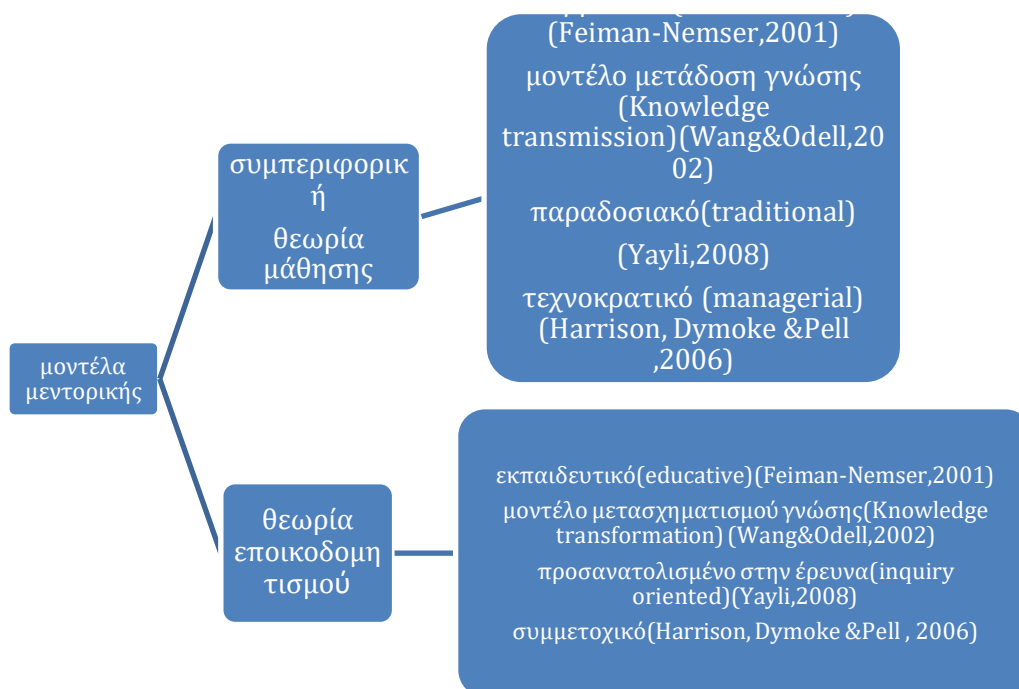
Αναφορικά με τα μοντέλα μεντορικής στη βιβλιογραφία αναφέρονται α) το μοντέλο μετάδοσης της γνώσης (knowledge transmission) και β) το μοντέλο του μετασχηματισμού της γνώσης (knowledge transformation) (Cochran-Smith & Paris, 1995; Wang & Odell, 2002). Ο Feiman-Nemser (2001) επίσης, εισήγαγε τον διαχωρισμό των μοντέλων μεντορικής σε συμβατικό (conventional) –που αντιστοιχεί το μοντέλο μετάδοσης της γνώσης– και σε εκπαιδευτικό (educative) –που αντιστοιχεί στο μοντέλο μετασχηματισμού της γνώσης. Σύμφωνα με το μοντέλο μετάδοσης της γνώσης και το συμβατικό, οι μέντορες θεωρούν τους εαυτούς τους ως ειδήμονες, οι οποίοι μεταδίδουν τις γνώσεις τους μέσα σε μια ιεραρχικά δομημένη σχέση, ενώ οι καθοδηγούμενοι προσαρμόζονται στην επικρατούσα κουλτούρα του σχολείου. Αντίθετα, το μοντέλο μετασχηματισμού της γνώσης και το εκπαιδευτικό αναφέρουν μια συνεργατική σχέση ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο, όπου οι γνώσεις δομούνται μέσω της αμφίδρομης αλληλεπίδρασης. Η δεύτερη προσέγγιση διευκολύνει την ανταλλαγή και την παραγωγή ιδεών και ως εκ τούτου υποστηρίζει την αλλαγή και ενισχύει την εισαγωγή καινοτομιών στην τάξη.

Τα δύο μοντέλα που προτείνονται από τους Cochran-Smith και Paris (1995) και Feiman-Nemser (2001) παρουσιάζουν ομοιότητες. Το μοντέλο μετάδοσης της γνώσης και η συμβατική μεντορική βασίζονται στην συμπεριφορική θεωρία της μάθησης, η οποία αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως συσσώρευση γνώσεων που παρέχεται από ειδικούς. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η μάθηση εκλαμβάνεται ως μια μονο-κατευθυντική διαδικασία στην οποία οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών. Το μοντέλο μετασχηματισμού της γνώσης και η εκπαιδευτική

μεντορική στηρίζονται στη θεωρία του εποικοδομητισμού, σύμφωνα με την οποία, ο μέντορας οδηγεί τον καθοδηγούμενο στην ανακάλυψη της μάθησης και στη δόμηση της θεωρίας, με βάση την προηγούμενη γνώση του τελευταίου. Η μεντορική του εποικοδομητισμού, είναι πιο κατάλληλη για την προώθηση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς προάγει την συνεργατική έρευνα, τη συνεταιριστική πρακτική και τον προβληματισμό. Δίνοντας ο μέντορας ευκαιρίες στους καθοδηγούμενους για πρακτική και αναστοχασμό, αυτοί με τη σειρά τους καθίστανται πιο αποτελεσματικοί.

Την ίδια λογική ακολουθεί και ο διαχωρισμός των μεντορικών μοντέλων από τους Harrison, Dymoke & Pell (2006) σε γραφειοκρατικό ή τεχνοκρατικό (bureaucratic-managerial) και σε συμμετοχικό (participant-involved). Στο γραφειοκρατικό ή τεχνοκρατικό μοντέλο, ο μαθητευόμενος αντιμετωπίζεται από τον μέντορα ως τεχνικός, ο οποίος εφαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ στο συμμετοχικό μοντέλο, ο εκπαιδευτικός αποκτά ενεργό ρόλο στη βελτίωσή του και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο ακόλουθο σχήμα (1) απεικονίζονται συγκεντρωτικά τα μεντορικά μοντέλα:

Σχήμα 1
Μεντορικά μοντέλα



Μοντέλο ομάδας συνεργατικής καθοδήγησης

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα μοντέλο μεντορικής, το οποίο δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε σε σχολική μονάδα Β/μιας Εκπαίδευσης αστικής περιοχής του Ν. Θεσσαλονίκης, κατά το σχολικό έτος 2016-2017, με συμμετέχοντες έξι εκπαιδευτικούς. Οι έξι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα, τόσο όσον αφορά στην ηλικία όσο και στην εμπειρία. Η

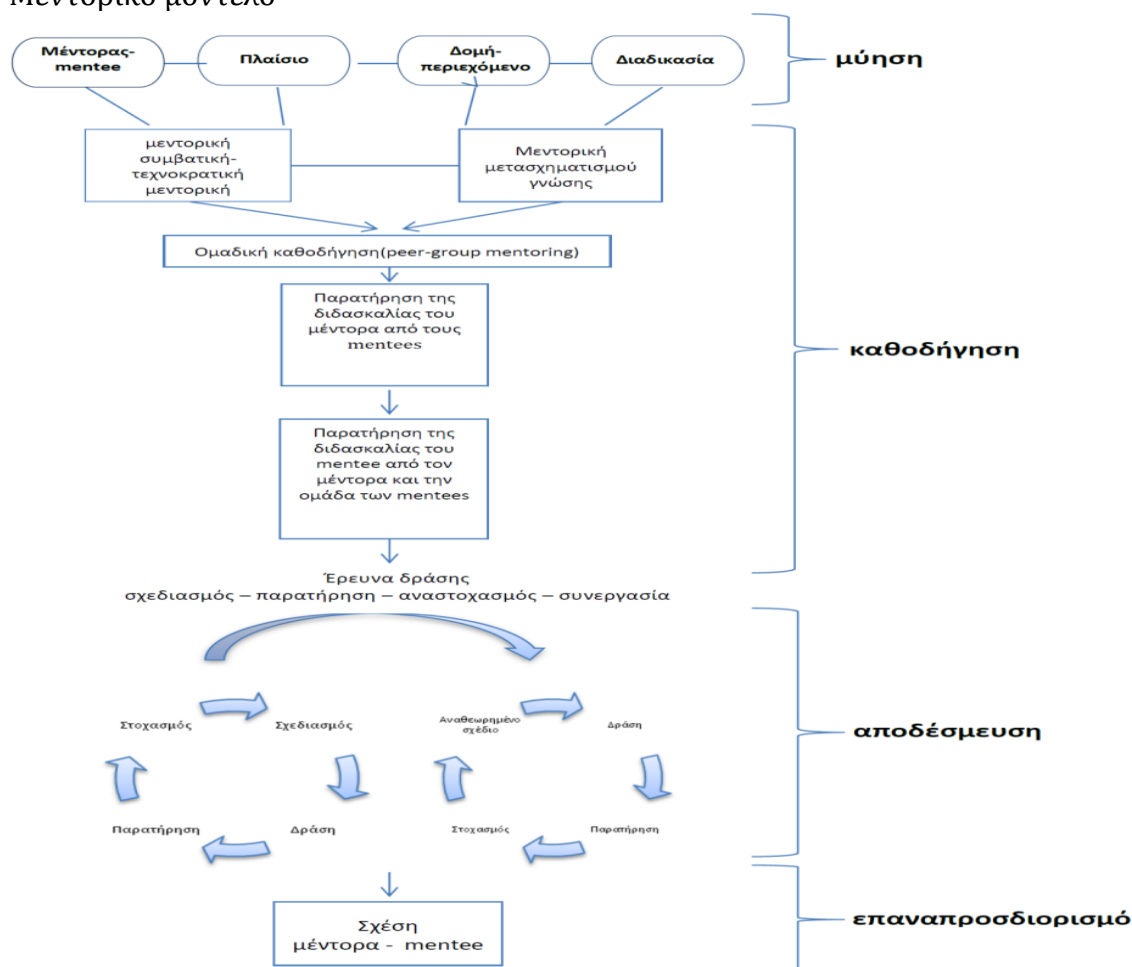
θεωρία του εποικοδομητισμού, της οποίας βασική αρχή θεωρείται η δόμηση της μάθησης σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον μέσω της αλληλεξάρτησης, απετέλεσε τη βάση του μεντορικού μοντέλου της έρευνάς μας. Αρχικά όμως, λόγω της ανάγκης να παρουσιαστούν στους μαθητευομένους στοιχεία κάποιου θεωρητικού πλαισίου και τεχνικές διδασκαλίας, υιοθετήθηκαν από την ερευνήτρια χαρακτηριστικά της συμπεριφορικής θεωρίας μάθησης. Ένας συνδυασμός λοιπόν της συμπεριφορικής θεωρίας και της θεωρίας του εποικοδομητισμού θεωρήθηκε απαραίτητος για τη δημιουργία του μοντέλου (Hanover Research, 2014; Langelotz, 2013).

Το είδος της καθοδήγησης το οποίο επιλέξαμε στην έρευνά μας είναι αυτό της ομαδικής συνεργατικής καθοδήγησης, κατά την οποία ο μέντορας καθοδηγεί ομάδα νεοεισερχόμενων και έμπειρων εκπαιδευτικών (Peer-Group Mentoring) που συμμετέχουν εθελοντικά και υποστηρίζονται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Geeraerts, Tynjala, Heikkinen, Pennanen, & Gijbels, 2015; Καπαχτσή & Κακανά, 2010; Kapachtsi & Kakana, 2015; Langelotz, 2013; Pennanen, M., Geeraerts, K., Tynjala, P. & Markkanen, I., 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των συμμετεχόντων και τη διεθνή βιβλιογραφία δημιουργήσαμε μοντέλο Ομαδικής Συνεργατικής Καθοδήγησης (Ο.Σ.Κ) το οποίο δομήθηκε στη βάση των τεσσάρων σταδίων, κατά Kram, (1983) και περιγράφετε παρακάτω (Σχήμα 2):

Σχήμα 2

Μεντορικό μοντέλο



Α. Το Στάδιο της Μύησης: Στο στάδιο της «Μύησης» η εστίαση έγινε σε τέσσερις βασικούς τομείς, όπως αυτοί συνιστώνται στη διεθνή βιβλιογραφία (Luo, 2013; Makland, 2008; Richter et al., 2013; Villa, Thousand & Nevin, 2004):

- α) στην επιλογή του μέντορα με βάση τα προσόντα και την εκπαίδευση του
- β) στο πλαίσιο που αναπτύσσεται η μεντορική σχέση
- γ) στη δομή και στο περιεχόμενο του προγράμματος καθοδήγησης και
- δ) στη διαδικασία

Η συγγραφέας 1 διέθετε τα προσόντα και τις δεξιότητες για να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της εισαγωγής σύγχρονων διδακτικών πρακτικών, καθώς έχει ασχοληθεί ερευνητικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη συνεργατική διδασκαλία, την ανάπτυξη του αναστοχασμού και την άσκηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Langelotz, 2013· Λασκαράκης & Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2013· Luo, 2013· Villa, Thousand & Nevin, 2004).

Αναφορικά με το πλαίσιο ανάπτυξης της μεντορικής σχέσης, επιλέχτηκε η σχολική μονάδα, καθώς είναι ο τόπος όπου προσφέρονται «ευκαιρίες υψηλής ποιότητας» και αναπτύσσεται η συνεργασία με συναδέλφους, η συνδιδασκαλία, η αλληλο-παρατήρηση και υποστηρίζεται διαρκώς η επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική ενώ υπήρχε συνεχής διοικητική υποστήριξη (Hanover Research, 2014· Kapachtsi & Kakana, 2015· Langelotz, 2013· MacGilchrist et al., 2004)

Η δόμηση και το περιεχόμενο του μοντέλου καθοδήγησης στηρίχτηκαν στις αρχές που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία: (i) τον σχεδιασμό του προγράμματος από τον μέντορα, με βάση τις ανάγκες και τις παιδαγωγικές αδυναμίες των εκπαιδευτικών, (ii) την εμβάθυνση της γνώσης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους, (iii) την κινητοποίηση των μαθητών, και (iv) την εισαγωγή νέων διδακτικών πρακτικών (Luo, 2013· Makland, 2008· Richter et al., 2013· Villa, Thousand & Nevin, 2004). Ως εκ τούτου, υπήρξε εστίαση στη βελτίωση των αδυναμιών και κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα δόθηκε βάρος στην ανανέωση των διδακτικών πρακτικών, στη δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης και στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Τέλος, όσον αφορά στη διαδικασία, το μεντορικό μοντέλο στηρίχτηκε στην έρευνα και σε πραγματικές συνθήκες υλοποίησης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να δοκιμάζουν νέες πρακτικές σε ασφαλές περιβάλλον και να υποστηρίζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Casale, 2011· Kapachtsi & Kakana, 2014· Villa, Thousand, & Nevin, 2004). Για να ισχύσει η παραπάνω συνθήκη επιλέχτηκε η μέθοδος της έρευνας δράσης στην οποία συμμετείχαν οι καθοδηγούμενοι εκπαιδευτικοί, με στόχο την επαγγελματική τους βελτίωση.

Πιο συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση, κατά τη διάρκεια συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, γνωστοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς η πρόθεση για την εφαρμογή του μεντορικού μοντέλου και σε εθελοντική βάση δέχτηκαν να συμμετάσχουν έξι εκπαιδευτικοί, διαφορετικών ειδικοτήτων και διαφορετικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. Στη συνέχεια, ακολούθησε συνάντηση με τους έξι συμμετέχοντες, όπου συζητήθηκαν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου διερεύνησης αναγκών, που τους είχε ήδη δοθεί και συναποφασίστηκε ο κύριος άξονας της όλης ερευνητικής προσπάθειας σύμφωνα

με τις ανάγκες τους, ο οποίος ήταν η ανανέωση των διδακτικών πρακτικών, η δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Ένα άλλο θέμα που συζητήθηκε στην συνάντηση αυτή, αφορούσε στο πρόγραμμα των συναντήσεων, καθώς το θέμα του χρόνου αποτελεί σημαντικό περιοριστικό παράγοντα (Karachtsi & Kakana, 2015; Luo, 2013). Γι' αυτό διαμορφώθηκε από κοινού το πρόγραμμα των συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς και επιπλέον, για να έχουν την δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν την αλληλοπαρατήρηση, προτάθηκε να γίνονται, αν είναι εφικτό, κάποιες τροποποιήσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα, χωρίς να παρακωλύεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Σε δύο επόμενες συναντήσεις, παρουσιάστηκαν κάποια θεωρητικά στοιχεία των μεθοδολογικών εργαλείων της έρευνας δράσης, ώστε να δομηθεί κοινό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ της ερευνήτριας και των καθοδηγούμενων. Καθώς η ανάπτυξη του αναστοχασμού και η εφαρμογή της παρατήρησης-αλληλοπαρατήρησης μέσα στις τάξεις, αποτελούν τα δύο βασικά συστατικά στοιχεία στην έρευνα δράσης, κρίθηκε σκόπιμο να αναπτυχθούν τόσο το θέμα του αναστοχασμού όσο και η διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης και της συμμετοχικής παρατήρησης και δόθηκε βάρος στην κατανόηση της σημασίας υλοποίησης των παραπάνω. Έγινε απολύτως σαφές ότι στη διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης και συμμετοχικής παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί συνεργευσουν εκπαιδευτικά θέματα, μέσα από μια συνεχή αλληλοτροφοδότηση· οι συνάδελφοι, βρίσκονται μέσα στην τάξη την ώρα της διδασκαλίας, όχι για να αξιολογήσουν, αλλά για να εστιάσουν σε ορισμένα θέματα, που πιθανώς διαφεύγουν της προσοχής του διδάσκοντα την ώρα που διδάσκει. Ως εκ τούτου διευκρινίστηκε ότι τα θέματα, στα οποία θα κληθούν να εστιάσουν οι συμμετέχοντες, κατά τη διαδικασία της παρατήρησης, θα αφορούν στην οργάνωση του μαθήματος, στη στάση του διδάσκοντα και στο κλίμα που θα δημιουργηθεί στην τάξη.

Στην τελευταία συνάντηση του πρώτου σταδίου, θεωρήθηκε επίσης σκόπιμο να παρουσιαστεί και να συζητηθεί το θεωρητικό πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης και η δημιουργία του παιδαγωγικού πλαισίου (αναδιοργάνωση χώρου, κατανομή μαθητών/τριών μαθητών σε ετερογενείς ομάδες, καταμερισμός ρόλων, ευθυνών και αρμοδιοτήτων στις ομάδες).

Β. Στάδιο «Καλλιέργειας» – ανάπτυξης της μεντορικής σχέσης. Περνώντας στο δεύτερο στάδιο του μεντορικού μοντέλου, αυτό «της καλλιέργειας», ξεκίνησε ουσιαστικά και η εφαρμογή του στην πράξη. Με βάση τη θεωρία επιλέχτηκε να δημιουργηθεί ένα μοντέλο ομαδικής-συνεργατικής μεντορικής, το οποίο στηρίχτηκε στον συνδυασμό περισσότερων θεωρητικών μοντέλων. Πιο συγκεκριμένα, συνδυάστηκαν το τεχνοκρατικό ή συμβατικό μοντέλο με το μετασχηματιστικό, καθώς οι συγγραφείς θεώρησαν βασικό για τους συμμετέχοντες, πέραν από την εκμάθηση και εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών τεχνικών, να αναπτύξουν και τις δυνάμεις τους ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη, εφόσον βέβαια κατορθώσουν να μεταβούν στο στάδιο του αναστοχαζόμενου ατόμου (reflective thinker).

Γι αυτό και στις συναντήσεις που ακολούθησαν, η ερευνήτρια - μέντορας, παρουσίασε στις διδασκαλίες της κάποιες τεχνικές της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας, τις οποίες και παρατήρησαν οι καθοδηγούμενοι, ενώ κάθε φορά, μετά το πέρας της διδασκαλίας, ακολουθούσε συζήτηση. Κατά τη διάρκεια των

διδασκαλιών, οι έξι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν στην αίθουσα διδασκαλίας, καθισμένοι στις τελευταίες θέσεις, –αφού προηγουμένως είχαν ενημερωθεί και οι μαθητές– και συμπλήρωναν το φύλλο παρατήρησης ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας, προκειμένου να εξοικειωθούν και οι ίδιοι με την ιδέα της παρατήρησης. Αναλύοντας το φύλλο παρατήρησης, κατά τη διάρκεια της συζήτησης, δίνονταν από τον μέντορα διευκρινήσεις στα ερωτήματά τους. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι σε αρκετά σημεία, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έδιναν τις απαντήσεις στο πλαίσιο της συζήτησης.

Οι επόμενες συναντήσεις αφορούσαν τη φάση, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός ανέλαβε να παρουσιάσει διδασκαλία στην τάξη του, αυτή τη φορά, με την παρουσία του μέντορα και της ομάδας των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Στην προετοιμασία της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός υποστηριζόταν από τον μέντορα. Η βοήθεια του μέντορα σχετιζόταν όχι με το γνωστικό αντικείμενο, –καθώς οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών ήταν διαφορετικές– αλλά με τη μεθοδολογία και την οργάνωση-δόμηση συνεργατικού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τις διδασκαλίες τους σε τμήματα μαθητών, τα οποία οι ίδιοι επέλεξαν. Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν διδασκαλίες στα αρχαία ελληνικά, στη γεωγραφία, στην ιστορία, στην νεοελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά. Και σε αυτές τις διδασκαλίες οι υπόλοιποι (5) εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν συμπληρώνοντας το φύλλο παρατήρησης.

Γ. Στάδιο Αποδέσμευσης: Στο τρίτο στάδιο ακολούθησαν και άλλες διδασκαλίες από τους εκπαιδευτικούς με παρατηρητές, αυτή τη φορά, τον μέντορα και όποιους από τους εκπαιδευτικούς είχαν την ευχέρεια, λόγω των διδακτικών τους υποχρεώσεων. Τόσο ο μέντορας όσο και οι εκπαιδευτικοί ως παρατηρητές, καθισμένοι στα τελευταία θρανία, συμπλήρωναν το φύλλο παρατήρησης. Μετά από κάθε διδασκαλία ακολουθούσε συζήτηση και δινόταν ανατροφοδότηση από τον μέντορα αλλά και από τους συναδέλφους τους. Υπήρχε μια διαρκής κριτική θεώρηση αναφορικά με τις νέες ιδέες, τις γνώσεις και τις δεξιότητές που αναπτύσσονταν. Υλοποιήθηκαν και επιπλέον συναντήσεις, ομαδικές αλλά και ατομικές με τον μέντορα και τους διδάσκοντες κατά τις οποίες συζητούνταν τα θετικά σημεία και τα προβλήματα που προέκυπταν, στο πλαίσιο των διδασκαλιών. Οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να μπαίνουν όλο και περισσότερο σε αναστοχαστικές διαδικασίες, χρησιμοποιώντας, όλο και πιο αποδοτικά τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας δράσης. Βρίσκονταν σε μια διαρκή φάση σχεδιασμού – δράσης – αλληλοπαρατήρησης – αναστοχασμού (planning – acting – observing – reflecting) ατομικά αλλά και ομαδικά (σχήμα 2). Μέσα από μια διαρκή κινητοποίηση και παράλληλη υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί κατανοώντας καλύτερα την εκπαιδευτική πραγματικότητα προχώρησαν στην αλλαγή, προσαρμόζοντας την στο εκάστοτε μαθησιακό περιβάλλον, καθώς είχε γίνει σαφές ότι τίποτα δεν επιτυγχάνεται με έτοιμες συνταγές. Αναστοχάζονταν με κάθε νέα εφαρμογή, εντόπιζαν την εκάστοτε δυσκολία και παρατηρούσαν την έκβαση του εγχειρήματός τους. Βαθμιαία έγινε εμφανές ότι ο συμμετέχων εκπαιδευτικός κέρδιζε την ανεξαρτησία και την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του.

Δ. Στάδιο Επαναπροσδιορισμού: Στην τελευταία συνάντηση η ομάδα μέντορα – καθοδηγουμένων είχε φτάσει στο τέλος της σχολικής χρονιάς αλλά και στο στάδιο «του Επαναπροσδιορισμού», όπου θα έπρεπε να γίνει τροποποίηση της σχέσης, μεταξύ μέντορα και καθοδηγουμένων. Πιο συγκεκριμένα, συζητήθηκε ο

βαθμός και οι συνθήκες, κάτω από τις οποίες θα συνεχιστεί η επαφή και η αλληλεπίδρασή του μέντορα με την ομάδα, κατά την επόμενη σχολική χρονιά και συναποφασίστηκε η συνέχιση της επαφής, τόσο με παρατήρηση – αλληλοπαρατήρηση όσο και με συζητήσεις για την επίλυση τυχόν προβλημάτων.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Το μοντέλο μεντορικής, το οποίο δημιουργήθηκε και υλοποιήθηκε στη σχολική μονάδα για μια σχολική χρονιά χαρακτηρίζεται ως ομαδική συνεργατική μεντορική (Ο.Σ.Μ), είναι ένας συνδυασμός του τεχνοκρατικού με το μετασχηματιστικό μοντέλο και εφαρμόστηκε με βάση τις αρχές της εποικοδομητικής θεωρίας μάθησης και διδασκαλίας. Στο εν λόγω μοντέλο ο θεσμός του μέντορα εκλαμβάνεται ως ενεργή εκπαίδευση του μαθητευόμενου και ως εκ τούτου η σχέση του μέντορα και των μαθητευόμενων χαρακτηρίζεται ως συνεργατική. Στηρίζεται στο πλαίσιο της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των συμμετεχόντων και των μεντόρων, κατά το οποίο υπερπηδώντας τους φραγμούς της ιεραρχίας, δίνεται στήριξη και καθοδήγηση από τον μέντορα ενώ συγχρόνως η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε κοινότητα που μαθαίνει. Ο μέντορας δημιουργεί στην ομάδα ασφαλές περιβάλλον για μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη, παρέχοντας διδασκαλία, παρατήρηση, ανατροφοδότηση και αναστοχασμό.

Η έρευνα δράσης επιλέχτηκε ως μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και αναπτύχθηκε με πρωτοβουλία του μέντορα. Προηγουμένως, ελήφθησαν υπόψη οι αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ορίστηκαν οι διαδικασίες εφαρμογής και ενισχύθηκε η συνεργασία και η αλληλεπίδραση όλων των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί, ενεργά εμπλεκόμενοι και συνερευνητές, συμμετείχαν στα στάδια του σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, δημιουργώντας δυνατότητα αλλαγής και μετασχηματισμού. Απώτερος στόχος υπήρξε η ανάπτυξη του καθοδηγούμενου (mentee) σε αναστοχαζόμενο άτομο (reflective thinker). Ως μέντορας, ορίστηκε άτομο με γνώσεις σε νέες διδακτικές πρακτικές, στην έρευνα δράσης και στην ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών. Επιπρόσθετα προσόντα ως προς την επιλογή του μέντορα θεωρήσαμε τη διδακτική εμπειρία για την καλύτερη αντιμετώπιση διδακτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων, αλλά και τις επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες, για τη δόμηση της σχέσης μέντορα και μαθητευομένων. Η καθιέρωση ενός μέντορα ανεξαρτήτου ειδικότητας ανά σχολική μονάδα, ενισχύει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, καλλιεργώντας διεπιστημονικό χαρακτήρα στη διδασκαλία

Μέσω της εφαρμογής του μοντέλου, η σχολική μονάδα αναδεικνύεται σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης αλλά και την προώθηση των προγραμμάτων της δια βίου μάθησης. Αποτελεί αποτελεσματική διαδικασία υποστήριξης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, μέσα στο δικό του πλαίσιο, στη σχολική μονάδα, από εκπαιδευτικό- μέντορα που προέρχεται από την ίδια τη σχολική μονάδα.

Αναμένεται, μέσω της μεντορικής, η σχολική μονάδα να ενισχυθεί ποιοτικά, καθώς δίνεται η δυνατότητα αφενός της διάχυσης καλών πρακτικών και αποτελεσματικών προσεγγίσεων διδασκαλίας, και αφετέρου της επίλυσης

διδακτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων, μέσω διαρκούς στήριξης και καθοδήγησης.

Βιβλιογραφία

- Casale, M.A (2011). *Teachers' perceptions of professional development: An exploration of delivery models. (Unpublished doctorate dissertation)*. Johnson and Wales University, North Miami, FL. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>
- Cochran-Smith, M., & Paris, C. L. (1995). Mentor and mentoring: did Homer have it right. In J. Smyth (Ed), *Critical discourses on teacher development*. London: Cassell.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52,(1), 17-30.
- Geeraerts, K., Tynjala, P., Heikkinen, L.T.H., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358-37.
- Hanover Research (2014). *Faculty Mentoring Models and Effective Practices*. Academy Administration Practice.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: an analysis of practice. *Teaching and teacher Education*, 22(8), 1055-1067.
- Kram, K. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *The Academy of Management Journal*, 26, (4), 08-625.
- Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ.Μ. (2010). Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 1, 40-52.
- Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4, (2), 375–394.
- Luo, W-H. (2013) An exploration of professional development programs for teachers of collaborative teaching of EFL in Taiwan: A case study. *Asian Pacific Education*, 23, (3), 403-412.
- MacGilchricst, B., Myers, K. & Reed., J. (2004). *The intelligent school*. Sage Publications.
- Makland, A. (2008). In- service teacher training program. A comparative study between Egypt and Japan. *Journal of International Educational Cooperation* 3, 107-112.
- Pennanen, M., Geeraerts, K., Tynjala, P. & Markkanen, I. (2014). *The Finnish Peer-Group Mentoring Model*. Finnish Institute for Educational Research. Retrieved from <http://www.osaavaverme.fi/en/dissemination>.
- Richter, D., Kunter, M., Lódtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
- Sundli, I. (2007). Mentoring- A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23, (2), 201-214.
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72, (3), 481-546.
- Yayli, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24, (4), 889-900.
- Βερέβη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 23-25.
- Kapachtsi, V. & Kakana, D. M. (2014) Traditional classrooms transformed into modern school environments through collaborative action research. *International Journal of Elementary Education*, 3, (3), 58-64.
- Kapachtsi, V. & Kakana, D-M. (2015). *Could the principal help teachers' professional development within the school unit?* Εισήγηση στο 3ο Διεθνές Συμπόσιο, Σύγχρονες Διαστάσεις στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Βόλος.
- Λασκαράκης, Γ. & Ι. Παπαβασιλείου-Αλεξίου (2013). Ο θεσμός του Μέντορα και η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* 101, 284-295.
- Σαίτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μετάβαση από τον Σχολικό Σύμβουλο στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου: προς μία νέα κατεύθυνση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Θεόδωρος Καραμητόπουλος

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η κατάργηση του Σχολικού Συμβούλου επέφερε τη λήξη ενός θεσμού που απασχόλησε έντονα και ποικιλοτρόπως την εκπαίδευση για περίπου τέσσερις δεκαετίες. Παράλληλα, επέφερε την αντικατάστασή του από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Στην εργασία παρουσιάζονται οι απόψεις 31 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μετάβαση από τον Σύμβουλο στον Συντονιστή. Η έρευνα ανήκει στη χωρία των ποιοτικών ερευνών. Για την άντληση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε διιστάμενες απόψεις των εκπαιδευτικών για αμφότερους τους υπό μελέτη θεσμούς. Συγκεκριμένα, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ουδέτερες ή αρνητικές απόψεις για την συμβολή του Σχολικού Συμβούλου στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η κατάργηση του Σχολικού Συμβούλου έγινε δεκτή με αμφιθυμία και αδιαφορία από τους περισσότερους, ενώ μοιρασμένες είναι οι δηλώσεις επιδοκιμασίας και διαφωνίας. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν σχετική ενημερότητα ως προς τις αρμοδιότητες του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, ενώ θεωρούν βασικότερο ρόλο του τον επιμορφωτικό. Οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τον Συντονιστή την εξεύρεση ουσιαστικών λύσεων σε ανακύπτοντα προβλήματα διαχειριστικού τύπου της εκπαιδευτικής καθημερινότητας με τακτική παρουσία στις σχολικές μονάδες. Τέλος, βασικότερη πηγή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο καθημερινό έργο τους αναδείχτηκαν τα δίκτυα επικοινωνίας με συναδέλφους εντός και εκτός σχολικής μονάδας.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός Σύμβουλος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, απόψεις εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Ελλάδα

Abstract

The recent abolition of the School Counselor has led to the termination of a controversial educational institution active for about four decades. At the same time, School Counselor was succeeded by Educational Work Coordinator. The research presents the views of 31 primary education teachers on the transition from School Counselor to Coordinator. The research belongs to the qualitative research area. The semi-structured interview was used to extract the data. The analysis of the data revealed divergent views of teachers on both institutions. In particular, the majority of teachers expressed neutral or negative views on the contribution of School Counselor to the education system. The abolition of School Counselor was welcomed with ambivalence and indifference by most participants, with divided statements of approval and disapproval. Participants expressed limited relativeness of the Educational Work Coordinator's

responsibilities. They also consider his training role as primary one. Teachers expect from the Coordinator to find meaningful solutions to emerging managerial problems of educational every-day life with regular attendance at school units. Finally, networks with peers inside and outside the school unit have emerged as the most important source of support for teachers in their daily work.

Keywords: School Counselor, Educational Work Coordinator, teachers' opinions, primary education, Greece

Η μελέτη της εξέλιξης των εκπαιδευτικών θεσμών στον χρόνο συγκεντρώνει αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον από πλήθος ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Σε αυτό συμβάλλουν οι εκτεταμένες αλλαγές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι οποίες αφορούν την κατάργηση υφιστάμενων και θεσμοθέτηση νέων κατηγοριών στελεχών. Πλέον πρόσφατη περίπτωση αποτελεί εκείνη των θεσμών του Σχολικού Συμβούλου και του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Η κατάργηση του πρώτου από την πρώτη αριστερή κυβέρνηση στην ιστορία του σύγχρονου ελληνικού κράτους και η θεσμοθέτηση του δεύτερου συνοδεύτηκαν από πληθώρα αντιδράσεων από φορείς και ομάδες της εκπαίδευσης, οι οποίες χαρακτηρίζουν την όποια προσπάθεια μεταβολής του εκπαιδευτικού status quo στη χώρα.

Η παρούσα εργασία διερευνά -μεταξύ άλλων- κατά πόσο ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου θεωρείται εν γένει διάδοχος θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Ο τελευταίος, όταν θεσμοθετήθηκε το 1982, θεωρήθηκε διάδοχος του Επιθεωρητή, ενός θεσμού που λειτούργησε από την ίδρυση σχεδόν του νεοελληνικού κράτους και διένυσε μια πορεία 150 περίπου ετών. Παρά τη μακρόχρονη πορεία του, ο Επιθεωρητής συνδέθηκε με αυταρχισμό και αντιδημοκρατικές πρακτικές, οι οποίες αποτέλεσαν προμετωπίδα στα επανειλημμένα αιτήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας για την κατάργησή του. Τα τελευταία καρποφόρησαν το 1982, χρονικό σημείο ενταγμένο σε μια περίοδο εφαρμογής εκτεταμένων μεταρρυθμίσεων σε πλήθος τομέων της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής ζωής της χώρας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Η κατάργηση του Σχολικού Συμβούλου το 2018 οδήγησε στη μετάβαση στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.

Η εργασία παρουσιάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών της πράξης για τους δύο προαναφερόμενους θεσμούς, τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Για τον πρώτο, διερευνάται το αποτύπωμα που άφησε στη συνείδηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, καθώς και ο αντίκτυπος που είχε η κατάργησή του. Σε ότι αφορά τον Συντονιστή, διερευνάται η ενημερότητα των συμμετεχόντων για τις αρμοδιότητές του, όπως και το κατά πόσο υπάρχουν προσδοκίες από τον νέο θεσμό και ποιες είναι αυτές. Μεθοδολογικά, επιλέχθηκε η προφορική ημι-δομημένη συνέντευξη για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων με κριτήριο τη μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης των συμμετεχόντων. Η αυθορμητικότητα και αμεσότητα που χαρακτηρίζουν τον προφορικό λόγο αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες για την επιλογή του ερευνητικού εργαλείου δεδομένης της φύσης του υπό μελέτη θέματος.

Θεωρητικό μέρος

Η απαρχή της εποπτείας της εκπαίδευσης ανάγεται στα πρώτα χρόνια ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους. Ήδη από την εποχή του πρώτου Κυβερνήτη, επιχειρήθηκε η διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου, το οποίο θα καθόριζε την συνεπή εφαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τους εκπαιδευτικούς σε όλη την επικράτεια. Διαμεσολαβητής ανάμεσα στη διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς υπήρξε ο Επιθεωρητής, ο οποίος επιφορτίστηκε με διοικητικά και παιδαγωγικά καθήκοντα, αλλά και διευρυμένες εξουσίες (Νταμάνη, 2015). Ο Επιθεωρητής αποτέλεσε πρόσωπο επιβολής της κυρίαρχης πολιτικής ιδεολογίας για μία εκτεταμένη χρονική περίοδο διαλεκτικώς εξελισσόμενη, σημαδεμένη από συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό χώρο (Κυρίδης, Μότα, Μυσirlή, & Τουρτούρας, 2018). Η επίδραση της δράσης των Επιθεωρητών οδήγησε στη δημιουργία του όρου «επιθεωρητισμός», που περικλείει αυταρχικές πρακτικές παγίωσης της κρατικής ιδεολογίας στο σώμα των εκπαιδευτικών. Αναμενόμενα, η δημοτικότητα του θεσμού ακολούθησε φθίνουσα πορεία μέχρι την αντικατάστασή του από τον Σχολικό Σύμβουλο. Η αλλαγή έγινε αρχικά δεκτή θετικά, καθώς διαχωρίστηκε νομοθετικά το διοικητικό από το παιδαγωγικό έργο. Το πρώτο θα ασκούσαν από τις κατά τύπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ενώ τα νέα στελέχη θα ασχολούνταν με θέματα παιδαγωγικής φύσης σε ομάδες σχολικών μονάδων ορισμένων εκπαιδευτικών περιφερειών.

Ο Σχολικός Σύμβουλος επιφορτίστηκε με πλήθος αρμοδιοτήτων. Ο Νόμος 1304/1982 έθεσε το πλαίσιο της δράσης του. Βασικοί ρόλοι αναδείχτηκαν ο επιμορφωτικός (διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς), ο καθοδηγητικός (παιδαγωγική καθοδήγηση σε θέματα διδακτικής) και ο υποστηρικτικός (παροχή συμβουλών σε θέματα προβληματισμού των εκπαιδευτικών). Έχει υποστηριχθεί πως σαφέστερα ορισμένος αποδείχτηκε ο επιμορφωτικός (Κελεσιδής, 2019). Βαθμιαία, το καθηκοντολόγιο συμπεριέλαβε άτυπα και έναν 'πυροσβεστικό' ρόλο, ο οποίος συνίστατο στη διαχείριση κρίσεων στις σχέσεις σχολικών μονάδων/εκπαιδευτικών - μαθητών γονέων με ειδικές ανάγκες, εκπαιδευτικές και μη (Καραμητόπουλος, 2016).

Σημείο που αντιμετωπίστηκε αμφίθυμα από την πολιτική ηγεσία διαχρονικά και τελικά κλόνισε την αξιοπιστία του Σχολικού Συμβούλου, ήταν ο ρόλος του τελευταίου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αν και υπαρκτός θεωρητικά στο καθηκοντολόγιό του ήδη από το 1982, ο αξιολογικός ρόλος δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Κορωνίδα των διαχρονικών προσπαθειών πολλών πολιτικών ηγεσιών αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε η περίπτωση του Προεδρικού Διατάγματος 152/2013, το οποίο εισήγαγε για πρώτη φορά μία αξιολογική διαδικασία μέτρησης ποιοτικών χαρακτηριστικών με χρήση ποσοτικής μεθοδολογίας (χρήση αριθμητικής βαθμολογικής κλίμακας, η οποία δεν ξεκαθάρισε ποτέ αν συνδέεται με τη μισθολογική και ιεραρχική εξέλιξη των εκπαιδευτικών). Η διαδικασία προέβλεπε εκτεταμένη εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου με καθολική ενεργοποίηση του αξιολογικού του ρόλου, δημιουργώντας αναστάτωση στην εκπαιδευτική κοινότητα και το ίδιο το σώμα των Συμβούλων. Και σε αυτή την περίπτωση, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν προχώρησε. Είναι χαρακτηριστικό πως πρόσφατη έρευνα (Αναστασίου & Βανικιώτη, 2018) ανέδειξε πως η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με αξιολογικές διαδικασίες όπως του Π.Δ. 152/2013 παραμένει αρνητική.

Σε κάθε περίπτωση, υποστηρίχτηκε πως ο Σχολικός Σύμβουλος θα μπορούσε δυνητικά να συμβάλλει καθοριστικά στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως κριτικός φίλος με την έμφαση να δίνεται στον εντοπισμό αδυναμιών και εξάλειψής τους μέσω επιμορφωτικών δράσεων (Κασσωτάκης, 2018).

Το 2015 σημειώθηκε στην χώρα πολιτική αλλαγή που οδήγησε στην δημιουργία κυβέρνησης από τον χώρο της Αριστεράς. Βαθμιαία, εκδηλώθηκε πολιτική πρόθεση αναδιοργάνωσης του συνόλου των υποστηρικτικών δομών της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του Σχολικού Συμβούλου. Τελικά, το 2018 καταργήθηκε (Ν. 4547/2018, άρθρο 17).

Έντονες αντιδράσεις σημειώθηκαν από την Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων τόσο ως προς την κατάργηση του Σχολικού Συμβούλου όσο και τη διαδικασία επιλογής Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε πως ο θεσμός ενοχοποιήθηκε για τα κακώς κείμενα στην Εκπαίδευση, ενώ η διαδικασία επιλογής δεν προσέδωσε κύρος έναντι της εκπαιδευτικής κοινότητας στα επιλεγόμενα στελέχη, κάνοντας λόγο για έλλειψη διασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των επιλογών. Πρόσθετα, υπογράμμισε την απουσία ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ της πολιτικής ηγεσίας και των φορέων της εκπαίδευσης (ΠΕΣΣ, 2018).

Αρμοδιότητες συντονιστή εκπαιδευτικού έργου

Το ίδιο νομοθέτημα που έθεσε τέλος στον Σχολικό Σύμβουλο, έφερε στο προσκήνιο τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Ν. 4547/2018, άρθρο 5). Συγκεκριμένα, θεσμοθετήθηκαν 540 θέσεις Συντονιστών, εκ των οποίων οι 213 αφορούσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (57 ΠΕ60 & 156 ΠΕ70).

Οι αρμοδιότητες των Συντονιστών εξειδικεύτηκαν με Υπουργική Απόφαση (Υ.Α. υπ' αριθμ. 158733/ΓΔ4/27-09-2018). Σύμφωνα με αυτή, η δράση των Συντονιστών εξακτινώνεται προς πολλές κατευθύνσεις με επίκεντρο τον θεσμό των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), τα οποία έδωσαν μια συλλογική διάσταση στο έργο τους.

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση, ως γενικό καθήκον - «πλαίσιο» ορίζεται η προαγωγή των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής και η διευκόλυνση της εφαρμογής της μέσω της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των σχολικών μονάδων σε συνεργασία με το σύνολο των υπόλοιπων νέων θεσμών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης κ.ά.).

Η δράση τους πραγματώνεται σε πλαίσιο με οριζόμενα κυρίαρχα χαρακτηριστικά τη διεπιστημονικότητα, τη συλλογικότητα και τη συνεργασία με πλήθος προσώπων και φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, δρουν συλλογικά για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και υλοποίηση του προγραμματισμού των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., ενώ υλοποιούν και την αποτίμηση του εν λόγω προγραμματισμού. Η συλλογική δράση αναδεικνύεται από τις συλλογικές συνεδριάσεις, την εσωτερική ανατροφοδότηση των Συντονιστών, καθώς και την υλοποίηση δράσεων (όπως επιμορφώσεις εκπαιδευτικών) από κοινού. Κάθε Συντονιστής είναι επιφορτισμένος με τη σύνταξη έκθεσης μηνιαίου προγραμματισμού και ετήσιου απολογισμού δράσης. Παραδίδει την έκθεση στον Οργανωτικό Συντονιστή, ο οποίος δρα ως 'συντονιστής των Συντονιστών', έχοντας Αναπληρωτή και δρώντας και ο ίδιος ως Συντονιστής σε σχολικές μονάδες.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς του κλάδου τους, έχουν την ευθύνη της επιστημονικής τους καθοδήγησης και εποπτείας, η οποία συνίσταται σε: α) παροχή υποστήριξης στον σχεδιασμό και υλοποίηση διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, β) μέριμνα για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και γ) πρόταση εναλλακτικών λύσεων σε προβλήματα. Από την ανάγνωση της Υ.Α. προκύπτει πως επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας συνέργειες, πρωτοβουλίες και καινοτόμες δράσεις. Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν μετά από πρόσκληση ή με δική τους πρωτοβουλία σε συνεδριάσεις Συλλόγων Διδασκόντων για παροχή υποστήριξης σε ποικίλα θέματα, όπως η διαχείριση κρίσεων και η διενέργεια εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Επίσης, είναι αρμόδιοι για τα προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας και Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης για τα γνωστικά αντικείμενα του κλάδου τους, καθώς και άλλων προγραμμάτων αντισταθμιστικού χαρακτήρα.

Κορωνίδα της δράσης τους αποτελεί η διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων (ημερίδων, σεμιναρίων) απευθυνόμενων στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική και επιστημονική ευθύνη. Η θεματολογία των δράσεων αφορά ζητήματα επικαιρότητας και σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών (λ.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαχείριση κρίσεων κ.ά.). Διοργανώνονται με έμφαση στις δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες, ενώ μπορούν να περιλαμβάνουν δειγματικές διδασκαλίες. Εκτός από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να είναι ενδοσχολική ή να απευθύνεται σε ομάδα σχολείων, είναι αρμόδιοι για διοργάνωση ανάλογων δράσεων για γονείς με σκοπό την προαγωγή της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και την ενδυνάμωση του γονεϊκού ρόλου.

Η δράση τους υλοποιείται μέσα σε ένα πλέγμα συνεργασιών με διοικητικά στελέχη και κοινωνικούς φορείς. Συνεργάζονται με διευθυντές σχολικών μονάδων, Διευθυντές Εκπαίδευσης, τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και με το προσωπικό άλλων υποστηρικτικών δομών (Κ.Ε.Σ.Υ. κ.ά.) για ποικίλα θέματα που αφορούν στην εκπαιδευτική ζωή σε τακτικές ή μη συσκέψεις. Επιπλέον, μπορούν να συνεργαστούν με Α.Ε.Ι., την Τοπική Αυτοδιοίκηση, του Συλλόγου Γονέων, πολιτιστικούς και επιστημονικούς συλλόγους, καθώς και με επιστήμονες και φορείς της τοπικής κοινωνίας, με γνώμονα αφενός την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και αφετέρου την ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου-κοινωνίας.

Επιμέρους αρμοδιότητες έχουν Συντονιστές Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης (συνεργασία με φορείς όπως τα Κ.Ε.Σ.Υ. με έμφαση την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές), Εκπαίδευσης για την Αειφορία, Φυσικών Επιστημών, Φυσικής Αγωγής και Πληροφορικής.

Από την προσέγγιση της Υ.Α. δεν προκύπτει σαφώς προσδιορισμένη δυνατότητα του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου για παρακολούθηση εκπαιδευτικών σε ώρα διδασκαλίας όπως γινόταν επί Σχολικού Συμβούλου κατόπιν συνεννόησης των δύο μερών. Επίσης, δεν προκύπτει αξιολογικός ρόλος στο πλαίσιο διαδικασίας όπως εκείνη του Π.Δ.152/2013, η οποία ενεργοποιούσε τον αξιολογικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου. Τέλος, το σώμα των Συντονιστών είναι αρμόδιο να εισηγηθεί στο Υπουργείο αλλαγές και μέτρα σχετιζόμενα των καθηκόντων τους σε ένα πλαίσιο συν-διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής με ετήσιες εκθέσεις αποτίμησης. Ανάλογες εκθέσεις υπέβαλε παλαιότερα το σώμα των Σχολικών

Συμβούλων χωρίς ποτέ να λάβει ανατροφοδότηση για το περιεχόμενό τους (Καραμητόπουλος, 2016).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 31 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=31). Συγκεκριμένα, το δείγμα απαρτίζεται από 20 δασκάλους (ΠΕ70), 2 εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής (ΠΕ71) εργαζόμενοι στον θεσμό της παράλληλης στήριξης σε γενικό σχολείο, 1 νηπιαγωγό (ΠΕ60), καθώς και 8 εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Αναλυτικά, συμμετείχαν 2 εκπαιδευτικοί Αγγλικής (ΠΕ06), 2 Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11), 1 Πληροφορικής (ΠΕ86), 1 Εικαστικών (ΠΕ08), 1 Μουσικής (ΠΕ79.01) και 1 Θεατρικής Αγωγής (ΠΕ 91.01). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων προέρχεται από σχολικές μονάδες της Αττικής, ενώ 2 εργάζονται στην περιφέρεια.

Η παρούσα προσπάθεια εντάσσεται στη χορεία της ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας. Στην επιλογή του δείγματος αξιοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), στην οποία επιλέγονται περιπτώσεις υποκειμένων που είναι άμεσα διαθέσιμες (Patton, 2002). Η δειγματοληψία ευκολίας ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Βασικό μειονέκτημά της αποτελεί ότι το δείγμα δεν προέρχεται μέσω τυχαίας επιλογής, αλλά από μια ορισμένη ομάδα ερευνητικών υποκειμένων. Ωστόσο, αποσκοπεί στον εντοπισμό περιπτώσεων, οι οποίες είναι δυνατόν να επιφέρουν τη δυνατότητα της σε βάθος διερεύνησης (in-depth investigation) του αντικείμενου της έρευνας, ενώ προσφέρονται για ενδελεχή μελέτη (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Από αυτούς, 16 ήταν γυναίκες και 5 άνδρες, αριθμοί που συνάδουν με την αυξημένη γυναικεία παρουσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων είναι 45,2 έτη (ΠΕ70: 46,4). Ο μέσος όρος συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας είναι 19,5 έτη (ΠΕ70: 21,8).

Εργαλεία

Ημι-δομημένη συνέντευξη Η επιλογή ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου επιτρέπει την ανάλυση γεγονότων σε βάθος και ερμηνεία καταστάσεων και συμπεριφορών. Βοηθά έτσι την κατανόηση διαδικασιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω αναλυτικής επαγωγής.

Η επιλογή της ημι-δομημένης ή εστιασμένης (Cohen, Manion & Morrison, 2008) συνέντευξης έγινε με κριτήριο τη δυνατότητα που προσφέρει στον συνεντευξιαζόμενο να εκφραστεί ελεύθερα και στον συνεντευκτή να προσαρμόσει την ροή αντλώντας πληροφορίες σε βάθος. Επίσης, σε αντιδιαστολή με την ποιοτική έρευνα, η διερεύνηση του θέματος δεν χρειάστηκε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Ωστόσο, για λόγους επιστημονικής δεοντολογίας πρέπει να αναφερθεί πως το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος επηρεάζει πιθανώς τη γενίκευση των συμπερασμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα των ειδικοτήτων. Επίσης, ενδεχόμενο μειονέκτημα στη χρήση του εν λόγω εργαλείου δύναται να θεωρηθεί η διατύπωση έντονα μεροληπτικών κρίσεων που χαρακτηρίζουν την άμεση αλληλεπίδραση

συνεντευκτική-συνεντευξιαζόμενου σε σχέση πάντα με εργαλεία ποσοτικής προσέγγισης όπως λ.χ. το ερωτηματολόγιο.

Οι άξονες της ημι-δομημένης συνέντευξης ήταν:

1. Ποια η γνώμη σας για τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου;
2. Ποια η γνώμη σας για την κατάργηση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου;
3. Γνωρίζετε τα καθήκοντα του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου; Αν ναι, ποια είναι αυτά;
4. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τον νέο θεσμό του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου;
5. Αισθάνεστε ότι έχετε υποστήριξη στο καθημερινό σας έργο; Από ποιο/ποια πρόσωπο/-πα ή/και θεσμό;

Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί τους άξονες της συνέντευξης, οι οποίοι αποτελούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αναλυτικά:

Σχολικός Σύμβουλος: Απόψεις για τη συνεισφορά του στο έργο των εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκφράστηκαν με αμφίθυμο ή ουδέτερο τρόπο για τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, χωρίς να διατυπώνουν ξεκάθαρα θετικές ή αρνητικές κρίσεις (13 τοποθετήσεις σε σύνολο 31). Αν και οι περισσότεροι από αυτούς (10/13) αναγνωρίζουν δυνητική χρησιμότητα στη δράση του Συμβούλου για το έργο των εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι ανταποκρίθηκε περιορισμένα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών: «*Θα παρομοιάζα τη γνώμη μου για τον Σχολικό Σύμβουλο με μία ίσια γραμμή. Σε σχέση με τον Επιθεωρητή ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα. Σε όσα σχολεία συνεργάστηκα δεν είχα προβλήματα. Προσπαθούσαν να βοηθήσουν στο διά ταύτα: φυσικά έρχονταν, άκουγαν τα προβλήματα, αλλά από εκεί και πέρα γενικότητες. Την 'καυτή πατάτα' την είχα εγώ στα χέρια μου. Ουσιαστική λύση δεν πήραμε ποτέ. Δεν ήταν κάτι κακό ούτε κάτι φοβερά θετικό. Υπήρχε μια ισορροπία, αλλά αδιάφορη*». Ομοίως: «*Είχα καλή συνεργασία, πολύ θετική. Βοήθεια όμως γενικόλογη. Τελικά όλα τα λύνεις εσύ. Εσύ έχεις την 'καυτή πατάτα' στα χέρια σου*».

Άλλες τοποθετήσεις τόνισαν μια φθίνουσα πορεία του θεσμού, παρά τη δυναμική έναρξη της δράσης του το 1982 και τη λήξη της εποχής του 'επιθεωρητισμού': «*Καλώς υπήρχαν. Αντικατέστησαν τον Επιθεωρητή που ήταν αρνητικά χαρακτηρισμένος. Όλος ο κλάδος τους δέχτηκε θετικά. Υπήρχαν μεγάλες προσδοκίες. Δεν ξέρω αν δικαιώθηκαν. Για παράδειγμα, στα δύσκολα περίμενα ότι θα έρθουν για να δώσουν λύσεις. Δεν έρχονταν τακτικά στα σχολεία παρά τις συνεχείς οχλήσεις. Όταν έρχονταν, δεν έβλεπα βοήθεια, ένιωθα ότι μόνη μου έδινα λύσεις. Πήρα πολύ λιγότερα. Τους ήθελα πιο πολύ*». Αμφίθυμες τοποθετήσεις έγιναν αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του έργου των Σχολικών Συμβούλων: «*(...) Από τη μία πρακτικές διδασκαλίας εκτός σχολικής πραγματικότητας... »*, «*(...) Τα αποτελέσματα δεν ήταν πάντα τα αναμενόμενα*», αλλά και τη διάθεσή τους: «*Δεν είχαμε πολλές επαφές. Όταν υπήρχε ανάγκη τον καλούσαμε. Ερχόταν, συζητούσαμε σε φιλικό κλίμα. Στις προτάσεις του δεν ήταν όλα εφαρμόσιμα*» «*(...) Πέρασε μια φορά*

από το σχολείο. Είπε τα αυτονόητα, χωρίς καμία πρακτική σημασία ή ουσία. Απλά πέρασε σε στυλ: Άκου να σου πω κι εσένα...».

Επίσης, η δράση του Συμβούλου περιορίστηκε, επειδή ορισμένες φορές δεν διέθετε αποφασιστικές αρμοδιότητες, θεσμικά κατοχυρωμένες: «Ο Σύμβουλος λειτουργούσε ως 'κυματοθραύστης' αν και δεν ήταν μέσα στο σχολείο. Προσπαθούσε να δώσει λύσεις στα πρακτικά προβλήματα, που συνήθως δεν μπορούσε, καθώς έμεναν άλυτα. Τα συζητούσαμε για να τα συζητούμε. Δεν μπορούσε να επιβάλλει πράγματα και απόψεις ειδικά σε θέματα που είχαν να κάνουν με γονείς». Αναγνωρίζει κανείς έναν δυνητικό 'πυροσβεστικό' ρόλο σε θέματα διαχείρισης γονέων, ο οποίος θα μπορούσε να είναι περισσότερο ενισχυμένος θεσμικά, ώστε να παράγει απτά αποτελέσματα. Τοποθετήσεις αρχικά θετικές: «βοηθητικός», «σημαντικός για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών», ακολουθήθηκαν από αναφορά ανασταλτικών παραγόντων: «πολύ χρήσιμος, αλλά χωρίς εργαλεία και χρόνο», «θα μπορούσε να έχει εμπλουτιστεί».

Τις αμφίθυμες ή ουδέτερες τοποθετήσεις ακολουθούν σε πλήθος αναφορών οι αρνητικές (10 από τους 31 εκπαιδευτικούς). Στις εν λόγω τοποθετήσεις, απαντώνται εκπαιδευτικοί (6/10) που υποστήριξαν ότι δεν έλαβαν ποτέ ουσιαστική βοήθεια από τον Σχολικό Σύμβουλο. Οι λόγοι ποικίλουν και έχουν να κάνουν: α) με την αποχή των Συμβούλων από την ενεργό δράση: «Στα χρόνια της εμπειρίας μου δεν μου απέδειξαν την αξία της θέσης τους οι Σύμβουλοι με τους οποίους επικοινωνήσα και συνεργάστηκα. Έδιναν βάρος μόνο στην 'κρύα' και 'μη συναισθηματική' βιβλιογραφία. Απέιχαν από την ενεργό δράση πολλά χρόνια και δεν μπορούσαν να αφουγκραστούν τον παλμό της εποχής με σημείο αναφοράς την τάξη, άρα η συμβουλευτική τους ήταν άκαιρη και μη χρήσιμη. Επιπλέον, αδυνατούσαν να κατανοήσουν προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί καθημερινά καλούνται να επιλύσουν με μαθητές και με τους γονείς τους», β) τις περιορισμένες διαχρονικά επαφές εκπαιδευτικών-Συμβούλων, πραγματικότητα που χαρακτηρίζει εντονότερα νησιωτικές περιοχές: «Δυσκολεύτηκα να έρθω σε επαφή, να βρω τηλέφωνο. Η επικοινωνία έγινε μέσω διευθύντριας. Αλλιώς είναι να τα λέμε κατά πρόσωπο και συγκεκριμένα. Η τηλεφωνική επαφή δεν φτάνει» και Σχολικούς Συμβούλους Ειδικής Αγωγής και ειδικοτήτων με εξαιρετικά εκτεταμένες γεωγραφικά περιφέρειες ευθύνης: «(...) Δεν τον είχαμε καταλάβει ποιος είναι. Όταν τον καλούσαμε σχολείο για επίλυση προβλημάτων δεν μας έδινε κάτι», «Είχε πάρα πολλά σχολεία. Δεν τον είχα όσο θα ήθελα. Δεν τον έβλεπα» και γ) τα μονοδιάστατα επιμορφωτικά σεμινάρια θεωρητικού χαρακτήρα: «Τα σεμινάρια επικεντρωνόταν σε θεωρητικό επίπεδο. Απέιχαν πολύ από αυτά που ισχύουν στην τάξη», «Όλη η επαφή ήταν 1-2 σεμινάρια το πολύ. Ήταν ανούσια, δεν ήταν πρακτικά που χρειαζόμαστε εμείς, ήταν θεωρητικά».

Η μετάβαση από την αρχική προσδοκία των εκπαιδευτικών για τον Σχολικό Σύμβουλο στη ματαιωμένη πραγματικότητα-απολογισμό διαφαίνεται στην ακόλουθη τοποθέτηση: «Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου θεσπίστηκε για να υποστηρίξει το έργο των εκπαιδευτικών. Πιστεύω πως δεν αντιμετωπίστηκε με εμπιστοσύνη, δεν αξιοποιήθηκε όσο θα μπορούσε και σταδιακά ο ρόλος του υποβαθμίστηκε». Η σχέση εκπαιδευτικών-Συμβούλων φαίνεται να είχε ορισμένες φορές λάβει τυπικό ρόλο, χωρίς αναμονή για παροχή υποστήριξης: «Ουσιαστική βοήθεια δεν προσέφεραν. Ενημέρωνα για προβλήματα που είχα απλά για να είναι ενήμεροι». Η απογοήτευση του εκπαιδευτικού κόσμου διαφαίνεται και στην

ακόλουθη διατύπωση: *«Ξεκίνησε πολύ καλά τη δεκαετία του '80, χρειαζόταν. Στην πορεία, όμως, είχε φθίνουσα παρουσία στα σχολεία με ελλιπή βοήθεια στους εκπαιδευτικούς».*

Στον αντίποδα των αρνητικών απόψεων, 7 από τους 31 εκπαιδευτικούς εκφράστηκαν με ανεπιφύλακτα θετικό τρόπο για το αποτύπωμα του θεσμού όπως τον βίωσαν. Είναι αξιοσημείωτο πως 5 από τις 7 θετικές απόψεις ανήκουν σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που είχαν περιορισμένη επαφή με Σχολικούς Συμβούλους, ενώ μόνο δύο είναι δάσκαλοι ΠΕ70. Οι εν λόγω τοποθετήσεις κάνουν λόγο για στελέχη που: α) στέκονταν στο πλευρό των εκπαιδευτικών: *«(...) Όποτε τον χρειάστηκα ήταν εκεί. Με βοήθησε. Ήρθε στο σχολείο και έδωσε συμβουλές και οδηγίες για μια δύσκολη περίπτωση», «Ήταν πάντα δίπλα μας, όποτε τον θέλαμε, τον βρίσκαμε», «Καλή γνώμη. Πάντα δίπλα μας όσες φορές χρειαστήκαμε λύσεις τις είχαμε. Ήταν καλή η ενημέρωση με τα σεμινάρια, ενώ ενημέρωνε και για το νομικό πλαίσιο. Και υποστηρικτικός ήτανε», β) επιδείκνυαν ωφέλιμη επιμορφωτική δράση: *«(...) διοργάνωνε πολύ καλά σεμινάρια...», «(...) Μας αφύπνιζε. Μας έφερνε σε επαφή με καινούργια πράγματα με συναδέλφους στις συναντήσεις υπήρχε αλληλεπίδραση»* και γ) συγκέντρωναν γενικά *«θετικές εντυπώσεις»*. Αρκετοί εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν ιδιαίτερα θετικά για τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού. Ωστόσο, οι τοποθετήσεις ακολουθήθηκαν από δηλώσεις διάψευσης προσδοκιών, οι οποίες αναδεικνύουν μια αμφίθυμη στάση, η οποία πολλές φορές οδήγησε σε ματαίωση ή απαξίωση του θεσμού στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Ομοίως, πολλοί, παρά τη γενική έκφραση θετικής γνώμης, οδηγήθηκαν σε ουδέτερες τοποθετήσεις.*

Απόψεις εκπαιδευτικών την κατάργηση του Σχολικού Συμβούλου

Αναφορικά με την κατάργηση του Σχολικού Συμβούλου το 2018, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν κατά πλειοψηφία ουδέτερες απόψεις. Συγκεκριμένα, 20 από τους 31 δήλωσαν είτε αδιάφοροι είτε διαπίστωσαν πως η θεσμοθέτηση του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου λειτούργησε ως αντικατάσταση του καταργηθέντος Συμβούλου. Αρκετοί υποστήριξαν πως η ύπαρξη Συντονιστών καλύπτει το όποιο κενό της κατάργησης, ενώ ορισμένοι προβληματίζονται για την ουσία και τη σκοπιμότητα της αλλαγής: *«Αν λάβουμε υπόψη τον Συντονιστή, δεν κατανοώ την ουσία της αλλαγής. Πρακτικά τι άλλαξε; Ουσιαστικά δεν υπάρχει κάποια διαφορά».* Η απουσία αιφνιδιασμού για τους εκπαιδευτικούς της πράξης γίνεται κατανοητή σε τοποθετήσεις όπως οι ακόλουθες: *«Είναι μια ουδέτερη κατάσταση. Απλά άλλαξε το όνομα», «Η κατάργηση του συγκεκριμένου θεσμού έγινε με την άμεση αντικατάσταση από άλλον θεσμό, διαφορετικά θεωρώ πως θα υπήρχε δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων και στη συνεργασία σχολείων με άλλα σχολεία», «Δεν έχει καμία ουσιαστική επίδραση από τη στιγμή που υπάρχει κάποιος που μπορώ να αποτανθώ».*

Παρά την αριθμητική κυριαρχία ουδέτερων απόψεων και τη γενικότερη αδιαφορία για την κατάργηση του Σχολικού Συμβούλου, 6 από τους 31 εκπαιδευτικούς τοποθετήθηκαν υπέρ της κατάργησης. Επιχειρήματα που διατυπώθηκαν ήταν η απουσία των Συμβούλων από τα σχολεία και τη σταδιακή μετατροπή του έργου τους σε γραφειοκρατικό, ενώ η απουσία ουσιαστικών αρμοδιοτήτων δεν βοηθούσε στην εξεύρεση ουσιαστικών λύσεων σε προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας. Αναλυτικά, υποστηρίχθηκε πως ο θεσμός

περιέπεσε σε τέλμα: «Θεωρώ ότι ήταν καιρός να συμβεί αυτό. Έπρεπε να αντικατασταθεί αυτός ο στείρος θεσμός με κάτι άλλο. Έπρεπε να έρθουν σε αυτές τις θέσεις άνθρωποι νέοι, με μεγάλη εμπειρία στη διδασκαλία, με σημαντικότερη ικανότητα αυτή της ενσυναίσθησης. Υπήρχαν διαμαρτυρίες και απογοητεύσεις, αλλά οι αλλαγές είναι απαραίτητες ειδικά όταν γίνεται λόγος για το εκπαιδευτικό σύστημα και τους θεσμούς του, οι άνθρωποι τα διαμορφώνουν και τα δύο, όχι η στασιμότητα». Η απουσία από τα σχολεία αποτέλεσε σημείο-κλειδί ως προς τη διατύπωση αρνητικών κρίσεων: «(...) έπρεπε να είναι δραστήριος, να βρίσκεται τις περισσότερες ώρες στις σχολικές μονάδες και λιγότερο στο γραφείο», «... μου έλειψε αυτή η υποστήριξη». Ανεξάρτητα από την παρουσία του Συμβούλου στα σχολεία, υποστηρίχθηκε πως η αποτελεσματικότητα της δράσης του ήταν περιορισμένη: «(...) θα ήθελα να είχαν δικαιοδοσία για να μπορούν να βοηθήσουν» «Πιστεύω πως τα περισσότερα θέματα που δημιουργούνται στην τάξη ακόμη και με τη συμβολή του Σχολικού Συμβούλου δύσκολα λύνονταν. Περισσότερο μετρούσε η εμπειρία και η βοήθεια των συναδέλφων του Σχολείου». Το τελευταίο παράθεμα αναδεικνύει την αυξημένη σημασία των δικτύων αλληλοϋποστήριξης των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου, τα οποία αναδείχτηκαν όπως αναλύεται παρακάτω στη βασικότερη πηγή υποστήριξης στο καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω, στη συνείδηση μερικών εκπαιδευτικών: «Έπρεπε να γίνει η κατάργηση. «Έκλεισε», έγινε γραφειοκρατική θέση. Δεν ήταν κοντά στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Η υποστήριξη ήταν ελλιπής».

Σε αντιδιαστολή με τις απόψεις επιδοκιμασίας της κατάργησης, 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν αντίθετοι σε αυτή, αναγνωρίζοντας χρησιμότητα στον θεσμό ως πηγή υποστήριξης του έργου του εκπαιδευτικού. Ορισμένες αναφορές νοηματοδοτούν την κατάργηση εντάσσοντάς την σε ένα γενικότερο πλαίσιο συρρίκνωσης των δομών υποστήριξης των εκπαιδευτικών: «Δε θεωρώ σωστή την κατάργηση (...) Ο νέος θεσμός είναι επιφορτισμένος με περισσότερες αρμοδιότητες, γεγονός που καθιστά πιο δύσκολη την παρουσία του στις σχολικές μονάδες για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου και την επίλυση προβλημάτων. Θα μπορούσε να είναι μια προσπάθεια ενίσχυσης του παιδαγωγικού και καθοδηγητικού ρόλου του. Ωστόσο, τη θεωρώ σαν μια προσπάθεια συρρίκνωσης των επιμέρους θεσμών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου», «(...) δε βοηθάει στο έργο των εκπαιδευτικών και στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων». Ως εκ τούτου: «Κακώς καταργήθηκαν, εφόσον έπαιζαν τον ρόλο του 'κυματοθραύστη'». Διαπιστώνει κανείς πως η σύγκριση Σχολικού Συμβούλου-Συντονιστή είναι άμεση: «Διαφωνώ, θα ήθελα και κάτι άλλο (ενν. από τον Συντονιστή). Να έχουν λιγότερα σχολεία, να μπορείς να του βρίσκεις, να υπάρχει άμεση επικοινωνία». Το ζήτημα του αριθμού των εποπτευόμενων σχολείων και εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως παράγοντας που κρίνει την αποτελεσματικότητα της δράσης των στελεχών διαχρονικά.

Σημείο που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την έλευση νέων στελεχών αποτελεί και η έλλειψη γνώσης των ιδιοτεροτήτων των σχολείων και του κλίματος που υπήρχε με τους Σχολικούς Συμβούλους: «Χάνεται πλέον η οικειότητα που έχουμε προς ένα άτομο όταν χρειάζεται να καταφύγουμε σε αυτό λόγω των πολλών σχολείων που έχουν στην αρμοδιότητά τους. Ο παλιός ήξερε τα θέματα που υπάρχουν και τα ονόματά μας. Ήξερε τις δυσκολίες και υπήρχε μια ασφάλεια, μια οικειότητα». Η αλλαγή προσώπων και η μετάβαση σε μια νέα πραγματικότητα γίνεται περισσότερο αισθητή, καθώς η θητεία των τελευταίων

Σχολικών Συμβούλων είχε παραταθεί με αποτέλεσμα να δρουν επί 6,5 χρόνια σε συγκεκριμένες περιοχές και ομάδες σχολείων, αποκτώντας κατά περίπτωση γνώση ζητημάτων και προσώπων σε αυτές.

Συνοψίζοντας, οι περισσότερες τοποθετήσεις ήταν ουδέτερες αν και πολλές περιλαμβάνουν θετικές ή/και αρνητικές κρίσεις για τον Σχολικό Σύμβουλο, αλλά και τον Συντονιστή, ως διάδοχο του πρώτου. Οι απόψεις που συνηγορούν υπέρ και κατά της κατάργησης είναι σχετικά μοιρασμένες (6 και 5 αντίστοιχα) και υποστηρίζονται από ανάλογη επιχειρηματολογία. Διαπιστώνεται, ωστόσο, ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που εναντιώθηκαν με σαφή τρόπο στο τέλος ενός μακρόβιου εκπαιδευτικού θεσμού. Τελικά, ο αντίκτυπος της κατάργησης του Σχολικού Συμβούλου συνοψίζεται στην υιοθέτηση μιας στάσης επιφυλακτικής αναμονής ως προς την εξέλιξη της μετάβασης στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου: *«Σημασία έχει αυτός που θα έρθει, θα δικαιώσει την κατάργηση ή όχι; Θα είναι καλύτερα από ότι με τον Σύμβουλο; Τότε καλώς καταργήθηκε. Εκεί είμαι επιφυλακτική ακόμα»*.

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου: ενημερότητα εκπαιδευτικών ως προς τα καθήκοντά του

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ενημερωμένοι για επιμέρους τομείς καθηκόντων με τα οποία είναι θεσμικά επιφορτισμένος ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου. Ωστόσο, 7 από τους 31 δήλωσαν πως αναμένουν ή πιστεύουν ότι ταυτίζονται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό με εκείνα του καθηκοντολογίου του Σχολικού Συμβούλου. Η ταύτιση στη μέχρι σήμερα εμπειρία δείχνει να είναι ισχυρή: *«Δεν έχω καταλάβει διαφορά μεταξύ των καθηκόντων. Θεωρώ πως είναι πάνω-κάτω τα ίδια. Δεν κατάλαβα καν ότι άλλαξε ο θεσμός»*. Η βιωμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών δηλώνει πως η αλλαγή έχει περιορισμένο αντίκτυπο στους ίδιους. Ωστόσο, 9 από τους 31 συμμετέχοντες διαπίστωσαν τον ανασταλτικό χαρακτήρα που έχει ο αυξημένος αριθμός σχολικών μονάδων που έχουν οι Συντονιστές συγκριτικά με τους Συμβούλους (για παράδειγμα, τα 13 σχολεία έγιναν 26) στη δράση τους συνολικά. Μέχρι το 2018, οι Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής και ειδικοτήτων δρούσαν σε εξαιρετικά εκτεταμένες γεωγραφικά εκπαιδευτικές περιφέρειες, γεγονός που αποτελεί πραγματικότητα και για τους Συντονιστές. Η γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς είναι τυπική: *«Δεν έχω καταλάβει τα καθήκοντα του Συντονιστή. Ξέρω ότι ασχολείται με όλα τα εκπαιδευτικά θέματα. Έκανε μια επιμόρφωση στη μέση της χρονιάς. Κρατώ μόνο ότι γνωριστήκαμε. Ο ρόλος δεν είναι διακριτός»*.

Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιήθηκαν ως προς το αν τα καθήκοντα του Συντονιστή είναι περισσότερα, ίδια ή λιγότερα από του Σχολικού Συμβούλου. Αν και αρκετοί αναφέρθηκαν γενικόλογα σε ταύτιση με την πρότερη κατάσταση, 3 εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για αυξημένα καθήκοντα που αφορούν διοικητικές υποχρεώσεις, ενώ άλλοι 3 έκαναν λόγο για μειωμένα παιδαγωγικά καθήκοντα: *«Ο Συντονιστής δεν βλέπει τα προγράμματα των σχολείων, παιδαγωγικά το πρόγραμμα δεν ελέγχεται. Κοιτάνε μόνο νούμερα»*. Ομοίως: *«(...) έχει αυξημένα καθήκοντα. Συνεργάζεται με περισσότερους φορείς και θεσμούς (...) Αυτό που γνωρίζω είναι η συμμετοχή του στα Π.Ε.Κ.Ε.Σ. (επίσης νέος θεσμός) και τα Κ.Ε.Σ.Υ.»*. Η συνεργασία του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου με πλήθος φορέων εντός και εκτός εκπαιδευτικού συστήματος (Οργανωτικό Συντονιστή, Συντονιστές ειδικοτήτων,

συνδικαλιστές) αναφέρθηκε από 5 εκπαιδευτικούς. Ο συνεργατικός και διαμεσολαβητικός ρόλος του Συντονιστή συμβάλλει στην επικοινωνία σχολικών μονάδων με διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και άλλους κοινωνικούς φορείς, ευρύτερα.

Τις περισσότερες αναφορές συγκέντρωσαν τα επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνουν οι Συντονιστές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αναφέρθηκαν από 17 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν αποδέκτες της επιμορφωτικής δράσης του Συντονιστή. Έγινε λόγος για «*επιμόρφωση εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ανάγκες τους*», καθώς «*(...) ασχολείται κυρίως με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*». Τα σεμινάρια αυτά γίνονται κάθε σχολικό έτος, χωρίς συνήθως να είναι περισσότερα από 2, ενώ διεξάγονται στην αρχή και κατά τη διάρκεια του έτους. Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του Συντονιστή έναν επιμορφωτικό ρόλο, ο οποίος αποτελεί την πλέον γνώριμη συνιστώσα του έργου του στους εκπαιδευτικούς της πράξης. Ο ρόλος αυτός συνδέεται με τον αντίστοιχο του Σχολικού Συμβούλου. Ωστόσο, δεν πραγματώνεται δίχως δυσκολίες από τον Συντονιστή, καθώς έχει περισσότερα σχολεία ευθύνης. Ο μεγάλος αριθμός δυσχεραίνει την οργάνωση των επιμορφώσεων, καθώς απαιτεί μεγαλύτερο συντονισμό και προσπάθεια από πλευράς Συντονιστή. Απαραίτητη είναι και η ύπαρξη υποδομής για τις συναντήσεις, η διοργάνωση των οποίων σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα καθήκοντά του θέτουν σε κίνδυνο το έργο του εν συνόλω: «*Συνήθως κάνουν λιγότερα, γιατί έχουν πολλά περισσότερα σχολεία*», «*Η μόνη διαφορά είναι ότι έχουν περισσότερα σχολεία στην αρμοδιότητά τους, για παράδειγμα από 4 έγιναν 10, που σημαίνει ότι στο δια ταύτα αν χρειαστεί κάτι, θα υπάρχει μια καθυστέρηση στην όλη διαδικασία, ενώ και τα σεμινάρια θέλουν πλέον περισσότερη οργάνωση*».

Σημαντική συνιστώσα του έργου του Συντονιστή αποτελεί η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στα σχολεία. Αναφορά στην καινοτομία έγινε από 7 εκπαιδευτικούς. Ωφέλιμες δράσεις όπως επέκταση καινοτομιών και παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς συνδέονται με τον επιμορφωτικό ρόλο που προκρίνουν οι συμμετέχοντες ως κυριότερο. Η επιμόρφωση αποτελεί 'πύλη' για την εισαγωγή καινοτόμων ιδεών και δράσεων στα σχολεία (ενδεικτικά, αναφέρθηκαν προγράμματα μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο για μαθητές της Στ' τάξης, προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού σε συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς, σύντονες δράσεις σε σχολικές μονάδες στη θεατρική Αγωγή). Σε αυτό το πλαίσιο, συνιστώσα του καθηκοντολογίου αποτελεί η «*...ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν καινοτόμες δράσεις και να τολμούν γενικότερα*». Απαραίτητη διάσταση της επιμόρφωσης αναδεικνύεται η καινοτομία, με την έμφαση να δίνεται σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και διαχείρισης συμπεριφορών και συγκεκριμένων κατηγοριών μαθητών (μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και υπόβαθρο).

Πρόσθετα, 4 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ο Συντονιστής διαθέτει έναν 'πυροσβεστικό' ρόλο ως προς τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία. Οι τελευταίες αφορούν την παροχή υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και/ή παιδαγωγικού χαρακτήρα με μαθητές τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, σημαντικές είναι οι συναντήσεις στις σχολικές μονάδες με τους εκπαιδευτικούς, η καλή γνώση της περίπτωσης που προβληματίζει, καθώς και η παροχή βοήθειας στην προσέγγιση των γονέων των συγκεκριμένων μαθητών.

Μόνο ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε πως: «οι Συντονιστές θα ενεργοποιήσουν την αξιολόγηση», διαβλέποντας έναν δυνητικό αξιολογικό ρόλο στον νέο θεσμό. Ένας άλλος αναφέρθηκε στον αξιολογικό ρόλο που είχε θεσμικά - και όπως εξελίχθηκε μόνο θεωρητικά- ο Σχολικός Σύμβουλος, αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη. Ένας τρίτος υποστήριξε: «θα μπει στην τάξη για να με κρίνει; Δεν θα είναι βοηθητικός. Αν είναι να με διευκολύνει με την τάξη μου, τότε τον θέλω». Και 5 άλλοι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για συμβουλευτικό ρόλο, δηλώνοντας πως είναι στην αρμοδιότητά του να παρέχει συμβουλές στους εκπαιδευτικούς συζητώντας μαζί τους σειρά ζητημάτων που τους απασχολούν στην ενδοσχολική καθημερινότητα. Ο αξιολογικός ρόλος διαφαίνεται να βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση σε αντίθεση με τον συμβουλευτικό, ο οποίος θεωρείται αναμενόμενος.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν σειρά ρόλων που εντάσσονται στο καθηκοντολόγιο του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου: α) επιμορφωτικό, ο πλέον δημοφιλής σε αριθμό αναφορών με έμφαση στην καινοτομία, β) διαμεσολαβητικό-συνεργατικό με πλήθος φορέων, γ) συμβουλευτικό και δ) 'πυροσβεστικό' ως προς τη διαχείριση και επίλυση κρίσεων στα σχολεία.

Προσδοκίες εκπαιδευτικών από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου

Προσδοκίες αναφέρθηκαν από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Μόνο 4 από τους 31 δήλωσαν πως δεν έχουν καμία προσδοκία από τα νέα στελέχη. Η απουσία προσδοκιών εδράζεται στην πεποίθηση ότι δύσκολα μπορούν να αλλάξουν πράγματα με τον τρόπο που λειτουργεί, στερούμενος αποφασιστικών αρμοδιοτήτων που θα μπορούσαν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην επίλυση προβλημάτων και διαχείριση κρίσεων. Ανασταλτικό ρόλο λαμβάνει και το πλήθος των ζητημάτων που καλούνται να διαπραγματευθούν στο πλαίσιο των καθηκόντων τους και ο μεγάλος αριθμός σχολείων ευθύνης: «Δεν προσδοκώ κάτι ιδιαίτερο. Δε νομίζω ότι θα αλλάξει κάτι προς το καλύτερο. Με τις μεγάλες περιφέρειες, μήπως γίνουν χειρότερα τα πράγματα;». Ωστόσο, πρωτεύον ζήτημα αποτελεί ο τρόπος λειτουργίας του με έμφαση στη διαχείριση ζητημάτων με γονείς μαθητών: «Δεν αλλάζει κάτι, γιατί η Πολιτεία δένει τα χέρια του δασκάλου και του εκπαιδευτικού κλάδου, γιατί αν δεν έχεις τη σύμφωνη γνώμη του γονέα, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Εν τέλει, δεν μπορείς να περιμένεις πολλά σε τόσο δύσκολες καταστάσεις. Κανείς δεν θέλει να φτάσει στον Εισαγγελέα».

Η μεγάλη πλειοψηφία, όμως, εξέφρασε σειρά προσδοκιών που άπτονται του συνόλου της δράσης του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου που αφορά στους εκπαιδευτικούς της πράξης. Συγκεκριμένα, 11 από τους 31 εκπαιδευτικούς αναμένουν ουσιαστική υποστήριξη σε θέματα της καθημερινότητας. Η έμφαση από τους εκπαιδευτικούς δίνεται στην πρακτική -και όχι θεωρητική- αξία των παρεμβάσεων και την ρεαλιστική δυνατότητα εφαρμογής συμβουλών, οδηγιών και παροτρύνσεων από πλευράς στελεχών. Προϋπόθεση για τα παραπάνω αποτελεί για 8 εκ των 11 εκπαιδευτικών η τακτική, συχνή παρουσία του Συντονιστή στις σχολικές μονάδες: «(...) να οργανώνει (...) τακτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο σχολικής μονάδας με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την παροχή οδηγιών-συμβουλών», «Να είναι εκεί όταν δημιουργούνται θέματα με μαθητές και γονείς (...)». Επίσης: «Να μπορεί να δίνει λύσεις, να είναι ενημερωμένος,

να μπορούμε να τον βρίσκουμε άμεσα», «Επιθυμώ να στηρίζει περισσότερο τον εκπαιδευτικό, να επισκέπτεται πιο πολύ τα σχολεία, να έχει συμβουλευτικό και όχι αξιολογικό ρόλο». Συμπληρωματική προϋπόθεση αποτελεί η άμεση πρόσβαση των εκπαιδευτικών στον Συντονιστή και η όσο πιο σύντομη ανταπόκριση του τελευταίου στα προβλήματα των πρώτων: «Να είναι εκεί, να υπάρχει άμεση πρόσβαση όποτε είναι ανάγκη, όχι απλά ένα τηλεφώνημα».

Ιδιαίτερο σημείο ενδιαφέροντος για 10 από τους 31 εκπαιδευτικούς αποτελεί η συμβολή του Συντονιστή σε διαχείριση κρίσεων κυρίως σε περιπτώσεις συγκεκριμένων μαθητών και γονέων. Όπως δήλωσαν, αναμένουν στήριξη, παροχή βοήθειας και υπόδειξη απτών, εφαρμόσιμων λύσεων: «Αν του ζητήσω βοήθεια, να μπορεί να την δώσει (...) Να είναι υποστηρικτικός ως προς τους εκπαιδευτικούς. Όταν προκύπτει κάτι, να μην παίρνει το μέρος της Διοίκησης, αλλά των εκπαιδευτικών. Να κατανοεί το κλίμα στην τάξη. Να μην ξεχνάνε ότι ξεκίνησαν από δάσκαλοι», «Να δώσει λύσεις σε προβλήματα, όχι θεωρητικά, συγκεκριμένα. Κάθε παιδί είναι διαφορετικό. Θέλω πιο συγκεκριμένες λύσεις, να μιλά κατά περίπτωση. Δεν είχα συγκεκριμένη συμβουλή», «Σε δύσκολες και περίεργες περιπτώσεις να είναι αρωγός», «Ελπίζω σε μια ουσιαστική συμβολή και βοήθεια στο έργο των εκπαιδευτικών», «Να κάνει ότι έκανε και ο Σύμβουλος: σε μια δύσκολη στιγμή με ένα παιδί να βοηθήσει. Και οδηγίες στο παιδαγωγικό έργο, όταν τα βρίσκω σκούρα».

Πλήθος αναφορών απαντά η προσδοκία 9 εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε επίκαιρα θέματα με έμφαση στον πρακτικό της προσανατολισμό: «Επιμόρφωση με μεγαλύτερη ανατροφοδότηση και προτροπή εκπαιδευτικών για υλοποίηση καινοτόμων δράσεων που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες ενός σχολείου ή τάξης». Για την ενίσχυση του βιωματικού χαρακτήρα των επιμορφωτικών δράσεων, 3 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην διεξαγωγή δειγματικών διδασκαλιών: «Ουσιαστική επιμόρφωση, με τον Σχολικό Σύμβουλο γινόταν απλά για να γίνει. Θα βοηθούσαν δειγματικές διδασκαλίες και συζήτηση πάνω σε αυτές», «Κάποιες δειγματικές διδασκαλίες με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Δεν είμαι σίγουρη, 'κατοχυρωμένη' σε αυτά που κάνω, πάντα ρωτάω τις παράλληλες». Οι τοποθετήσεις των συνεντευξιαζόμενων ανέδειξαν ως πλέον δημοφιλή ενότητα επιμόρφωσης, αυτή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, στην οποία αναφέρθηκαν 5 συμμετέχοντες. Ενδεικτικά: «Θα ήθελα να οργανώνει (ενν. ο Συντονιστής) περισσότερα σεμινάρια με θέματα που άπτονται της καθημερινότητάς μας, που μας προβληματίζουν: συμπεριφορά, μαθησιακές δυσκολίες, αυτισμό, ΔΕΠ-Υ» «Θα ήθελα επιμόρφωση σε θέματα όπως οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εμένα με ξεπερνούν».

Προσδοκίες διατυπώθηκαν ακόμα για τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας και ανταλλαγής καινοτομιών μεταξύ των σχολικών μονάδων ενός Συντονιστή: «Να μπορεί να φέρει συνεργασίες ανάμεσα σε σχολεία, να επεκτείνει καινοτόμες και ωφέλιμες για τα σχολεία δράσεις (...)», όπως και για την τροποποίηση της στάσης της κοινωνίας απέναντι στους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο ενός διαμορφωτικού-μεντορικού ρόλου για την αποστολή του: «Να τροποποιήσει τον τρόπο που μας αντιμετωπίζει η πλειοψηφία του κόσμου (αγράμματοι, χωρίς όραμα, συνεχείς διακοπές). Να φέρει μέσα στην εκπαίδευση τον φρέσκο αέρα για να εμπνευστούν οι εκπαιδευτικοί, για να οραματιστούν, για να νιώθουν χαρά οι μαθητές να έρχονται στο σχολείο. Χρειαζόμαστε μέντορες οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί, εφόσον το κράτος δεν

μας παρέχει άλλους δημιουργικούς τρόπους ανανέωσης της διδασκαλίας μας και των ιδεών μας».

Πρόσωπα και θεσμοί υποστήριξης του καθημερινού έργου των εκπαιδευτικών

Από την ανάλυση προκύπτει πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέδειξαν μια ομάδα προσώπων και θεσμών, οι οποίοι εκτιμούν πως δρουν υποστηρικτικά για τους ίδιους στην επαγγελματική καθημερινότητά τους. Με διαφορά, 27 από τους 31 εκπαιδευτικούς ανέφεραν τους συναδέλφους τους ως υποστηρικτές στο πλαίσιο δικτύων εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Με τον όρο συνάδελφοι, νοούνται οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας στο σύνολό τους ή ορισμένα άτομα εμπιστοσύνης όπως εκπαιδευτικοί διαφορετικών τμημάτων της ίδιας τάξης: «(...) Έχω υποστήριξη σίγουρα από τον συνάδελφο που έχει το παράλληλο τμήμα. Οι απογοητεύσεις μου μετατρέπονται σε δημιουργικότητα με τη συζήτηση και την ανταλλαγή σκέψεων και ανησυχιών», ίδιας ειδικότητας ή/και συναδέλφων με μακροχρόνια κοινή προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο. Επίσης, συνάδελφοι νοούνται και πρόσωπα εκτός σχολικής μονάδας (2 αναφορές): «γιατί είναι με το μέρος μου», νεότεροι (2 αναφορές): «(...) και ο πιο νέος μπορεί να σου μάθει καινούργια πράγματα. Δεν μπορώ την ρουτίνα», «(...) Ένας νέος συνάδελφος είναι πιο κοντά σε αυτά που έχω διδάχτεί», παλαιότεροι (6 αναφορές): «έχουν εμπειρία, μεγάλη προϋπηρεσία», οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης (2 αναφορές) ή του Τμήματος Ένταξης (2 αναφορές), καθώς και αιρετοί ή μη συνδικαλιστές (2 αναφορές).

Σε ότι αφορά τους συναδέλφους, οι συμμετέχοντες ανέδειξαν συγκεκριμένες πρακτικές δράσης. Είναι τα πρώτα πρόσωπα στα οποία προσφεύγουν για παροχή συμβουλών όταν ανακύψει ορισμένο ζήτημα τόσο σε παιδαγωγικό επίπεδο όσο, κατά κύριο λόγο, σε περιπτώσεις διαχείρισης μαθητών με αυξημένες παιδαγωγικές και συμπεριφορικές ανάγκες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μιλήσουν σε συναδέλφους εμπιστοσύνης που γνωρίζουν την κατάσταση και είναι σε θέση να τους υποστηρίξουν συναισθηματική ή/και πρακτικά: «(...) Είμαστε στην ίδια κατάσταση. Υπάρχει ενσυναίσθηση μεταξύ μας. Ίδιο επίπεδο, ίδια προβλήματα με γονείς, με τις τάξεις, κατανοούμε ο ένας τον άλλο». Επίσης, 5 εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως έχουν προωθήσει θέματα που τους απασχόλησαν έντονα στον Σύλλογο Διδασκόντων προς συζήτηση κατόπιν συνεννόησης με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στις περιπτώσεις αυτές, η προσφυγή στον Σύλλογο αποσκοπεί αφενός στην κοινοποίηση των θεμάτων και την ανεύρεση λύσης, χωρίς αυτό να κατορθώνεται πάντα: «(...) αξιοποιώ γνώμες και καθορίζω τη δράση μου», «θεωρώ ότι σε καταστάσεις κρίσης δεν έχουμε στήριξη. Έχω την αίσθηση ότι παλεύουμε μόνοι μας στο σχολείο». Ορισμένες φορές, σε περίπτωση μη-λύσης, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν συμβουλές και στήριξη από συναδέλφους εκτός σχολείου (παλαιότεροι εκπαιδευτικοί εμπιστοσύνης, συνδικαλιστές). Οι παραπάνω επιλογές δράσης τροποποιούνται κατά περίπτωση και σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων στην σχολική μονάδα, όπως και τη σχέση του εκπαιδευτικού με την διεύθυνση του σχολείου: «(...) Παίξει ρόλο η συνεργασία, το δέσιμο, η διαπροσωπική σχέση. Πόσο ο άλλος είναι διατεθειμένος να δώσει. Να υπάρχει αμοιβαιότητα. Είναι: 'δούναι και λαβείν' ».

Δεύτερο σε αριθμό αναφορών έρχεται το πρόσωπο του διευθυντή της σχολικής μονάδας με 24 εκπαιδευτικούς. Έξι από αυτούς σημείωσαν πως η στήριξη αυτή δεν είναι δεδομένη σε όλους τους διευθυντές, αλλά αναμένεται μόνο από ορισμένους: *«Θα πρέπει να είναι ο διευθυντής. Δεν είναι πάντα. Κάθε σχολείο είναι ξεχωριστός οργανισμός: σε άλλα 'τρέχει' καλύτερα, σε άλλα είναι απρόσωπα τα πράγματα», «(...) Κάποιους διευθυντές, όχι όλους. Διατηρώντας το κλίμα του σχολείου σε σωστές βάσεις, όντας ακριβοδίκαιος, με διευκολύνει όταν έρχομαι σχολείο», «(...) Είναι καθαρά προσωπικό (...) Δεν είναι ότι ο διευθυντής βοηθά πάντα».* Αποφασιστικό ρόλο έχουν το στυλ διοίκησης του διευθυντή, οι ικανότητές του, η προσωπικότητά του, καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις με κάθε εκπαιδευτικό.

Σε ότι αφορά σε θεσμούς εκτός σχολικής μονάδας, ο μοναδικός που αναφέρθηκε από 5 συμμετέχοντες (2 ΠΕ70 και 2/8 ειδικότητες) ήταν ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου. Δύο από αυτούς σημείωσαν πως καταφεύγουν σε αυτόν μόνο σε δεύτερο βαθμό, όταν μια περίπτωση δεν μπορεί να διευθετηθεί εντός σχολείου, *«στα δύσκολα»*. Δύο άλλοι από τους 31 εκπαιδευτικούς δήλωσαν κατηγορηματικά πως δεν αισθάνονται να λαμβάνουν υποστήριξη από κάποιον εξωσχολικό θεσμό, εκφράζοντας δυσπιστία ως προς την αποτελεσματικότητα στελεχών εκτός σχολικής ζωής. Έλλειψη εμπιστοσύνης σε εξωσχολικούς θεσμούς εκφράστηκε από έναν αναπληρωτή εκπαιδευτικό: *«(...) Δεν βοηθά ότι δεν είμαστε κάπου μόνιμοι. Όταν είσαι, μπορείς να εμπιστευτείς τους φορείς. Όταν δεν είσαι, είναι απρόσωποι φορείς»*. Οι τοποθετήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύουν τη σημασία των συναδέλφων 'επί του πεδίου', οι οποίοι είναι άμεσα προσβάσιμοι στους ίδιους και συχνά πληρέστερα ενημερωμένοι για ζητήματα που ανακύπτουν στη σχολική ζωή. Έξι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων στον ρόλο της προσωπικότητας του στελέχους: *«Το προσωπικό κύρος παίζει ρόλο», «Η προσωπικότητα σαφώς παίζει ρόλο. Είναι σημαντικό να κρατά ίσες αποστάσεις, να είναι ακριβοδίκαιος και να υπάρχει άμεση επαφή. Το να μπορεί να σε ακούσει κάποιος είναι ίδιον του χαρακτήρα του. Αν είναι αυταρχικός, εγωπαθής, είναι εύκολο να ακούσει τον άλλο και να συνεργαστεί μαζί του;»*. Ένας εκ των έξι, διαχώρισε το σώμα των Συντονιστών ως προς τη διάθεσή τους να προσφέρουν με κριτήριο την ικανοποίηση που αντλούν από την εκτέλεση των καθηκόντων τους: *«Υπάρχουν Συντονιστές που αγαπούν αυτό που κάνουν όπως υπάρχουν και εκείνοι που δεν είναι διατεθειμένοι να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους αποτελεσματικά, επειδή δεν αγαπούν αυτό που κάνουν. Υπάρχουν ζητήματα όπως ματαιοδοξία, καριέρα (...)»*.

Στοιχεία για το επιθυμητό προφίλ του Συντονιστή εντοπίστηκαν στις ακόλουθες απαντήσεις: *«Παίζει ρόλο ο τρόπος του, να είναι μεταδοτικός, φιλικός, να σε κερδίζει, να μοιραστείς τα προβλήματα που έχεις», «(...) Να με κάνει να νιώθω ασφάλεια, να έρχομαι χαρούμενη και να θέλω να προσφέρω», «Πέρα από τις ακαδημαϊκές γνώσεις, πρέπει και σαν χαρακτήρας να είναι κοντά στους εκπαιδευτικούς, να καταλαβαίνει τις ανάγκες τους σε πρακτικό επίπεδο, μέσα στην τάξη. Όχι σε ακαδημαϊκό επίπεδο, για να μπορεί να τους συμβουλευθεί»*. Η αποτελεσματική συμβουλευτική προϋποθέτει δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Άλλα πρόσωπα που αναφέρθηκαν ως υποστηρικτικά είναι οι γονείς (2 αναφορές), ορισμένες μόνο φορές. Αν και δεν βοηθούν συνήθως στην εξεύρεση

λύσεων, θεωρείται θετικό να συζητιούνται μαζί τους τα όποια προβλήματα. Από μία αναφορά έλαβαν ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας και ο Διευθυντής Εκπαίδευσης.

Συζήτηση

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια αναδεικνύεται η σταδιακή υποβάθμιση και εν τέλει απαξίωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, όπως αυτός δρούσε τα τελευταία χρόνια. Καταλυτικό σημείο υπήρξε η απουσία των στελεχών από τις σχολικές μονάδες και η αποξένωσή τους από την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Η επικοινωνία Σχολικού Συμβούλου-εκπαιδευτικών περιοριζόταν κυρίως στα επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία είχαν, όμως, μειωμένη πρακτική σημασία και έντονα θεωρητικό χαρακτήρα.

Παρά τα παραπάνω, ο Σχολικός Σύμβουλος είχε περισσότερο ελπιδοφόρα πορεία διαδεχόμενος τον Επιθεωρητή. Ο τελευταίος συνδέθηκε στη συνείδηση των εκπαιδευτικών με αυταρχισμό και αντιδημοκρατικές πρακτικές, ενώ η θεσμοθέτηση του Σχολικού Συμβούλου φάνηκε να ικανοποιεί το χρόνιο αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας στη χώρα για την εξάλειψη του Επιθεωρητή - κριτή των εκπαιδευτικών (Καραμητόπουλος, 2017). Παρά την αρχική αισιοδοξία και ανανέωση, σταδιακά τέθηκε προς συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών της πράξης κατά πόσο ο Σχολικός Σύμβουλος συνέβαλε ουσιαστικά στην επίλυση προβλημάτων ή κρίσεων που ανέκυπταν στις σχολικές μονάδες. Οι παρεμβάσεις του είχαν κυρίως θεωρητικό χαρακτήρα. Το πραγματικό διαχειριστικό βάρος προβληματικών καταστάσεων φαίνεται να αφορούσε πρωτίστως τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς εντός των σχολικών μονάδων.

Η αποστέρηση των εκπαιδευτικών από την όποια υποστήριξη λάμβαναν τελικώς από το πρόσωπο του Συμβούλου δικαιολόγησε την κατάργηση του μονοπρόσωπου θεσμού. Χαρακτηριστικές είναι οι λιγοστές φωνές μεταξύ των συμμετεχόντων που εκφράστηκαν υποτιμητικά επ' αυτής. Και πάλι, η εναντίωση συνιστούσε γενικότερο προβληματισμό περί της μείωσης των δομών υποστήριξης του έργου των εκπαιδευτικών, που απλά δεν μπορεί να αιτιολογηθεί από αυτούς. Η ύπαρξη ενός προσώπου στο οποίο δύνανται να αποταθούν κρίνεται αναγκαία για πολλούς.

Το δημιουργηθέν κενό κάλυψε ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου. Αν και μονοπρόσωπος θεσμός, διαπνέεται σε θεσμικό επίπεδο από σαφώς συλλογικότερο προσανατολισμό στη δράσης του. Η συλλογικότητα και η συνεργασία με πλήθος φορέων της εκπαίδευσης και της κοινωνίας φαίνεται να αποτελούν κομβικά χαρακτηριστικά του ρόλου του Συντονιστή που τον διαφοροποιεί εκ διαμέτρου από τον Σχολικό Σύμβουλο. Μένει, ωστόσο, να αποδειχτεί κατά πόσο η συλλογική δράση θα πραγματωθεί τελικά και θα μετατραπεί σε ίδιον γνώρισμα του νέου θεσμού. Καθοριστικό ρόλο στη συλλογική διάσταση του έργου του Συντονιστή έχει ο θεσμός του Π.Ε.Κ.Ε.Σ., γύρω από τον οποίο εξακτινώνεται η πολυσχιδής δράση του. Μένει να αποδειχτεί κατά πόσο το ίδιο το Π.Ε.Κ.Ε.Σ. όσο και ο Συντονιστής είναι δυνατόν να εφαρμόσουν το σύνολο των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων που του έχουν ανατεθεί ή αν μέρος εξ αυτών περιπέσουν σε αδράνεια, γεγονός που θα επιφέρει αναπόφευκτα απαξίωση ομοιάζοντας με την κατάσταση επί Σχολικού Συμβούλου.

Σε κάθε περίπτωση, η συλλογική διάσταση του έργου του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου δεν προκύπτει από την παρούσα έρευνα ότι φτάνει στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, αν και μερικοί από αυτούς γνωρίζουν ότι συνεργάζεται με συναδέλφους του και άλλα πρόσωπα της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης. Σε αυτό συμβάλλει πιθανώς ο μειωμένος αριθμός θέσεων Συντονιστών και η ανάθεση μεγαλύτερου αριθμού σχολείων σε κάθε έναν από αυτούς. Η δράση τους και η παρουσία τους στα σχολεία μειώθηκε τόσο σε περιφέρειες μεγάλης γεωγραφικής πύκνωσης όσο και σε πιο εκτεταμένες, με τις αντικειμενικές δυσκολίες (επικοινωνία και μετάβαση στις σχολικές μονάδες με αντιμετώπιση προβλημάτων επί του πεδίου) να πολλαπλασιάζονται στις δεύτερες.

Η έρευνα ανέδειξε βασικότερο ρόλο του Συντονιστή για τους εκπαιδευτικούς τον επιμορφωτικό. Αποτελεί, άλλωστε, τον κυρίαρχο, επίσημο, δημοσίου χαρακτήρα φορέα επιμόρφωσής τους. Διαπιστώνει κανείς πως το κομμάτι της αυτό-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παραμένει σε μεγάλο βαθμό ιδιωτική υπόθεση του καθενός, ανάλογη των δυνατοτήτων, της διάθεσης και των ενδιαφερόντων του. Άλλος κυρίαρχος ρόλος είναι εκείνος του διαχειριστή κρίσεων, κυρίως σε ζητήματα που άπτονται σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων, η εμφάνιση των οποίων έχει έντονα αυξητικό χαρακτήρα τα τελευταία χρόνια. Ελλείψει ερευνών για τον θεσμό του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, σε ό,τι αφορά στους επιμορφωτικό και διαχείρισης κρίσεων ρόλους η δράση του ομοιάζει με εκείνη του Σχολικού Συμβούλου (Καραμητόπουλος, 2016).

Για την επίτευξη των παραπάνω ρόλων, είχε διαχρονικά καθοριστικό ρόλο η προσωπικότητα του στελέχους (Σχολικού Συμβούλου ή Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου) ως παράγοντα σχετιζόμενου άμεσα με την αποτελεσματικότητά του. Στην παρούσα έρευνα, το επιθυμητό προφίλ του Συντονιστή συνίσταται σε: να είναι φιλικός, να καλλιεργεί κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, να είναι καταρτισμένος στο αντικείμενό του, μεταδοτικός και να δίνει ουσιαστικές λύσεις σε δυσκολίες που ανακύπτουν στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών της πράξης. Με άλλα λόγια, αναδεικνύεται η ανάγκη για ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης με γνωστική επάρκεια και διαχειριστική ικανότητα βασισμένη στο δίπτυχο: αμεσότητα επικοινωνίας-αξιοπιστία (εφαρμοσίων) λύσεων. Σε αυτό το σημείο, η έρευνα συμφωνεί με παλαιότερη για τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου (Καραμητόπουλος, 2016).

Η πραγμάτωση των ρόλων απαιτεί φυσική παρουσία στις σχολικές μονάδες, γεγονός στο οποίο οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν αυξημένη σημασία ως 'διαπιστευτήριο' ενδιαφέροντος για το έργο τους. Το προηγούμενο παράδειγμα του Σχολικού Συμβούλου αποδεικνύει πως η φυσική παρουσία του στελέχους προσωποποιεί το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έλλειψή της συνιστά απαξίωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών και οδηγεί στη διαρραγή της εμπιστοσύνης ομάδων της εκπαίδευσης μεταξύ τους. Τελικά, η αποσπασματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί σε μείωση της αξιοπιστίας του στα μάτια όλης της κοινωνίας.

Μείωση αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος στα μάτια των στελεχών επέρχεται και όταν η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τα όργανα του Υπουργείου και την πολιτική ηγεσία για το έργο τους είναι μηδενική. Στο νέο θεσμικό πλαίσιο, ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου είναι επιφορτισμένος με τη σύνταξη σειράς εκθέσεων (μηνιαίες, ετήσιες, έκτακτες) που στο σύνολό τους αποτιμούν τη δράση του ίδιου όσο και την ποιότητα των παρεχόμενων

εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Στην περίπτωση που η σύνταξη των εκθέσεων είτε αδρανήσει είτε απαξιωθεί αποκτώντας διεκπεραιωτικό χαρακτήρα εξαιτίας απουσίας ανατροφοδότησης, αναμένει κανείς σταδιακή απαξίωση των νέων στελεχών, οι οποίοι σύμφωνα με την Υ.Α. καλούνται να δρουν ως συν-διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής ως καλοί γνώστες της εκπαιδευτικής καθημερινότητας.

Κομβικό ζήτημα και για τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου αποτελεί η σχέση του με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παλαιότερα, η εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου έλαβε διαχρονικά πολλές μορφές: από την αδράνεια δεκαετιών στη συμμετοχή στη σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων σχολικών μονάδων (Ν. 3848/2010) ως την ποσοτική μέτρηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συνόλου των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του (Προεδρικό Διάταγμα 152/2013). Η διαδικασία του 2013 δεν εφαρμόστηκε ποτέ στο σώμα των εκπαιδευτικών, ενώ τελικά εγκαταλείφτηκε (Ν.4547/2018, άρθρο 110, παρ. 1, κα). Έκτοτε, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρέμεινε εκ νέου σε στασιμότητα, με το νέο πλαίσιο εφαρμογής της να βρίσκεται υπό διαμόρφωση. Διαχρονικά, η ευθύνη της Πολιτείας είναι μεγάλη, καθώς μία ουσιαστική αξιολογική διαδικασία θα εμφάνιζε τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με ανεπαρκή χρηματοδότησή του (Κασσωτάκης, 2017). Ενδεικτικά, οι δαπάνες της Κεντρικής Κυβέρνησης για την εκπαίδευση το 2016 σε σύγκριση με το 2012 μειώθηκαν κατά 10,0% (ΕΛΣΤΑΤ, 2019). Το 2015 η Ελλάδα ήταν η χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τις λιγότερες κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό των δημοσίων δαπανών (Νικολαΐδης, 2019).

Σε ό,τι αφορά στον Συντονιστή, παραμένει ερώτημα αν θα σχετιστεί και με ποιον τρόπο με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αν και στην παρούσα έρευνα οι σχετικές αναφορές είναι περιορισμένες, διαπιστώνει κανείς μία λανθάνουσα ανησυχία μερίδας εκπαιδευτικών για το ζήτημα της αξιολόγησής τους, η οποία πηγάζει -μεταξύ άλλων- από τις δυσάρεστες εξελίξεις των ετών των Μνημονίων (κυρίαρχο στοιχείο του δημόσιου διαλόγου σχεδόν επί δεκαετία) και την απουσία εμπειρίας για την αξιολόγηση σε εθνικό επίπεδο (σε πλήθος εκφάνσεων της λειτουργίας της Δημόσιας Διοίκησης).

Επομένως, σειρά ερωτημάτων παραμένουν επίκαιρα: Τι σκοπό και προσανατολισμό θα έχει η αξιολογική διαδικασία; Ποιος θεσμός είναι κατάλληλος να εφαρμόσει την αξιολόγηση; Είναι στελεχωμένος από κατάλληλα προετοιμασμένα πρόσωπα; Θέλουν τα πρόσωπα αυτά να εφαρμόσουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Μπορούν; Είναι έτοιμο το σώμα των εκπαιδευτικών; Το εν λόγω ζήτημα εκφεύγει των ορίων της εκπαίδευσης και έχει σαφώς πολιτική, αλλά και κοινωνική διάσταση, αφορώντας στο κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης. Σε αυτό το σύνθετο πλαίσιο, η επιστημονική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσω της διερεύνησης απόψεων όλων των εμπλεκόμενων ομάδων καθίσταται επιτακτικά αναγκαία και μόνιμα επίκαιρη.

Σε κάθε περίπτωση, σε ό,τι αφορά έναν πιθανό αξιολογικό ρόλο σε νέα στελέχη, καθίσταται επιβεβλημένη η συνειδητή αποφυγή αντιθετικών λόγων από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι τείνουν να συμβάλλουν στην κατακρήμνιση της εμπιστοσύνης του εκπαιδευτικού κόσμου προωθώντας κειμενικές εκδοχές στερούμενων πολιτικού νοήματος (Καλεράντε & Λογιώτης,

2018). Προϋπόθεση επιτυχίας συνιστά η σαφής διατύπωση του σκοπού της όποιας διαδικασίας ακολουθηθεί.

Παρά τη θεσμοθέτηση νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, βασικότερη πηγή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην καθημερινότητά τους αποτελούν οι ίδιοι οι συνάδελφοί τους σε επίπεδο σχολικής μονάδας (όλοι ή ορισμένοι). Σημαντικό ρόλο παίζουν και συνάδελφοι εκτός σχολείου. Η διάκριση παλαιών-νέων δεν φαίνεται να έχει αυξημένη σημασία, καθώς δυνητική πηγή υποστήριξης αποτελεί τόσο η εμπειρία των παλαιότερων όσο και η ανανεωτική οπτική των νεότερων. Καθοριστικότερη είναι η ενσυναίσθηση που απορρέει από κοινά καθημερινά βιώματα. Αυξημένο ρόλο παίζει και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας όταν έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με το προσωπικό, αλλά και αποδεδειγμένες διαχειριστικές ικανότητες.

Κατανοεί κανείς πως οι συνάδελφοι άμεσης πρόσβασης έχουν κυρίαρχο ρόλο σε πρώτο επίπεδο αντιμετώπισης προβλημάτων. Ο Συντονιστής (παλαιότερα ο Σύμβουλος) έρχεται σε δεύτερο επίπεδο, όταν οι δυσκολίες είναι ανυπέρβλητες σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η δράση του σε δεύτερο χρόνο ορίζεται και στην Υ.Α. του καθηκοντολογίου του. Διαβλέπει κανείς πως η νομοθεσία προωθεί το νέο στέλεχος να συντονίζει πρόσωπα και καταστάσεις, ίσως και εξ αποστάσεως. Ο τρόπος πραγμάτωσης των ρόλων του δύναται να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικών ερευνών, όταν αποκτηθεί μεγαλύτερη εμπειρία για τη συνολική δράση του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Καταληκτικά, οι εκπαιδευτικοί της πράξης επιθυμούν δίπλα τους ένα πρόσωπο που, ανεξαρτήτως ονομασίας, βρίσκεται δίπλα τους στην καθημερινότητα, στηρίζει και αναβαθμίζει το έργο τους προσδίδοντας κύρος στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αναγκαιότητα ενός τέτοιου προσώπου εδράζεται στην απαιτητική και πολυσχιδή φύση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο πραγματώνεται καθημερινά εντός μίας δυναμικά εξελισσόμενης εκπαιδευτικής κοινότητας. Όλο και συχνότερα, πλήθος ζητημάτων ενσωματώνονται περαιτέρω στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελώντας αναπόσπαστα κομμάτια του: η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, η ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους του μαθητές μέσω δομών αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, η διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων σε ενδοσχολικό και μη επίπεδο, αποτελούν κυρίαρχα θέματα ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, ένα πρόσωπο που είναι σε θέση να τους ενδυναμώνει και ενισχύει τη δράση τους είναι καλοδεχούμενο, με το ζήτημα της ονομασίας του να είναι δευτερεύον. Κρίσιμο σημείο αναδεικνύεται η θεσμική 'θωράκισή' του, ώστε να μπορεί να φέρει σε πέρας τα καθήκοντά του αποτελεσματικά. Ένα τέτοιο στέλεχος θα είναι πράγματι σε θέση να συνδιαμορφώσει την εκπαιδευτική πολιτική όντας δημιουργικός συνδεδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου-κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μτφρ Στ. Κυρανάκης κ.ά.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Αναστασίου, Σ. & Βανικιώτη, Δ. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* από τα Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές», 2, (4), 337-386. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2019, από http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2019/12/PRAKTIKA_TOMOS_2_TELIKO.pdf
- ΕΛΣΤΑΤ (2019). Έρευνα Οικονομικών Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Βαθμίδα) των ετών 2012, 2013, 2014, 2015, 2016. Δελτίο Τύπου. Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://www.statistics.gr/documents/20181/d3c252b2-8a6f-94e9-d705-4c1771a01943>
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου, 2019, από <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Καλεράντε, Ε. & Λογιώτης, Γ. (2018). Η Αξιολόγηση που δεν έγινε: Νομοθετικός κειμενισμός και εκπαιδευτική γραφειοκρατία (1982-2013). *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* από τα Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές», 2, (4), 465-478. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2019, από http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2019/12/PRAKTIKA_TOMOS_2_TELIKO.pdf
- Καραμητόπουλος, Θ. Γ. (2016). *Οι Σχολικοί Σύμβουλοι μιλούν για τον ρόλο, το έργο τους και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: iWrite Publications.gr.
- Καραμητόπουλος, Θ. Γ. (2017). Ο θεσμός του Επιθεωρητή στο εκπαιδευτικό σύστημα του νεοελληνικού κράτους. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη*. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο (τόμος Α'), 20-21 Μαΐου 2017 (σσ. 522-531). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ. Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου, 2019, από https://www.researchgate.net/publication/329020117_O_thesmos_tou_Epi_theorete_sto_ekpaideutiko_systema_tou_neoellenikou_kratous
- Κασσωτάκης, Μ. (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* από τα Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές», 1, (2), 43-75. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2019, από <https://kakkosg.files.wordpress.com/2018/02/cf80cf81ceb1ceb9cf84ceb9cebaceac.pdf>

- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κελεσίδης, Ε. (2019). Σχολικός Σύμβουλος. Από τη δόμηση στην αναδόμηση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό 'εκπ@ιδευτικός κύκλος'*, 7 (1), 215-238. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2019, από http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos1/teyxos_7_1_14.pdf
- Κυρίδης, Α., Μότα, Ε., Μυσιρλή, Φ., & Τουρτούρας, Χ. Δ. (2018). Επιθεωρητισμός και αξιολόγηση τη δεκαετία του '70. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 22, 115-143.
- Νόμος 3848/2010 (2010). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 71Α/19-05-2010.
- Νόμος 4547/2018 (2018). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ102Α/12-06-2018.
- Νικολαΐδης, Η. (2019). *Τα Οικονομικά της Εκπαίδευσης και οι Επιπτώσεις της Κρίσης*. Διανέοσις, Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2019, από https://www.dianeosis.org/2019/12/oikonomika-ekpaidefsis/?utm_source=newsletter&utm_campaign=6824daa914-EMAIL_CAMPAIGN_2019_12_16_09_34&utm_medium=email&utm_term=0_5bd715c0d4-6824daa914-149699097
- Νταμάνη, Α. (2015). *Η εποπτεία και διοίκηση των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τον θεσμό του επιθεωρητή. Ο επιθεωρητής στον νομό Άρτας κατά το 2ο μισό του 20ου αιώνα*. Άρτα: Αυτοέκδοση.
- Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (2018). *Ανακοίνωση της ΠΕΣΣ της 24ης Σεπτεμβρίου 2018 με Αρ. Πρωτ. 28*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου, 2019, από <http://www.pess.gr/epikaira/315-anakoinosi-pess-gia-tis-diadikasies-epilogis-see.html>
- Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (2013). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 240Α/05-11-2013.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 158733/ΓΔ4/27-09-2018 (2018). *Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου*. ΦΕΚ 4299Β/27-09-2018.

Η καλλιέργεια μεταγνώσης ως το ανώτερο επίπεδο γνωστικής συνθετότητας

Κασιμάτη Αικατερίνη, Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει αν υπάρχει διαφοροποίηση στο μεταγνωστικό προφίλ ανάγνωσης μαθητών Β/θμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο και την ηλικία. Συγκεκριμένα, αν τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρουν ως προς το μεταγνωστικό τους προφίλ αναφορικά με τις στρατηγικές που αντιλαμβάνονται ότι χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση και αν η ηλικία μπορεί να επηρεάσει την αντιλαμβανόμενη χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης. Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε το μεταγνωστικό εργαλείο αυτο-αναφοράς Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSΙ) (Mokhtari&Reichard (2002)), μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα (Κουλιανού, Ρούσσο, Σαμαρτζή, 2018). Το συγκεκριμένο εργαλείο σχεδιάστηκε για την εκτίμηση της μεταγνωστικής ενημερότητας και της αντιλαμβανόμενης χρήσης των στρατηγικών ανάγνωσης σχολικού και ακαδημαϊκού περιεχομένου. Είναι σχεδιασμένο να αποδίδει τόσο ένα συνολικό δείκτη σχετικά με το επίπεδο επίγνωσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης όσο και επιμέρους δείκτες σχετικά με τρεις κατηγορίες στρατηγικών: τις γενικές στρατηγικές, τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και τις υποστηρικτικές στρατηγικές. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 72 έφηβοι μαθητές λυκείου (Α' και Γ' τάξης ΓΕΛ), χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι Έλληνες μαθητές Λυκείου, χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης, υστερούν ωστόσο, σημαντικά για να φτάσουν στο υψηλό επίπεδο αυτών. Όσον αφορά το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης.

Λέξεις/Κλειδιά: Μεταγνωστικές στρατηγικές, μεταγνωστικές δεξιότητες, μεταγνωστική γνώση, μεταγνωστική εμπειρία, αναστοχασμός, MARSΙ.

Abstract

In this study we investigate the metacognitive profile of pupils in reading comprehension regarding the gender and the age of the participants. Particularly, we investigate whether boys and girls differ in their metacognitive profile regarding the strategies they use in reading comprehension and whether the age can affect the use of reading strategies in reading comprehension. The research tool was the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSΙ) (Mokhtari&Reichard (2002)), in Greek language (Koulianou, Roussos, Samarttzi, 2018). It contains 30 questions and gives both an overall indicator on the level of awareness of metacognitive reading

strategies as well as individual indicators on three categories of metacognitive strategies: general strategies, problem-solving strategies and support strategies. The sample of the research consisted of 72 teenagers of a Greek high school, without having special learning difficulties. Quantitative analysis of the data was conducted. The quantitative analysis of the data revealed that the students use metacognitive strategies in reading comprehension, but not strategies of high level. Finally, the use of metacognitive reading strategies does not seem to significantly be affected by the gender of the participants of the research.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Έννοια της Μεταγνώσης

Η Μεταγνώση είναι όρος που έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει ένα εύρος επιστημονικών διαδικασιών. Η Μεταγνώση έχει αναφερθεί ως: η νόηση για τη νόηση, δηλαδή αναφέρεται σε νοητικές καταστάσεις δευτέρου επιπέδου:

- γνώση για τη γνώση,
- σκέψη για τη σκέψη,
- ή ακόμα στοχασμοί για τις πράξεις μας.

Επομένως, εάν η νόηση περιλαμβάνει λειτουργίες όπως η αντίληψη, η κατανόηση, η μνήμη, τότε η Μεταγνώση περιλαμβάνει τη σκέψη για την αντίληψη, την κατανόηση, τη μνήμη. Ανάλογα με τη γνωστική λειτουργία στην οποία επικεντρώνεται, μπορούμε να διακρίνουμε:

- Τη μεταμνήμη που αφορά τη μνήμη και τα περιεχόμενά της (Brown, 1978, Roswell and Wellman, 1977),
- τη μετακατανόηση, που αναφέρεται στην επίγνωση του αν κατανοούμε κάτι και ποιες διαδικασίες βοηθούν σε αυτό (Markman, 1977),
- τη μεταπροσοχή (Miller, 1985),
- την επίγνωση, δηλαδή του πότε και πόσο εύκολα επικεντρώνεται η προσοχή μας,
- τη μεταγλώσσα (Tarski, 1977), τη γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει ή να περιγράψει τη γλώσσα (ή ένα γλωσσικό ιδίωμα) κτλ.

Ο Flavell (1978) αναφέρεται σε αυτήν ως τη γνώση που έχει ως αντικείμενό της και ρυθμίζει κάθε πτυχή της νοητικής προσπάθειας. Ο Moore (1982) την ορίζει ως τη γνώση που έχει κανείς για τις διαφορετικές πτυχές της σκέψης. Επίσης, έχει οριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τη νοητική του δραστηριότητα, ώστε να πετυχαίνει καλύτερη κατανόηση (Gavelek and Raphael, 1985:22-23).

Σταδιακά ο όρος Μεταγνώση έχει διευρυνθεί ώστε, εκτός από την επίγνωση και τη ρύθμιση των νοητικών λειτουργιών, να περιλαμβάνει επίσης και την επίγνωση και τη ρύθμιση οποιωνδήποτε ψυχολογικών διεργασιών. Για παράδειγμα, εάν κάποιος έχει γνώση για τα συναισθήματα και κίνητρα είτε του εαυτού του είτε κάποιου άλλου, αυτή η γνώση μπορεί να θεωρηθεί ως μεταγνωστική (παρόλο που το αντικείμενο της γνώσης/σκέψης δεν είναι γνωστικές λειτουργίες, αλλά ευρύτερα ψυχολογικές). Έτσι, τα τελευταία χρόνια η βιβλιογραφία έρχεται να συμπληρώσει τον όρο Μεταγνώση προσθέτοντας στο

νοητικό τομέα και το συναισθηματικό και συγκεκριμένα περιλαμβάνοντας σε αυτόν και τα συναισθήματα που συνοδεύουν κάθε νοητική προσπάθεια, καθώς και την ικανότητα του προσώπου να τα ελέγχει όπως ελέγχει και τις νοητικές διεργασίες του (Ματσαγγούρας, 1994). Εξάλλου και ο ίδιος ο Flavell (1979) στην προσπάθειά του να ορίσει την έννοια της μεταγνώσης, αναφέρεται σε όλες εκείνες τις νοητικές και συναισθηματικές εμπειρίες που συνοδεύουν και εμπλέκονται στις διανοητικές διαδικασίες.

Επιπλέον, ο όρος Μεταγνώση σύμφωνα με τους Paris and Winegrad (1990), εισάγει δύο βασικά χαρακτηριστικά: Την αυτό-αξιολόγηση και την αυτό-διαχείριση της νόησης. Η αυτό-αξιολόγηση αναφέρεται στη θεωρητική πτυχή της μεταγνώσης και συγκεκριμένα στους προσωπικούς στοχασμούς που κάνουν οι άνθρωποι γύρω από τις νοητικές τους καταστάσεις, ικανότητες κίνητρα και χαρακτηριστικά ως μανθάνοντες. Τέτοιοι στοχασμοί αναφέρονται σε ερωτήματα του τύπου «τι γνωρίζω;», «πώς σκέφτομαι;» και «πότε και πώς μπορώ να εφαρμόσω συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης;» (Paris and Winegrad 1990: 17).

Από την άλλη, η αυτοδιαχείριση αναφέρεται στην πρακτική μορφή της μεταγνώσης, δηλαδή στην κινητοποίηση των νοητικών διαδικασιών που είναι υπεύθυνες για την ενορχήστρωση διαφόρων πτυχών για την επίλυση ενός προβλήματος, τα εναλλακτικά σχέδια που οι μανθάνοντες οργανώνουν προτού καταπιαστούν με ένα έργο, τις προσαρμογές που κάνουν ενώ εργάζονται και τις αναθεωρήσεις που κάνουν μετά την ολοκλήρωση του έργου τους (ως άνω p. 18).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί εδώ ότι οι θεωρητικοί παρουσιάζονται ομόφωνοι στη διαπίστωση ότι οι πιο αποτελεσματικοί μαθητές είναι αυτοί που αυτορρυθμίζονται (Butler&Winna, 1995:245). Κλειδί στην αποτελεσματική αυτορρύθμιση είναι η ακριβής αυτοαξιολόγηση του τι γνωρίζω και τι δεν γνωρίζω (Schoenfeld, 1987). Μόνο όταν οι μανθάνοντες γνωρίζουν την κατάσταση της παρούσας γνώσης τους, μπορούν να αυτοκατευθύνουν τη μάθηση τους προς αυτό που δεν γνωρίζουν.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε πως ο όρος μεταγνώση έχει πλέον διευρυνθεί ώστε να περιλαμβάνει όχι μόνο σκέψεις για τις σκέψεις όπως αρχικά είχε θεωρηθεί, αλλά και τις ακόλουθες έννοιες: Τη γνώση που έχει κάποιος για τη γνώση, τις νοητικές του διαδικασίες και τις συναισθηματικές του καταστάσεις, αλλά και την ικανότητα να μπορεί συνειδητά και σκόπιμα να ελέγχει και να κατευθύνει αυτή τη γνώση, τις νοητικές διαδικασίες και συναισθηματικές του καταστάσεις.

Εννοιολογήσεις σχετικές με τον όρο «μεταγνώση»

Παρόλο που ο όρος μεταγνώση έχει θεωρηθεί ως μια ασαφής έννοια, χωρίς ξεκάθαρα όρια, μπορούν να γίνουν κάποιες βασικές εννοιολογήσεις και να προταθεί ένα μοντέλο που να οργανώνει με συνέπεια την ερευνητική βιβλιογραφία γύρω από το θέμα αυτό.

Μια πρώτη διάκριση αφορά τη σχέση μεταξύ γνώσης και δεξιοτήτων - μεταξύ του γνωρίζω ότι και γνωρίζω πώς, που αποτελεί την παλιά διάκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης ή μεταξύ ικανότητας και επίδοσης. Έτσι, κάποιος μπορεί να γνωρίζει ότι πρέπει να διακρίνει, για παράδειγμα μεταξύ σχετικών και άσχετων πληροφοριών για την επίλυση ενός προβλήματος και κάποιος άλλος να μπορεί να το εφαρμόζει αυτό στη πράξη, επιλέγοντάς το σχετικά σε ένα πολύπλοκο

περιβάλλον. Παρόμοια, κάποιος μπορεί να γνωρίζει ότι διαφορετικές στρατηγικές είναι κατάλληλες για την επίλυση διαφορετικών προβλημάτων, ενώ κάποιος άλλος να έχει την πρακτική ικανότητα να επιλέγει την κατάλληλη στρατηγική ανάμεσα σε πολλές όταν πρόκειται να επιλύσει ένα πρόβλημα.

Η Brown (1987) κάνει διάκριση μεταξύ γνώσης για τη νόηση και ρύθμισης της νόησης. Η Γνώση για τη Νόηση μπορεί να είναι σταθερή αλλά σφαλερή ή αργά αναπτυσσόμενη, όπως η πληροφορία που έχουν τα σκεπτόμενα άτομα για τις αρνητικές τους διαδικασίες, η οποία (πληροφορία) παραμένει σχετικά σταθερή μέσα τους.

Η Ρύθμιση της Νόησης, από την άλλη μπορεί να είναι σχετικά ασταθής και ανεξάρτητη από την ηλικία. Η Ρύθμιση της Νόησης αναφέρεται σε δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για να ρυθμίζουν και να επιβλέπουν τη μάθηση. Αξίζει να αναφερθεί πως κάποιος μπορεί να έχει ικανότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς του σε μια κατάσταση αλλά όχι σε μια άλλη. Επίσης, ένα παιδί μπορεί να παρουσιάζει αυτό-ρυθμιστική ικανότητα, ενώ ένας ενήλικας να μην παρουσιάζει. Να σημειώσουμε ακόμη ότι το επίπεδο αυτορρύθμισης μπορεί να επηρεάζεται και από διάφορα είδη διέγερσης, όπως άγχος, φόβος, ενδιαφέρον, καθώς και από διαφορετικές έννοιες του 'εγώ' όπως αυτό-εκτίμηση, αυτό-αποτελεσματικότητα, κτλ.

Τέτοιες νοητικές διαδικασίες αυτορρύθμισης μπορεί να περιλαμβάνουν δραστηριότητες προγραμματισμού (όπως πρόβλεψη αποτελεσμάτων σχεδιασμός δραστηριοτήτων, καθώς και διάφορες μορφές δόκιμης και πλάνης), δηλαδή δραστηριότητες που προηγούνται της προσπάθειας επίλυσης του προβλήματος. Άλλες είναι περισσότερο δραστηριότητες ελέγχου (όπως έλεγχος δραστηριοτήτων ή τρόπου σκέψης, δοκιμασία, αναθεώρηση, ανασχεδιασμός στρατηγικών μάθησης, κτλ.), οι οποίες πραγματοποιούνται κυρίως κατά τη διάρκεια επίλυσης προβλήματος. Τέλος, έχουμε τις αξιολογικές δραστηριότητες (όπως έλεγχος των αποτελεσμάτων, έλεγχος της καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν με βάση κάποια κριτήρια αποδοτικότητας). Αυτές οι δραστηριότητες συνήθως πραγματοποιούνται μετά την επίλυση του προβλήματος (Brown et. al. in Flavell and Markman, 1983).

Ο Kluwe (1982) έκανε μία ακόμη διάκριση στον όρο «μεταγνώση», διαμορφώνοντας δύο βασικές κατηγορίες δραστηριοτήτων που μπορούμε να ονομάσουμε μεταγνωστικές:

- ο σκεπτόμενος άνθρωπος έχει κάποια γνώση για τον δικό του τρόπο σκέψης καθώς και για τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων γενικότερα.
- ο σκεπτόμενος άνθρωπος μπορεί σε κάποιο βαθμό να ελέγχει και να ρυθμίζει την πορεία της σκέψης του, δηλαδή να δρα ως ενεργό αίτιο της σκέψης του.

Επιπλέον, ο Kluwe χρησιμοποιεί τον όρο εκτελεστικές διαδικασίες (executive processes) για να δηλώσει τόσο τις ρυθμιστικές δραστηριότητες όσο και τις δραστηριότητες ελέγχου. Οι εκτελεστικές διαδικασίες ελέγχου περιλαμβάνουν τις αποφάσεις κάποιου: α) να επισημάνει το είδος του νοητικού έργου με το οποίο καταπιάνεται β) να ελέγχει την πρόοδο του σε αυτό το έργο γ) να αξιολογεί αυτή την πρόοδο και δ) να προβλέπει ποια μπορεί να είναι η έκβαση της προόδου αυτής. Οι εκτελεστικές διαδικασίες ρύθμισης (executive regulation processes) είναι όσες κατευθύνονται στη ρύθμιση της διαδικασίας της σκέψης κάποιου. Περιλαμβάνουν

τις αποφάσεις κάποιου α) να καταναίμει τις δυνάμεις του κατάλληλα στο παρόν έργο, β) να καθορίζει τη σειρά των βημάτων που πρέπει να ακολουθήσει για να συμπληρωθεί το έργο και γ) να ορίσει την ένταση ή την ταχύτητα με την οποία θα πρέπει να δουλέψει κατά την εκτέλεση του έργου.

Ο Flavell (1981) κάνει μια δεύτερη σημαντική διάκριση μεταξύ μεταγνωστικής εμπειρίας και μεταγνωστικής γνώσης. Σύμφωνα με αυτόν, μεταγνωστικές εμπειρίες είναι τα συνειδητά συναισθήματα, κατά τη διάρκεια μίας νοητικής δραστηριότητας που σχετίζονται με τη διαδικασία αυτή. Για παράδειγμα, το αίσθημα ότι κάποιος δεν κατανοεί τα λεγόμενα των συνομιλητών κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνίας ή το συναίσθημα αναποφασιστικότητας και αμφιταλάντευσης σχετικά με μια απόφαση που πρέπει να πάρει. Η Μεταγνωστική Γνώση από την άλλη περιγράφεται από τον Flavell (1981) «ως το μέρος εκείνο της συσσωρευμένης γνώσης του κόσμου που έχει να κάνει με τους ανθρώπους ως ενεργούς συντελεστές στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης καθώς και τα γνωστικά τους έργα, στόχους, ενέργειες εμπειρίες». Μερικά παραδείγματα αυτού του είδους μεταγνώσης είναι:

- όταν μπορείς να περιγράψεις την κατανόησή σου για το τι συμβαίνει σε μια κατάσταση και
- όταν μπορείς να περιγράψεις και να αναγνωρίσεις τα συναισθήματα αβεβαιότητας και σύγχυσης σε μερικούς ανθρώπους, κτλ.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο όρος «μεταγνώση» αναφέρεται σε όλες τις διαδικασίες σχετικές με την νόηση, όπως η σκέψη του ατόμου για την σκέψη του, το να αισθάνεται κανείς κάτι για την σκέψη του, καθώς και η αντίδρασή του στη δική του σκέψη με το να τη ρυθμίζει και να την ελέγχει.

γ. Ένα Μοντέλο Νοητικής Ρύθμισης

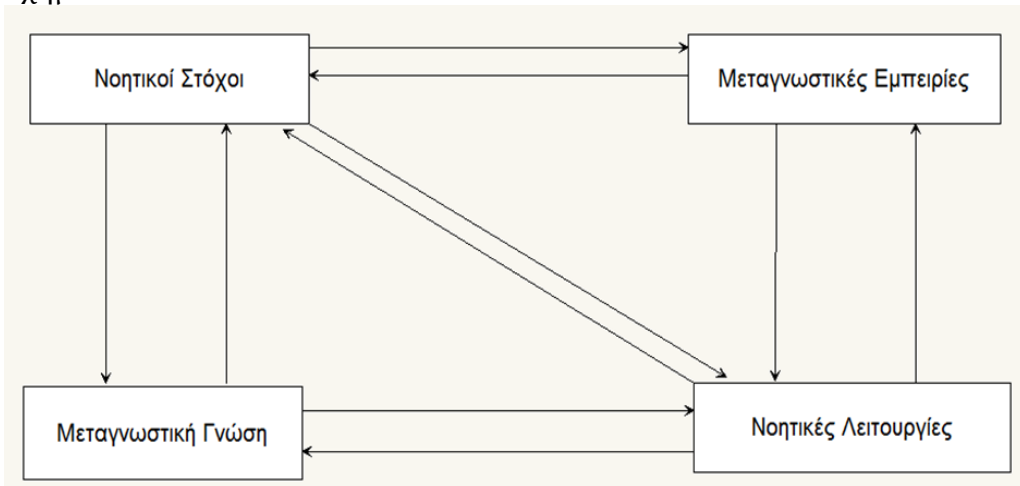
Σύμφωνα με τον Flavell (1979), ο έλεγχος ενός μεγάλου εύρους νοητικών διαδικασιών συμβαίνει λόγω της δράσης και αλληλεπίδρασης τεσσάρων κατηγοριών από φαινόμενα:

- α) μεταγνωστικής γνώσης
- β) μεταγνωστικής εμπειρίας
- γ) στόχων και
- δ) ενεργειών (ή στρατηγικών).

Όσον αφορά τους στόχους και τις ενέργειες ή στρατηγικές, ο Flavell αναφέρει πως οι στόχοι αναφέρονται σε επιδιώξεις που αφορούν νοητικά εγχειρήματα, ενώ οι ενέργειες αναφέρονται σε συμπεριφορές που εφαρμόζονται για να πετύχουμε τους πιο πάνω στόχους.

Σύμφωνα με τον Flavell (1981:40) το μοντέλο του νοητικού ελέγχου με το πιο παριστάνεται διαγραμματικά ως εξής:

Σχήμα 1



Ο Flavell αναλύει τη μεταγνωστική γνώση ως το είδος εκείνο της γνώσης που σχετίζεται με τα νοητικά θέματα. Είναι η γνώση ή οι πεποιθήσεις που συσσωρεύουμε μέσα από την εμπειρία και αποθηκεύουμε στη μακροπρόθεσμη μνήμη και η οποία αφορά το ανθρώπινο μυαλό και τις ενέργειές του. Ένα μέρος αυτής της γνώσης ονομάζεται δηλωτική γνώση (γνωρίζω ότι) και ένα άλλο μέρος διαδικαστική γνώση (γνωρίζω πώς). Για παράδειγμα, δηλωτική γνώση θα ονομάζαμε το να γνωρίζω ότι μπορώ να ενισχύσω την αδύνατη μνήμη μου με τη χρήση μιας λίστας για ψώνια ή άλλων εξωτερικών μέσων βοηθητικών στην ανάκληση, ενώ διαδικαστική γνώση θα ονομάζαμε την εφαρμογή μιας τέτοιας στρατηγικής στην πράξη (Chi, 1984 in Flavell, 1985).

Η σημασία της μεταγνώσης στη μάθηση

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 40 χρόνων η μελέτη της Μεταγνώσης έχει καταστεί ένας από τους βασικότερους ερευνητικούς χώρους στη γνωστική αναπτυξιακή ψυχολογία. Σχετικές έρευνες έδειξαν πως η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητο στοιχείο της αποτελεσματικής διδασκαλίας, θεμελιώνει κάθε προσπάθεια αυτοβελτίωσης των μαθητών και γενικά της αυτό-μόρφωσης του ατόμου και της δια βίου παιδείας.

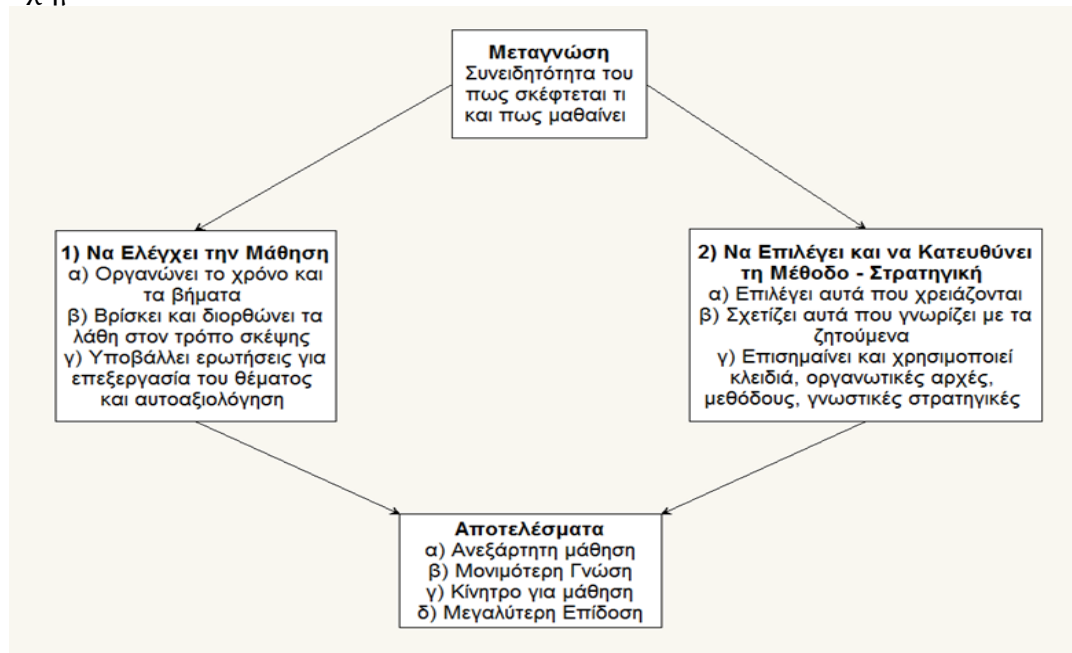
Η μεταγνώση εξάλλου στηρίζει και στηρίζεται από τη συνεργατική μάθηση, καθώς επίσης και από την αποτελεσματική διδασκαλία/μάθηση σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Στόχος της είναι να δημιουργεί αυτόνομους δια βίου μαθητές, ικανούς να ανταποκρίνονται με επιτυχία στον ταχύτατο πολλαπλασιασμό των γνώσεων και στις όποιες προκλήσεις της κάθε εποχής (Costa, 1984).

Για τον σκοπό αυτό, προσπαθεί να οδηγήσει τους μαθητές να ανακαλύπτουν τη γνώση, εφευρίσκοντας τους καταλληλότερους κάθε φορά τρόπους. Επιπλέον, προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν τη σκέψη τους, να την ανακατευθύνουν αλλά και να εφαρμόσουν στρατηγικές, τεχνικές και διαδικασίες τις οποίες θα επιλέξουν από το ρεπερτόριο τους, αλλά θα τις προσαρμόσουν και θα τις αναπτύξουν με βάση τις ανάγκες του προβλήματος και σύμφωνα με τον ιδιαίτερο ρυθμό και τρόπο σκέψης τους.

Έτσι, θα λέγαμε ότι βασικά γνωρίσματα της μεταγνώσης είναι η ικανότητα για ενδοσκόπηση/ αυτοεξέταση, ο σχεδιασμός μιας γνωστικής διαδικασίας, ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των ενεργειών μας, η αναθεώρηση ανεπαρκών

σχεδίων, η δόκιμη των επόμενων βημάτων και η αξιολόγηση της συνολικής αποτελεσματικότητας των στρατηγικών που επιλέχθηκαν.

Σχήμα 2



Είδη, Χαρακτηριστικά και Παράγοντες Ανάπτυξης της Μεταγνώσης

Για την καλλιέργεια της μεταγνώσης θα πρέπει να γίνει μια διάκριση των διαδικασιών που την αποτελούν. Αυτές είναι η γνώση της γνωστικής λειτουργίας και η ρύθμισή της. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει η δυνατότητα διαχωρισμού των γνώσεων που κατακτά το άτομο και αυτές είναι η δηλωτική, η διαδικαστική και η περιστασιακή γνώση (Swanson, 1990). Τη δηλωτική γνώση αποτελούν οι γνώσεις που έχουν ήδη αποκτηθεί, τη διαδικαστική οι τρόποι μάθησης και βελτίωσης των μαθησιακών δυνατοτήτων και την περιστασιακή οι γνώσεις για τις συνθήκες αξιοποίησης των στρατηγικών μάθησης. Στην επόμενη διαδικασία ανήκουν οι μέθοδοι με τις οποίες η μεταγνώση μπορεί να συμβάλει στη ρύθμιση των ανωτέρω γνωστικών λειτουργιών και «στη χρήση στρατηγικών που καθιστούν το άτομο ικανό να ελέγχει τις γνωστικές του προσπάθειες» (Baker, 1991). Στις μεθόδους αυτές ανήκει ο αδρός σχεδιασμός πριν την ενασχόλησή μας με το αντικείμενο, η διαρκής παρακολούθηση της διαδικασίας καθώς εκτυλίσσεται και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μετά το πέρας της διαδικασίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Επιπρόσθετα, η μεταγνώση περιλαμβάνει τρία είδη σκέψης τα οποία θέτει το άτομο σε λειτουργία. Αρχικά, ενεργοποιεί τη μεταγνωστική γνώση, τις προϋπάρχουσες, δηλαδή, γνώσεις του οι οποίες είναι αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη και αφορούν τις παραδοχές του για τη σχέση του με ένα ορισμένο έργο και έχει δηλωτική χρήση, καθώς καταγράφει το υποκείμενο και τον τρόπο εμπλοκής του στη γνώση (Efklides, 2001). Έπειτα, τις μεταγνωσιακές εμπειρίες, οι οποίες είναι καταγεγραμμένες στη βραχύχρονη μνήμη και αφορούν σε οτιδήποτε είναι βιωμένο από το ίδιο το άτομο κατά την εμπλοκή του σε μία συγκεκριμένη γνωστική προσπάθεια (Efklides, 2001). Τέλος, τις μεταγνωστικές

δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν συνειδητές και σκόπιμες στρατηγικές ελέγχου και καθοδήγησης της γνωστικής επεξεργασίας και είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Έχοντας, λοιπόν, ως στόχο την περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, η μεταγνώση συνδέει πολλές γνωστικές διαδικασίες όπως τη μάθηση, τη μνήμη, τα κίνητρα, τη λήψη αποφάσεων και τα συναισθήματα (Κασιμάτη, 2015).

Οι γενικές μεταγνωστικές δεξιότητες αφορούν σε πλήθος επιμέρους δεξιοτήτων, τις οποίες ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει. Τέτοιες είναι η εκούσια και ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, ο αυτοέλεγχος και η αυτορρύθμιση, η αξιοποίηση των ήδη κατακτημένων γνώσεων και εμπειριών και σε άλλες περιπτώσεις και περιστάσεις πέρα από χωροχρονικά όρια, η αναγνώριση και η καλλιέργεια ενός προσωπικού τρόπου μάθησης και η μετέπειτα αξιοποίησή της (αυθεντική μάθηση). Έτσι, μπορούν να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και τέλος είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών με συγκεκριμένες τεχνικές.

Σύμφωνα με τον Schraw (1998), η μεταγνώση είναι πολυδιάστατη καθώς αποτελείται από γνώσεις και ρυθμιστικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο της γνωστικής λειτουργίας και αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους. Είναι, επίσης, γενικού χαρακτήρα, αφού είναι δυνατόν να επεκταθεί σε πολλούς τομείς και είναι πιο σταθερή από τις γνωστικές δεξιότητες οι οποίες αφορούν σε έναν τομέα. Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη μεταγνωστική διαδικασία. Μεταξύ αυτών βρίσκεται το ηλικιακό επίπεδο και το επίπεδο ωρίμασης, η εμπειρία του ατόμου σε ορισμένες γνωστικές διεργασίες, οι κοινωνικοί παράγοντες, καθώς και το κατάλληλο ή μη παιδαγωγικό κλίμα που δημιουργείται στην τάξη (Κασιμάτη, 2015: προσωπικές σημειώσεις). Το σίγουρο είναι ότι αναπτύσσονται κατά κόρον σε υποστηρικτικά κοινωνικά περιβάλλοντα (supportive social environments).

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική έρευνα η μεταγνώση είναι δυνατόν να διδαχθεί και να βελτιωθεί με ποικίλες διδακτικές στρατηγικές. Οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι για να καλλιεργηθεί η μεταγνώση μέσα στην τάξη αφορούν στην κατανόηση της σημασίας της, στη βελτίωση της γνώσης των γνωστικών λειτουργιών και στην προώθηση περιβαλλόντων τα οποία προάγουν τη μεταγνωστική επίγνωση. Πιο συγκεκριμένα, για την επίτευξη όλων αυτών μπορούν να αξιοποιηθούν ερωτήσεις από τον μαθητή προς τον ίδιο του τον εαυτό, ώστε να διαπιστώσει για ποιο λόγο δεν κατανόησε ένα δεδομένο. Επίσης, η χρήση παραδειγμάτων για την κατάκτηση της θεωρητικής γνώσης, η οποία δεν κατανοήθηκε εξ αρχής, η διάκριση των όσων γνωρίζει και όσων δεν γνωρίζει, η καταγραφή της πορείας της σκέψης του μαθητή και η ανακεφαλαίωση των διαδικασιών αυτών.

Μεταγνωστική επίγνωση στην ανάγνωση

Τη δεκαετία του 1990 δόθηκε έμφαση στη διαδραστική, εποικοδομητική φύση της ανάγνωσης, υποδεικνύοντας την ανάγκη για όλους τους μαθητές να γίνουν «εποικοδομητικά ανταποκρινόμενοι» αναγνώστες (Pressley & Afflerbach, 1995· Pressley, 2000), και ενεργά άτομα που σκέφτονται όταν διαβάζουν (Allington, 2000) και ελέγχουν τη μάθηση τους (Alvermann & Guthrie, 1993). Αυτό το είδος της εποικοδομητικά ανταποκρινόμενης, στοχαστικής ανάγνωσης

συνεπάγεται σαφώς πολύ περισσότερα από καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, ένα επαρκές λεξιλόγιο, και την ικανότητα ανάκλησης του κειμένου. Το να μάθει κάποιος από το κείμενο, απαιτεί αναγνώστες οι οποίοι είναι «στρατηγικά προσανατολισμένοι στην κατασκευή του νοήματος» (Alexander & Jetton, 2000). Αναδεικνύεται, λοιπόν, η έννοια της εποικοδομητικά ανταποκρινόμενης ανάγνωσης (Pressley & Afflerbach, 1995), η οποία βρίσκεται σε συνέπεια με τη θεωρία της ανάγνωσης της Rosenblatt (1992), όπου τονίζεται η δράση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Η έννοια της εποικοδομητικά ανταποκρινόμενης ανάγνωσης περιλαμβάνει βασικές αρχές του μοντέλου της από «πάνω προς τα κάτω» επεξεργασίας της ανάγνωσης όπως αντανακλάται στη θεωρία του σχήματος (Anderson & Pearson, 1984), τις στρατηγικές επεξεργασίας κειμένου από «πάνω προς τα κάτω» (VanDijk & Kintsch, 1983), και τη διαδικασία παρακολούθησης της κατανόησης που υποστηρίζεται από αρκετούς ερευνητές (Baker & Brown, 1984; Garner, 1988; Kintsch & Kinstch, 2005; Paris & Winograd, 1990).

Οι Mokhtari & Reichard, (2002) οδηγήθηκαν, έτσι, στην κατασκευή ενός εργαλείου αυτοαναφοράς μεταγνωστικής ενημερότητας και αντιλαμβανόμενης χρήσης στρατηγικών ανάγνωσης (Metacognitive Awareness of reading strategies Inventory, MARSİ), καθώς διαπίστωσαν ότι υπήρχαν ελάχιστα εργαλεία που μετρούσαν την ενημερότητα των μαθητών για την αντιλαμβανόμενη χρήση των αναγνωστικών τους στρατηγικών. Στην Ελλάδα το MARSİ μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και εφαρμόστηκε σε Έλληνες μαθητές γυμνασίου με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Κουλιανού, Ρούσσο, Σαμαρτζή, 2018). Στην Κίνα, οι Wu, Valcke & VanKeer, (2012) προσαρμοσαν το MARSİ σε κινεζικό μαθητικό πληθυσμό Γυμνασίου ("MARSİ-CN"). Σκοπός της έρευνας τους ήταν η "Μεταγνωστική ευαισθητοποίηση και η καταγραφή στρατηγικών ανάγνωσης" στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Κίνας. Στην Τουρκία, προσαρμόστηκε τόσο σε μαθητικό (Ozturk, 2012) όσο και σε φοιτητικό πληθυσμό (Ay, 2009).

Ερευνητικό Μέρος

Στόχος έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στο μεταγνωστικό προφίλ των μαθητών ως προς το φύλο και ως προς την ηλικία που αρχίζουν να γίνουν αισθητές οι όποιες διαφορές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρουν ως προς το μεταγνωστικό τους προφίλ αναφορικά με τις στρατηγικές που αντιλαμβάνονται ότι χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση, δηλαδή αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν λιγότερες ή περισσότερες μεταγνωστικές στρατηγικές αναφορικά με την παρακολούθηση, τον έλεγχο και ρύθμιση την πορεία της κατανόησής τους;

Λήφθηκε υπόψη, ότι οι αντιλήψεις των μαθητών της χρήσης αναγνωστικών στρατηγικών είναι μια αντανάκλαση μιας συγκεκριμένης στιγμής παρά μια αντανάκλαση των αναφερόμενων στρατηγικών στη διάρκεια διαφορετικών χρονικών στιγμών, κειμένων ή εργασιών (Mokhtari, Dimitrov & Reichard, 2018).

- Η ηλικία δύναται να επηρεάσει την αντιλαμβανόμενη χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης;

Σύμφωνα με τη Brown (1987) σε σχέση με τη «γνώση του γινώσκειν» η ρύθμιση της γνώσης θεωρήθηκε ασταθής και επίσης ανεξάρτητη από την ηλικία.

Εργαλείο

Εργαλείο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το μεταγνωστικό εργαλείο αυτό-αναφοράς Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) (Mokhtari & Reichard (2002) στην ελληνική γλώσσα (Κουλιανού, Ρούσσος, Σαμαρτζή, 2018) . Το MARSİ είναι σχεδιασμένο να αποδίδει τόσο ένα συνολικό δείκτη σχετικά με το επίπεδο επίγνωσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης όσο και επιμέρους δείκτες σχετικά με τρεις κατηγορίες στρατηγικών: τις γενικές στρατηγικές, τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και τις υποστηρικτικές στρατηγικές.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία εργαλείου

Το MARSİ έχει σχεδιαστεί με σκοπό τη χορήγησή του σε προ-έφηβους και εφήβους με αναγνωστική ικανότητα αντίστοιχη του επιπέδου της πέμπτης έως δωδέκατης τάξης, δηλαδή για ηλικίες 9 έως 16 ετών (Mokhtari & Reichard, 2004). Το συγκεκριμένο εργαλείο σταθμίστηκε χρησιμοποιώντας μεγάλο δείγμα μαθητικού πληθυσμού (N=825) και συγκεκριμένα σε μαθητές με διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας σε τάξεις γυμνασίου έως κολλεγίου, ενώ οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας της αξιοπιστίας (Global, Problem-Solving και Support) κυμάνθηκαν από 0,89 έως 0,93 και η αξιοπιστία στο συνολικό ερωτηματολόγιο ήταν 0,93, υποδεικνύοντας μια αρκετά αξιόπιστη μέτρηση της μεταγνωστικής ενημερότητας των αναγνωστικών στρατηγικών (Mokhtari & Reichard, 2002). Συνιστά μια κλίμακα αυτό-αναφοράς τύπου Likert, αναφέρεται σε επιλογή από κλίμακα σε δηλώσεις που αφορούν στη σχετική στρατηγική ανάγνωσης, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά την ανάγνωση και αποτελείται από 30 ερωτήσεις. Κάθε μία από τις στρατηγικές συσχετίζεται με μία από τις τρεις υποκατηγορίες :

- Γενικές Στρατηγικές Ανάγνωσης – 13 ερωτήσεις. Αναφέρονται σε γενικευμένες ή παγκόσμιες στρατηγικές ανάγνωσης που στοχεύουν στη ρύθμιση του σταδίου για την πράξη ανάγνωσης (π.χ. καθορισμός σκοπού για ανάγνωση, προεπισκόπηση περιεχομένου κειμένου, πρόβλεψη σε τί αναφέρεται το κείμενο).
- Στρατηγικές επίλυσης Προβλημάτων – 8 ερωτήσεις. Είναι οι στρατηγικές που βοηθούν τον αναγνώστη να εντοπίσει, επικεντρωθεί σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων ή επιδιόρθωσης αυτών. Χρησιμοποιούνται όταν προκύπτουν προβλήματα κατά την κατανόηση των πληροφοριών κειμένου (π.χ. έλεγχος της κατανόησης ενός ατόμου κατά την αντιμετώπιση αντικρουόμενων πληροφοριών, επανάληψη ανάγνωσης για καλύτερη κατανόηση).
- Υποστηρικτικές Στρατηγικές Ανάγνωσης – 9 ερωτήσεις. Στρατηγικές οι οποίες παρέχουν τους μηχανισμούς ή τα εργαλεία υποστήριξης που αποσκοπούν στη διατήρηση της ανταπόκρισης στην ανάγνωση (π.χ., χρήση υλικών αναφοράς όπως λεξικά και άλλα συστήματα υποστήριξης).

Αυτές οι τρεις κατηγορίες στρατηγικών αλληλεπιδρούν και υποστηρίζονται μεταξύ τους, όταν χρησιμοποιούνται στη διαδικασία κατασκευής νοήματος από το κείμενο.

Είδος δειγματοληψίας

Η δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας (convenience sampling), δηλαδή το δείγμα σχηματίζεται με γνώμονα την ευκολία και τη διαθεσιμότητα των μελών που το αποτελούν (Ζαφειρόπουλος, 2005, 137). Το MARSΙ δόθηκε προς συμπλήρωση σε 72 έφηβους μαθητές λυκείου (Α' και Γ' τάξης ΓΕΛ), χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Διεξαγωγή έρευνας

Το MARSΙ χορηγήθηκε σε μορφή φωτοτυπίας στους μαθητές κατά τη διάρκεια μιας τυπικής σχολικής ώρας. Οι μαθητές, προτού ξεκινήσουν τη συμπλήρωση, ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και του ερωτηματολογίου, για το περιεχόμενό του και τον τρόπο που θα το απαντούσαν. Τους ζητήθηκε να διαβάσουν προσεκτικά καθένα από τα ερωτήματα και να απαντήσουν επιλέγοντας το νούμερο, το οποίο θεωρούσαν περισσότερο αντιπροσωπευτικό, όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης των στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν κατά την ανάγνωση κειμένων. Κάθε ερώτημα βαθμολογήθηκε με την πενταβάθμια κλίμακα. Επιπλέον, τους ζητήθηκε να μη συνεργάζονται στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να απαντά ο καθένας μόνος του, έχοντας στο μυαλό τους το σχολικού τύπου περιεχόμενο, καθώς θα διάβαζαν και θα απαντούσαν τις ερωτήσεις που αφορούν τις στρατηγικές. Τέλος, τονίστηκε πως δεν υπήρχαν «σωστές» και «λάθος» απαντήσεις και πως ο καθένας έπρεπε να απαντήσει, με βάση το τι θεωρεί αντιπροσωπευτικό για εκείνον.

Περιορισμοί έρευνας

Λόγω της συμπτωματικής δειγματοληψίας δημιουργείται ένα είδος εθελοντικού δείγματος, καθώς συμμετέχουν σε αυτό όσοι είναι άμεσα προσβάσιμοι και πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Η επιλογή του ερευνητή, επίσης, είναι πολύ μικρή (π.χ μπορεί να απορρίψει κάποιους που δεν πληρούν κάποια χαρακτηριστικά). Λόγω αυτών των περιορισμών, η ερευνητική χρησιμότητα και η αντιπροσωπευτικότητα ενός τέτοιου δείγματος είναι αμφισβητήσιμη. Ωστόσο, αυτή η τεχνική δειγματοληψίας είναι ευρέως διαδεδομένη στον χώρο της ψυχολογίας, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει άμεση πρόσβαση στον υπό μελέτη πληθυσμό. Σε αυτή την περίπτωση, το επιχείρημα της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και της γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων αντιστρέφεται. Θεωρείται, συνεπώς, πως τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμούς που έχουν χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά το δείγματος.

Είδος ανάλυσης

Αναφορικά με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο Statistical Package for Social Sciences (SPSS 24). Διενεργήθηκε περιγραφική στατιστική, δηλαδή εφαρμογή της στατιστικής

στην οργάνωση, παρουσίαση και περιγραφή των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από την ερευνητική διαδικασία με τα κατάλληλα μέτρα θέσης και διασποράς (συχνότητες, έγκυρα ποσοστά, διάμεσοι). Απώτερος στόχος, όμως, είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων και η πραγματοποίηση προβλέψεων για ολόκληρο τον πληθυσμό από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το υπό εξέταση δείγμα. Ο τομέας της στατιστικής που ασχολείται με τα παραπάνω είναι η Επαγωγική Στατιστική και εφαρμόστηκε ακολούθως στη παρούσα εργασία.

Αναφορικά με την επαγωγική στατιστική, για τη διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοροποίησης δύο ανεξάρτητων ομάδων του δείγματος (αγόρια-κορίτσια, καθώς και Τάξη Α - Τάξη Γ) ως προς την κλίμακα MARSΙ και τις υποκλίμακες της (όλες διατακτικές μεταβλητές) ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U.

Ο U-έλεγχος των Mann και Whitney, βασικά ελέγχει αν δύο ανεξάρτητα δείγματα προέρχονται από πληθυσμούς που έχουν την ίδια διάμεσο. Είναι το αντίστοιχο του t-ελέγχου για τους μέσους δύο ανεξάρτητων πληθυσμών.

Προϋποθέτει ότι οι πληθυσμοί έχουν την ίδια μορφή, αλλά είναι ιδιαίτερα ανθεκτικός σε διαφορετική διασπορά. Η στατιστική ελέγχου βασίζεται στην βαθμολόγηση (ranking) των παρατηρήσεων των δύο δειγμάτων

Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας επιλέχθηκε $p < 0,05$.

Αποτελέσματα

Στον ακόλουθο Πίνακα 1 αναγράφονται οι κατανομές των συχνοτήτων σχετικά με το φύλο, όπου το 55% περίπου των συμμετεχόντων είναι κορίτσια και το 45% αγόρια, με το μεγαλύτερο ποσοστό να είναι Α τάξης (περίπου 80%) και το υπόλοιπο Γ τάξης.

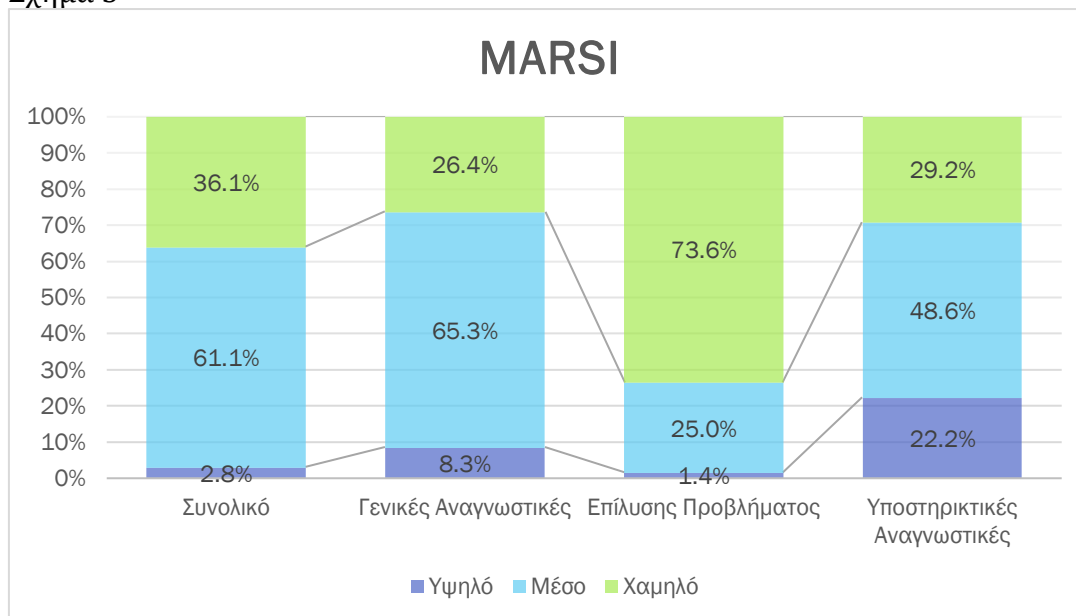
Πίνακας 1

		Συχνότητα	Έγκυρο %
Φύλο	Αγόρι	30	45,5
	Κορίτσι	36	54,5
Τάξη	Α	54	78,3
	Γ	15	21,7

Πίνακας 2

MARSΙ		Συχνότητα	Έγκυρο %
Συνολικό	Υψηλό	2	2,8
	Μέσο	44	61,1
	Χαμηλό	26	36,1
Γενικές Αναγνωστικές	Υψηλό	6	8,3
	Μέσο	47	65,3
	Χαμηλό	19	26,4
Επίλυσης Προβλήματος	Υψηλό	1	1,4
	Μέσο	18	25,0
	Χαμηλό	53	73,6
Υποστηρικτικές Αναγνωστικές	Υψηλό	16	22,2
	Μέσο	35	48,6
	Χαμηλό	21	29,2

Σχήμα 3



Στη συνέχεια έγινε διερεύνηση αναφορικά με το αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ Τάξης Α και Γ. Βάσει του στατιστικού ελέγχου Mann-Whitney U δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις δύο τάξεις.

Πίνακας 3

		Τάξη							
		Α			Γ				
MARSI		Συχνότητα	Έγκυρο %	Mdn	Συχνότητα	Έγκυρο %	Mdn	p	
Συνολικό	Υψηλό	2	2,9		0	,0			
	Μέσο	34	49,3		9	13,0			
	Χαμηλό	18	26,1		6	8,7			
	Σύνολο	54		2,0	15		2,0	0,584	
Γενικές Αναγνωστικές	Υψηλό	3	4,3		2	2,9			
	Μέσο	38	55,1		8	11,6			
	Χαμηλό	13	18,8		5	7,2			
	Σύνολο	54		2,0	15		2,0	0,834	
Επίλυσης Προβλήματος	Υψηλό	1	1,4		0	,0			
	Μέσο	13	18,8		3	4,3			
	Χαμηλό	40	58,0		12	17,4			
	Σύνολο	54		3,0	15		3,0	0,703	
Υποστηρικτικές Αναγνωστικές	Υψηλό	12	17,4		4	5,8			
	Μέσο	27	39,1		7	10,1			
	Χαμηλό	15	21,7		4	5,8			
	Σύνολο	54		2,0	15		2,0	0,813	

Στη συνέχεια έγινε διερεύνηση αναφορικά με το αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Βάσει του στατιστικού ελέγχου Mann-Whitney U βρέθηκε μόνο μια στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση: τα αγόρια ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερου βαθμού Υποστηρικτικές Αναγνωστικές σε σχέση με τα κορίτσια ($U=386,0$, $p=0,034$).

Πίνακας 4

		Φύλο							
		Αγόρι			Κορίτσι				
MARSI		Συχνότητα	Έγκυρο %	Mdn	Συχνότητα	Έγκυρο %	Mdn	p	
Συνολικό	Υψηλό	2	6,7		0	,0			
	Μέσο	20	66,7		19	52,8			
	Χαμηλό	8	26,7		17	47,2			
	Σύνολο	30		2,0	36		2,0	0,065	
Γενικές Αναγνωστικές	Υψηλό	3	10,0		2	5,6			
	Μέσο	21	70,0		22	61,1			
	Χαμηλό	6	20,0		12	33,3			
	Σύνολο	30		2,0	36		2,0	0,234	
Επίλυσης Προβλήματος	Υψηλό	1	3,3		0	,0			
	Μέσο	8	26,7		7	19,4			
	Χαμηλό	21	70,0		29	80,6			
	Σύνολο	30		3,0	36		3,0	0,331	
Υποστηρικτικές Αναγνωστικές	Υψηλό	10	33,3		4	11,1			
	Μέσο	14	46,7		19	52,8			
	Χαμηλό	6	20,0		13	36,1			
	Σύνολο	30		2,0	36		2,0	0,034	

Συζήτηση Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων φανέρωσε (Σχήμα 1):

- Το υπάρχον πολύ χαμηλό ποσοστό του υψηλού επίπεδου επίγνωσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης, με εξαίρεση την περίπτωση των Υποστηρικτικών Αναγνωστικών (περίπου 1 στους 5, ποσοστό 22,2%).
- Αντίστοιχα, είναι πολύ υψηλό το ποσοστό χαμηλού επιπέδου των Επίλυσης Προβλήματος (περίπου 3 στους 4, 73,6%).
- Τα ποσοστά του μέσου επιπέδου σε όλα τις κατηγορίες εμφανίζονται σχεδόν διπλάσια από τα χαμηλού επιπέδου (με εξαίρεση των Επίλυσης Προβλήματος). Το ίδιο εμφανίζεται και στα συνολικά αποτελέσματα.
- Εάν δεν λαμβάνονταν υπόψη οι υποστηρικτικές, το υψηλό επίπεδο επίγνωσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης θα ήταν σχεδόν ανύπαρκτο.
- Εάν δεν λαμβάνονταν υπόψη οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, το μέσο επίπεδο επίγνωσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης θα ήταν σχεδόν καθολικό.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που εξετάστηκε, αν δηλαδή, τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρουν ως προς το μεταγνωστικό τους προφίλ αναφορικά με τις στρατηγικές που αντιλαμβάνονται ότι χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση υπήρξε η εξής διαφοροποίηση:

- τα αγόρια ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερου βαθμού Υποστηρικτικές Αναγνωστικές σε σχέση με τα κορίτσια ($U=386,0$, $p=0,034$).

Το παραπάνω αποτέλεσμα θα μπορούσε να ερμηνευτεί από τις διαφορές στη φύση των έφηβων αγοριών σε σχέση με τις έφηβες κοπέλες, οι οποίες τείνουν να μεγαλώνουν με λιγότερη αυτοπεποίθηση και με περισσότερες ανασφάλειες, συγκριτικά με τα αγόρια, τα οποία αρέσκονται στο να μετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν από αυτά να δρουν περισσότερο και όχι να ακούν και να βλέπουν. Όσον αφορά τις υπόλοιπες στρατηγικές δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές ανάλογα με το φύλο, γεγονός που δεν επιβεβαιώνει μια αναγκαιότητα διδακτικής προσέγγισης με την οπτική του φύλου.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που εξετάστηκε, αν δηλαδή, η ηλικία μπορεί να επηρεάσει την αντιλαμβανόμενη χρήση των στρατηγικών ανάγνωσης, φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων πως δεν την επηρεάζει, εύρημα που συμφωνεί και με την έρευνα που έγινε σε Έλληνες μαθητές, χωρίς και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες Α', Β' Γ' Γυμνασίου, στην οποία δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην αναφερόμενη χρήση αναγνωστικών στρατηγικών, οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει συμμεταβολή της ηλικίας και των αναγνωστικών στρατηγικών (Κουλιανού, Μαστροθανάσης, Κατσιφή & Ζουγανέλη, 2016). Επιβεβαιώνεται, συνεπώς, η Brown (1987) σε σχέση με τη «γνώση του γινώσκειν» πως η ρύθμιση της γνώσης θεωρείται ανεξάρτητη από την ηλικία. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της Brown (1987), η μεταγνώση στην ανάγνωση, με σκοπό την εξαγωγή νοήματος διακρίθηκε στη μεταγνωστική επίγνωση (στη γνώση και αξιολόγηση του αναγνώστη για την αναγνωστική του ικανότητα), στους αυτορρυθμιστικούς μηχανισμούς παρακολούθησης (ρύθμιση παρακολούθησης κατανόησης) και στις διορθωτικές στρατηγικές (επίλυση προβλημάτων κατανόησης). Ωστόσο, φαίνεται ότι αυτό που κινητοποιηθεί πρώτιστα τους μαθητές να ενεργοποιήσουν τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών είναι η δυσκολία κατανόησης που συναντούν, διαβάζοντας ένα κείμενο και η προσπάθεια να επιλύσουν τα προβλήματα κατανόησης που

προκύπτουν. Οι ρυθμιστικού τύπου στρατηγικές, όπως ο μεταγνωστικός σχεδιασμός, παρακολούθηση, έλεγχος και αξιολόγηση, στρατηγικές που συμπεριλαμβάνονται στον συντονισμό των γνωστικών διαδικασιών δεν αναφέρονται παγκοσμίως ότι χρησιμοποιούνται συχνά, αφού οι μαθητές δεν τις γνωρίζουν (Κουλιανού, Ρούσσο, Σαμαρτζή, 2018).

Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να αναφέρουμε πως το δείγμα της Γ' τάξης δεν ήταν αρκούντως μεγάλο, συγκριτικά με την Α' τάξη για εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, πως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για έναν μελλοντικό σχεδιασμό ανάλογων ερευνών σε μεγαλύτερο δείγμα, με απώτερο στόχο την υλοποίηση διδακτικών δράσεων στις οποίες θα καλλιεργούνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες ανώτερου επιπέδου από τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Astington, J.W. (1991) Intention in the child's theory of mind. In D. Frye & C. Moore (eds.) *Children's theories of mind: Mental states and social understanding*, 157-172, Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Baker, L. (1985). *How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension*. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. McKinnon & T. G.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal, *Handbook of reading research* (pp. 353 - 394). New York, NJ: Longman.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. B. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 453- 481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and other More Mysterious Mechanisms in Weinert, F.E. & Kluwe, R. H. (eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costa, A. L. (1987) Mediating the metacognitive, *Educational Leadership*. (42) 3, 57-63
- Butler, D. L. (1998). Metacognition and learning disabilities. In B. L. Wong, *Learning about learning disabilities* (pp. 277 - 308). San Diego, CA: Academic Press
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Fernandez-Duque, D., Baird, A. J. & Posner, I. M. (2000). *Executive Attention and Metacognitive Regulation. Consciousness and Cognition*, 9, 288-307.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring, *American Psychologist*, 34 (10), 906 - 911.
- Flavell, J. H., Green, F. L. & Flavell, E. (1993). Children's Understanding of the Stream of Consciousness. *Child Development*, (64), 387-398.

- Flavell, J. Green, F. & Flavell, E. (1995). Young Children's Knowledge about Thinking. Monographs of the Society for Research, *Child Development Serial 243 (60)*, 1.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.
- Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255 – 278.
- Johnston, P. & Afflerbach, P. (1985). The process of constructing main ideas from text. *Cognition and Instruction*, 2 (3&4), 207-232.
- Kintsch, W., & Kinstch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris, & S. A. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*. (pp. 71-92). Mahwah, NJ Ablex.
- Koulianou, M. & Samartzi, S. (2018). Greek teachers' metacognitive awareness on reading strategies. Selected Paper of the 10th World Conference on Educational Sciences (WCES-2018) 01-03 February 2018 Top Hotel Praha Congress Centre, Prague, Czech Republic. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(1), 68-74.
- MacCallum, R. C., Roznoswi, M., & Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: The problem of capitalization on chance. *Psychological Bulletin*, 111, 490-504.
- Mastrothanasis, K., Koulianou, M. Katsifi, S. & Zouganeli, A. (2018). The use of Metacognitive knowledge and regulation strategies' of students with and without special learning difficulties. *International Journal of special education* 33(1), 191-207.
- Mokhtari, K., & Reichard, C.A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Education Psychology*, 94(2), 249-259.
- Mokhtari, K., & Reichard, C.A. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32(3), 379-394.
- Mokhtari, K. Dimitrov, D. & Reichard, C.A. (2018). Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSII) and testing for factorial invariance. *Studies in second language Learning and Teaching* 8(2), 219-246.
- Ozturk, E. (2012). The Validity and Reability of the Turkish Version of the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory. *Ilkogretim Online*, 11(2), 292-305.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones, & L. Idol, *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15 - 51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). What readers can do when they read: A summary of the results from the on – line self – report studies of reading. Στο M. Pressley & P. Afflerbach (eds.) *Verbal protocols of reading*. (pp. 30 – 82). Hillsdale, NJ: LEA.

- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P., Mosenthal, P., Pearson, & R., Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. & Block, C. C. (2002). Summing up: What comprehension instruction could be. *Comprehension instruction: Research-based best practices*, 383-392.
- Rosenblatt, L. M. (1992). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. 2nd ed. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454–461.
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Temur, T. & Bahar, Ö. (2011). Metacognitive Awareness of Reading Strategies of Turkish Learners Who Learn English as a Foreign Language. *European Journal of Educational Studies*, 3(2), 421-427.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies discourse comprehension*. New York, NJ: Academic Press.
- Waller (Eds.), *Meta-cognition, cognition and human performance*. New York: Academic Press.
- Wong, B.Y.L. (1996). Metacognition and learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *The ABCs of Learning Disabilities* (120-139). San Diego: Academic Press.
- Wu, L., Valcke, M., & van Keer, H. (2012). Validation of a chinese version of Metacognitive awareness of Reading Strategies Inventory. *EgitimArastirmalari – Euroasian. Journal of Educational Research*, 48, 117-134.
- Κουλιανού, Μ. & Ευγενικού, Ε. (2013). *Μεταγνωστικό προφίλ και Επίδοση στο WISC-III των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Στα πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, 11-12 Απριλίου 2013.
- Κουλιανού, Μ. Μαστροθανάσης, Κατσιφή-Χαραλαμπίδη Σ., Ζουγανέλη Α. (2016). *Μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες: διαφυλικές & ηλικιακές διαφορές με χρήση του MARSΙ*. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωστικής Ψυχολογίας. Αθήνα 14-16 Απριλίου 2016.
- Κουλιανού, Μ. Ρούσσο, Π. Σαμαρτζή, Σ. (2018). *Μεταγνωστικές Στρατηγικές Ανάγνωσης: Ελληνική Προσαρμογή του Εργαλείου MARSΙ και συγκριτική μελέτη σε έφηβους μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, Ψυχολογία*
- Κουτσογράκη, Σ. (2009). Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση: Σύγχρονες τάσεις στη θεωρία, στην έρευνα και στην πράξη. *Ψυχολογία*, 16 (3), 205-225.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). «*Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτόρρυθμιση*». Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1994). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας: Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη*. Τόμος Δεύτερος. Αθήνα: Gutenberg

Παντελιάδου, Σ. Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΠΤΔΕ: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πλαίσιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας με στόχο την ανάδειξη και την κατάκτηση της “βαθιάς γνώσης”

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση
European University

Περίληψη

Στις μέρες μας, η απόκτηση βαθιάς γνώσης αποτελεί κυρίαρχο στόχο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Mehta & Fine (2019), βαθιά γνώση σημαίνει εμπέδωση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, βαθιά κατανόηση και, τέλος, δημιουργικότητα, δηλαδή ικανότητα δημιουργίας νέας γνώσης. Βασιστήκαμε σε αυτό το τρίπτυχο και διακρίναμε τρεις κυρίαρχες εκπαιδευτικές και διδακτικές τάσεις: την εμπεδωτική μάθηση, την αυθεντική μάθηση και τη μάθηση με στόχο την κατανόηση. Στη συνέχεια, δημιουργήσαμε ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας που αποσκοπεί στην ανάδειξη και επίτευξη της βαθιάς γνώσης. Σε περιβάλλον ασφάλειας και σε συνθήκες γνωστικής μαθητείας, προτείνουμε οι εκπαιδευτικοί, με την καθοδήγηση μέντορα, να αξιοποιήσουν το πλαίσιο αυτό τόσο για την αυτο-αξιολόγηση όσο και για ετερο-αξιολόγησή τους, προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες στρατηγικού σχεδιασμού και εφαρμογής διδακτικών και μαθησιακών ενεργειών που συμβάλλουν στην κατάκτηση της βαθιάς γνώσης.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση διδασκαλίας, βαθιά γνώση, εμπέδωση, κατανόηση, δημιουργικότητα

Abstract

Deep learning is the overarching goal of education today. According to Mehta & Fine (2019), deep and deeper learning means: a) mastery learning of basic knowledge and skills, b) deep understandings, that is deep learners see schemas and connections in what they learn because they understand the underlying structures of the domain they explore, and c) creativity, that is, the ability to create new authentic knowledge from what you know. We relied on this threefold paradigm to identify and match the three deep learning characteristics with three dominant educational and teaching approaches: a) mastery learning, b) authentic learning, and c) teaching for understanding. Then, we have created a framework for evaluating teaching that supports and promotes deep learning. We suggest that, within the safe environment of cognitive apprenticeship and with mentor guidance, teachers should use the framework for both self-assessment and external assessment, in order to acquire strategic planning and implementation skills that contribute to deep learning.

Keywords: assessing teaching, deep learning, mastery, understanding, creativity

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή στηρίζεται σε δύο παραδοχές. Πρώτον, η λειτουργία της αξιολόγησης κινητοποιεί τα άτομα που μετέχουν σε αυτήν είτε ως αξιολογητές, αλλά κυρίως ως αξιολογούμενοι. Δεύτερον, όταν “ικανότητες” και “πλαίσια” περιγράφονται ως συγκεκριμένα ενεργήματα και οντότητες, τότε γίνονται πιο κατανοητά και οι αρμόδιοι που καλούνται να τα υλοποιήσουν μπορούν πιο συνειδητά να στοχεύσουν και να τα επιτύχουν. Ως “ικανότητες”, στην προκειμένη περίπτωση, ορίζονται όλες εκείνες οι συμπεριφορές που συμπυκνώνονται στον όρο “βαθιά γνώση”. Η κατάκτηση της βαθιάς γνώσης από την πλευρά του μαθητή υποβοηθείται, υποστηρίζεται και καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος διαμεσολαβεί μεταξύ του αντικειμένου μάθησης και του μαθητή και διαμορφώνει τα “πλαίσια”, δηλαδή το μαθησιακό περιβάλλον και τις συνθήκες μάθησης, τα οποία στην παρούσα εργασία επιμερίζονται σε : παιδαγωγικό και ψυχολογικό περιβάλλον, οργάνωση της διδασκαλίας, διδακτικο- μαθησιακές ενέργειες και αξιολόγηση της μάθησης.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας αναλύουμε στα τρία συστατικά του μέρους τον όρο “βαθιά γνώση”. Υιοθετούμε την ταξινόμηση των Mehta & Fine (2015· 2019) που επιμερίζουν τη βαθιά γνώση σε α. εμπέδωση, β. ταυτότητα, γ. δημιουργικότητα, ενώ προχωράμε, πέρα από την εννοιολογική αποσαφήνιση, στην αντιστοίχιση των τριών αυτών στοιχείων με τις τρεις διακριτές τάσεις στη διδακτική σήμερα, που είναι:

α. Η εκπαίδευση και διδασκαλία για την εμπέδωση και την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αυτό που στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία συναντάμε ως competence - based education (CBE).

β. Η εκπαίδευση και διδασκαλία για τη βαθιά γνώση και την κατανόηση σε τέτοιο βαθμό, που να προσδίδει σε κάποιον την ταυτότητα του ειδήμονα. Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία συναντάμε τον όρο teaching for understanding (TfU).

γ. Η εκπαίδευση και διδασκαλία για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης, αυτό που στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία συναντάμε ως performance - based education (PBE).

Οι τρεις αυτές τάσεις στη διδακτική μάς οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου για την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αυτό παρουσιάζεται στο δεύτερο μέρος της εργασίας και περιλαμβάνει κατηγορίες κριτηρίων, κριτήρια βαρύτητας και δύο παραδείγματα εφαρμογής της αξιολόγησης σε πραγματικές διδασκαλίες, μία στο δημοτικό, στο μάθημα της ΝΕ Γλώσσας και μία στο γυμνάσιο, στο μάθημα της Φυσικής.

Όπως σε κάθε διαμορφωτική αξιολόγηση, έτσι και στο παρόν πλαίσιο αξιολόγησης της διδασκαλίας, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην καθοδήγηση και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού-διδάσκοντα σε πλαίσιο γνωστικής μαθητείας (βλ. Κουλουμπαρίτση, 2002). Χωρίς την ανατροφοδότηση, δηλαδή χωρίς την εκπεφρασμένη με σαφήνεια και στοιχειοθετημένη άποψη του παρατηρητή-αξιολογητή και χωρίς τις προσωποποιημένες επισημάνσεις του προς τον αξιολογούμενο για βελτίωση και ανάπτυξη, έχει μικρή προστιθέμενη αξία η αξιολόγηση (βλ. OECD, 2014: 139). Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στη διδασκαλία και στην αξιολόγησή της, όχι επειδή πιστεύουμε ότι είναι ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει τις γνώσεις που θα αποκτήσουν οι μαθητές και την

ευρύτερη συγκρότησή τους, αλλά επειδή θεωρούμε ότι είναι το κυριότερος παράγοντας, αφού αυτή είναι και το κύριο έργο του εκπαιδευτικού.

Η βαθιά γνώση

Στη γλώσσα του προγραμματισμού, ως “βαθιά γνώση” (deep learning) ορίζεται η ικανότητα των έξυπνων συστημάτων-μηχανών να μαθαίνουν από τον εαυτό τους αλγοριθμικά. Οι δομές του προγραμματισμού των μηχανών προσιδιάζουν στα ανθρώπινα νευρωνικά δίκτυα, ενώ το επιστημονικό πεδίο που μελετά την ανάπτυξη αυτών των τεχνητών νευρωνικών διασυνδέσεων ονομάζεται τεχνητή νοημοσύνη. Δεν πρέπει, βεβαίως, να συγχέουμε τον όρο “βαθιά γνώση” που συναντάμε στο επιστημονικό πεδίο της πληροφορικής με το παιδαγωγικό αίτημα για διδασκαλία και πλαίσιο διδασκαλίας που αποσκοπεί στην κατάκτηση από τους μαθητές της “βαθιάς” ή και της “βαθύτερης γνώσης” (βλ. . Seif, 2018).

Στον τομέα της παιδαγωγικής, όταν μιλάμε για “βαθιά γνώση” εννοούμε ένα σύνολο από γνώσεις και δεξιότητες, όπως είναι η ενεργός μάθηση, η προσαρμογή σε διαφορετικές δραστηριότητες, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων κ.ά (Blythe, 1994; Sief, 2018; Κουλουμπαρίτση, 2003, 2018).

Πρόσφατα, ο Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Harvard Jal Mehta και η διδακτορική του φοιτήτρια Sara Fine δημιούργησαν μια νέα δυναμική και προβληματική στον χώρο της εκπαίδευσης, και κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την προβληματική σχετικά με το ποια σχολεία και ποιες διδακτικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στη “βαθύτερη γνώση” (Mehta & Fine, 2019). Αντλώντας από έρευνες των τελευταίων τριάντα ετών σχετικά με τη μάθηση με στόχο την εμπέδωση, την κατανόηση και τη γνώση, κατέληξαν ότι, στην εποχή μας, το ζητούμενο είναι ένας συνδυασμός και των τριών αυτών στοιχείων, τον οποίον ονόμασαν “βαθύτερη γνώση” (deeper learning). Ως “βαθύτερη γνώση” θεωρείται η γνώση που εμπεριέχει τρία βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία: α. την εμπέδωση (mastery), β. την ταυτότητα (identity) και γ. τη δημιουργικότητα (creativity) (Mehta & Fine, 2019). Τα τρία αυτά στοιχεία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ώστε να αλληλο-ανατροφοδοτούνται, ενώ ο μαθητής μπορεί συν τω χρόνω και με κατάλληλη εκπαίδευση να αναπτύσσει και τα τρία στοιχεία σε ανώτερα επίπεδα ειδημοσύνης.

Οι Mehta & Fine (2019: 132), όταν αναφέρονται στην “εμπέδωση”, εννοούν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, τα οποία στην αναθεωρημένη ταξινόμια διδακτικών στόχων του Bloom (Anderson κ.ά., 2001) ταυτοποιούνται ως “γνώση” και “εφαρμογή”. Όταν αναφέρονται στην “ταυτότητα”, εννοούν τη βαθιά γνώση και κατανόηση του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου, των εννοιολογικών δομών του και του εξειδικευμένου τρόπου σκέπτεσθαι και πράττειν σε αυτό, όπως την έχει προσδιορίσει ο Schulman (βλ. Κουλουμπαρίτση, 2015) και όπως στην ταξινόμια του Bloom ταυτοποιείται ως “κατανόηση” “ανάλυση” και “αξιολόγηση”. Τέλος, όταν αναφέρονται στη “δημιουργικότητα” εννοούν, όπως και ο Bloom, το να αξιοποιεί κάποιος όσα γνωρίζει, για να δημιουργεί κάτι νέο και αυθεντικά δικό του.

Για να μπορέσει ο μαθητής να καλλιεργήσει και τα τρία στοιχεία της βαθιάς γνώσης (ή βαθύτερης γνώσης, κατά Mehta & Fine, 2019), πρέπει η διδασκαλία να διαθέτει εκείνα τα μεθοδολογικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά που μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργειά τους. Οι Mehta & Fine (2019:365) διακρίνουν τύπους σχολείων, αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων και, γενικώς, διδακτικά

ρεπερτόρια που, κατά την άποψή τους, συμβάλλουν καταλυτικά στην απόκτηση της βαθιάς γνώσης.

Στην πληθώρα διδακτικών προσεγγίσεων και προτάσεων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί σε επιστημονικές μελέτες, καλό είναι να μπορούν να διακρίνουν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά κάθε τάσης και να την χρησιμοποιούν ανάλογα με την περίπτωση και τους στόχους. Μελετώντας τη βιβλιογραφία καταλήξαμε στο να ταξινομήσουμε τις τάσεις αυτές σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες, κατά την άποψή μας, ανταποκρίνονται και υπηρετούν τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της βαθιάς γνώσης. Έτσι λοιπόν:

α. για την εμπέδωση, η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση είναι η εμπεδωτική μάθηση ή η μάθηση για την ανάπτυξη ικανοτήτων (competence-based education, CBE),

β. για την ταυτότητα, χρησιμοποιούμε διδακτικές στρατηγικές με στόχο την κατανόηση (teaching for understanding, TfU), όπως είναι οι στρατηγικές εντοπισμού και ταξινόμησης δεδομένων, ενώ, τέλος,

γ. για τη δημιουργικότητα, χρησιμοποιούμε τη διδασκαλία και μάθηση με τα σχέδια εργασίας (project-based teaching and learning, PBL), που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή (performance-based education).

Εμπεδωτική μάθηση: Διδασκαλία με στόχο την εμπέδωση

Η εμπεδωτική μάθηση είναι το αντιπροσωπευτικό διδακτικό σχήμα της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη ικανοτήτων (competences). Σύμφωνα με τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη, “ικανότητες ονομάζουμε τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις” (βλ. The Council of the European Union, 2018).

Ο Carroll επινόησε την εμπεδωτική μάθηση και υποστήριξε ότι, ανάλογα με τις κλίσεις που έχει κάθε άτομο, απαιτείται και ανάλογος χρόνος, για να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες (Joyce & Weil, 1992: 317). Οι οπαδοί της εμπεδωτικής μάθησης, με προεξέχοντες τους Bloom και Block προσέθεσαν στη θεωρία του Carroll δύο απαραίτητες ενέργειες: την κατάλληλη υποστηρικτική διδασκαλία και τη διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, αφού μελετήσει τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, σχεδιάζει την κατάλληλη διδακτική διαφοροποιημένη παρέμβαση για να βοηθήσει τον μαθητή να εμπεδώσει τις νέες γνώσεις και δεξιότητες (Joyce & Weil, 1992: 318).

Στην καρδιά της εμπεδωτικής μάθησης (mastery learning) είναι οι μαθησιακοί ή διδακτικοί στόχοι στον εκάστοτε γνωστικό τομέα. Όπως γνωρίζουμε, ο Bloom προΐστατο της επιτροπής που διαμόρφωσε την Ταξινόμια Διδακτικών Στόχων, η οποία αποτελεί μέχρι και σήμερα την επικρατέστερη ταξινόμια, όσον αφορά τον σχεδιασμό γνωστικών στόχων. Το 2001 οι Lori Anderson, David Krathwhol και άλλοι παιδαγωγοί (Anderson κ.ά., 2001) αναθεώρησαν την ταξινόμια του Bloom και συνδύασαν στόχους, που ονομάζονται γνωστικές διαδικασίες (cognitive processes) με τα είδη γνώσης (knowledge dimension). Προκειμένου ο μαθητής να εμπεδώσει τη νέα γνώση πρέπει π.χ. να συνδυαστεί το “θυμάμαι” και το “εφαρμόζω” με κάθε είδος γνώσης: με τη δηλωτική, την εννοιολογική, τη διαδικαστική και τη μεταγνωστική γνώση. Μία πρόταση συνδυασμού μεταξύ γνωστικών διαδικασιών και είδη γνώσης παρατίθεται από την Mary Forehand (2011), στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Είδη Γνώσης και Γνωστικές Διαδικασίες. Μια συνδυαστική πρόταση

Είδη Γνώσης (knowledge dimension)	Γνωστικές Διαδικασίες (Cognitive Processes)					
	Θυμάμαι	Κατανοώ	Εφαρμόζω	Αναλύω	Αξιολογώ	Δημιουργώ
Δηλωτική: Γνώσεις και πληροφορίες	Κατηγοριοποιώ	Συνοψίζω	Ταξινομώ	Σειροθετώ	Ιεραρχώ	Συνδυάζω
Εννοιολογική: Γνώσεις εννοιών, ορισμών, γενικεύσεων	Περιγράφω	Ερμηνεύω	Πειραματίζομαι	Εξηγώ	Αξιολογώ	Προγραμματίζω
Διαδικαστική: Γνώσεις διαδικασιών	Ταξινομώ σε πίνακα	Προβλέπω	Υπολογίζω	Διακρίνω στοιχεία	Συμπεραίνω	Συνθέτω
Μετα-γνώση: Γνώσεις για τις γνώσεις μου και για τη σωστή αξιοποίησή τους	Κάνω κατάλληλη χρήση	Επιτελώ	Οικοδομώ	Επιτυγχάνω	Δρω	Πραγματοποιώ

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 1, απόκτηση γνώσεων δεν σημαίνει μόνο κατάκτηση μιας ύλης, αλλά συνδυασμός από γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες, όπως ήδη αναφέραμε, ονομάζονται “ικανότητες” “competencies” (Sturgis & Patrick, 2010: 5) και αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της εμπεδωτικής μάθησης. Ο σχεδιασμός και η παρακολούθηση απόκτησης ικανοτήτων από τους μαθητές προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά:

- το γνωστικό του αντικείμενο,
- ταξινομίες διδακτικών στόχων (του Bloom είναι μία που ήδη αναφέραμε),
- τις γνωστικές τροχιές (cognitive trajectories), δηλαδή γνωρίζει και παρακολουθεί την πορεία της μαθησιακής προόδου κάθε μαθητή σε κάθε επίπεδο επίδοσης.

Για να λειτουργήσει η εμπεδωτική μάθηση πρέπει απαραίτητα (Ellis, 2019· Getting Smart, 2019):

- Οι μαθησιακοί στόχοι ή οι ικανότητες να είναι σαφείς, ρητά διατυπωμένες και παρατηρήσιμες. “Οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοούν....” είναι ένας ασαφής στόχος. “Οι μαθητές εντοπίζουν τις κύριες ιδέες του κειμένου” είναι ένας σαφής στόχος.
- Οι ικανότητες πρέπει να μεταφράζονται σε μαθησιακούς στόχους μετρήσιμους και οριζόντιας εφαρμογής από μάθημα σε μάθημα, π.χ η δεξιότητα “εντοπισμός των δεδομένων σε ένα πρόβλημα” μπορεί να εμπίπτει στο μάθημα των Μαθηματικών, αλλά μπορεί να εμπίπτει και στο μάθημα της Ιστορίας, αφού ένας μαθητής πρέπει να μπορεί να διαχωρίσει, για παράδειγμα, τη διαφορά μεταξύ ενός δεδομένου-πραγματικού γεγονότος και μιας αξιολογικής κρίσης. Αλλά και στη Γλώσσα και στη Φυσική επιδιώκουμε τον “εντοπισμό δεδομένων”. Άρα ο στόχος αυτός που έχει οριζόντια ισχύ, έχει και πρωτεύουσα σημασία στην εμπεδωτική διδασκαλία.
- Η αξιολόγηση των ικανοτήτων πρέπει να είναι περιοδική και να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα μαθησιακά επιτεύγματα.
- Ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να ορίζεται και ο διαφοροποιημένος τρόπος παρέμβασης στον μαθητή, που να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες του. Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί διδακτική στρατηγική που εντάσσεται στη διδακτική κατηγορία “εμπεδωτική μάθηση”.
- Κατά την εμπεδωτική μάθηση, κάθε μαθητής πρέπει να έχει συνειδητή εμπλοκή και σταδιακά να οδηγείται στη χειραφέτηση και την αυτόνομη μαθησιακή διαδικασία.
- Η αξιολόγηση πρέπει να είναι διαμορφωτική και να αποτελεί θετική εμπειρία για τους μαθητές.

Διδασκαλία με στόχο την κατανόηση

Στο επίκεντρο της διδασκαλίας για την κατανόηση βρίσκεται το ερώτημα “Τι είναι η κατανόηση;”. Όταν ένας μαθητής προσεγγίζει τη νέα ύλη ενός μαθήματος, μαθαίνει κάποια νέα στοιχεία, που μπορεί να επαναλάβει. Αυτή είναι η επιφανειακή γνώση. Η κατανόηση υπερβαίνει την επιφανειακή γνώση. Είναι η βαθιά γνώση που

προκύπτει όταν οι πρώτες επιφανειακές γνώσεις τεθούν σε δοκιμασία, όταν, κατά κάποιο τρόπο, συμβαίνει αυτό που ο Piaget ονόμαζε “γνωστική ανισορροπία”. Ας φέρουμε ένα παράδειγμα. Όταν ένας μαθητής μαθαίνει τη Νευτώνεια Φυσική μπορεί να πει απέξω τους νόμους του Νεύτωνα. Αυτό είναι ανάκληση της επιφανειακής γνώσης. Όταν όμως ο μαθητής κληθεί να απαντήσει σε ερωτήσεις που θέτουν αυτή τη γνώση σε δοκιμασία, τότε θα φανεί εάν έχουν γίνει πραγματικό κτήμα του μαθητή οι αρχικές του γνώσεις. Για παράδειγμα, “Μπορείς να φανταστείς έναν χιονοπόλεμο στο διάστημα μεταξύ αστροναυτών; Τι θα συνέβαινε;” Το ερώτημα αυτό είναι ερώτημα-πρόκληση που προκαλεί τις γνώσεις του μαθητή και θέλει να εκμαιεύσει τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής έχει εντάξει τη νέα γνώση σε ένα δίκτυο συσχετιζόμενων γνώσεων που έχουν νόημα για τον μαθητή αυτό, όπως και για έναν ειδήμονα στον εν λόγω επιστημονικό κλάδο (Mehta & Fine, 2015:4). Επομένως, στην προωθημένη της εκδοχή, η βαθιά γνώση είναι στην ουσία βαθιά κατανόηση που προϋποθέτει ένα “αποθετήριο” γνώσεων, το οποίο είναι σε θέση να αξιοποιήσει ένας μαθητής με τον έμπειρο και εύστοχο τρόπο που το αξιοποιεί ο ειδήμων στο γνωστικό αντικείμενο.

Η κατανόηση προϋποθέτει να είμαι σε θέση να μπορώ να εξηγήσω με δικά μου λόγια αυτά που κατανοώ, να δώσω δικιά μου ερμηνεία, να παρουσιάσω τη νοητική σύλληψή μου μέσα από ένα μοντέλο, να δώσω παραδείγματα, να χρησιμοποιήσω κατάλληλες αναλογίες για να εξηγήσω το σκεπτικό μου, τις σκέψεις μου και τις αντιλήψεις μου και να προωθήσω ένα θέμα πέρα από τα γνωστά και ήδη ειπωμένα (Blythe, 1998: 12-13). Να μπορώ να διακρίνω ομοιότητες και διαφορές, να εντοπίζω την ουσία ενός θέματος και να το αναλύω αξιοποιώντας προϋπάρχουσες γνώσεις που τις εντάσσω στο θέμα αρμονικά. Να κάνω γενικεύσεις και με αυτές να εξηγώ άλλα νέα θέματα και ερωτήματα. Για παράδειγμα, στο θέμα του αποικισμού, της μετανάστευσης, της μετακίνησης πληθυσμών εν γένει, μια γενίκευση είναι “οι άνθρωποι εγκαταλείπουν τις εστίες τους και μετακινούνται για να επιβιώσουν και για να βελτιώσουν το επίπεδο της διαβίωσής τους”.

Πλήθος ερευνητικών μελετών για την κατανόηση αντλούν τις θεωρητικές τους παραδοχές από το τι μπορεί να κάνει ο επαΐων σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Ένας τέτοιος τομέας, που έχει μελετηθεί εκτενώς, είναι η αναγνωστική κατανόηση, με κυρίαρχη διδακτική προσέγγιση την Αμοιβαία Διδασκαλία (βλ. σχετικά Κουλουμπαρίτση, 2003·2018).

Γενικώς, μια διδασκαλία που αποσκοπεί όχι μόνο στην αναπαραγωγική / επιφανειακή γνώση, αλλά στη βαθιά γνώση και κατανόηση, το επιδιώκει αυτό συστηματικά σε όλα τα στάδια της :εισαγωγή/προσανατολισμός - παρουσίαση νέας γνώσης - συνεχείς διαμορφωτικές αλληλεπιδράσεις - ανασκόπηση. Παράλληλα, φροντίζει να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του μαθητή, ενώ επιζητεί συνεχώς την ανταπόκρισή του σε όλες τις δεξιότητες που αναφέραμε παραπάνω (Fisher & Frey, 2014). Άρα, μία διδασκαλία που επιδιώκει τη βαθιά γνώση και κατανόηση, δημιουργεί το ανάλογο ευνοϊκό παιδαγωγικό περιβάλλον.

Διδασκαλία για την προαγωγή της δημιουργικότητας

Το τρίτο στοιχείο της βαθιάς γνώσης, η δημιουργικότητα, προϋποθέτει ότι ο μαθητής κατέχει τις γνώσεις ενός τομέα σε τέτοιο επίπεδο, ώστε να είναι σε θέση να παρεμβαίνει σε υπάρχοντα έργα (π.χ. κριτική ανάλυση ενός θεατρικού έργου) ή

να δημιουργεί νέα δικά του αυθεντικά έργα στον τομέα αυτόν (π.χ. συγγραφή ενός νέου θεατρικού έργου) (Mehta & Fine, 2015: 6).

Σύμφωνα με τον Guilford (1950), τα δημιουργικά άτομα παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν σε αυτό που θα λέγαμε “κουλτούρα δημιουργικότητας”. Συνοπτικά, αυτά τα χαρακτηριστικά είναι:

- Ευαισθησία και διεισδυτικότητα στον εντοπισμό του προβλήματος.
- Ευχέρεια στην παραγωγή ιδεών.
- Πρωτοτυπία σε ιδέες και στη νοοτροπία αντιμετώπισης ζητημάτων και προβλημάτων.
- Ευελιξία στην αντιμετώπιση ζητημάτων.
- Συνθετικές και αναλυτικές ικανότητες, για την κριτική ανάλυση μιας οντότητας, ενός θέματος, αλλά και τη σύνθεση σε πρωτότυπα έργα.
- Πολυπραγμοσύνη, δηλαδή ικανότητα για ενασχόληση με πολλαπλά καθήκοντα.
- Ικανότητες αξιολόγησης.

Η βιβλιογραφία τεκμηριώνει την καταλυτική συμβολή του περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η Hoff (2014) επισημαίνει οκτώ χαρακτηριστικά, ανάμεσα στα οποία: η ευελιξία, το πνεύμα συνεργασίας, ο προσανατολισμός στη μάθηση και τη φιλοπερίεργη νοοροπία, η αποδοχή πολλαπλών οπτικών και νέων ιδεών, το ρίσκο. Για να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν αυτά τα χαρακτηριστικά οι μαθητές, πρέπει το σχολείο να υποστηρίζει την κουλτούρα της δημιουργικότητας, άρα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφωθούν στοχευμένα σε ανάλογες διδακτικές στρατηγικές και προσεγγίσεις (Zbainos & Beloyianni, 2018).

Παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες που ουσιαστικά συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας είναι αυτές που αναφέρονται ως “διδασκαλία για την αυθεντική μάθηση” ή “μάθηση μέσα από τη ζωή και για τη ζωή”. Η αυθεντική μάθηση δίνει έμφαση στη μάθηση με τη μελέτη θεμάτων που αντλούνται από την ίδια τη ζωή. Οι μαθητές εκπονούν διαθεματικά σχέδια εργασίας, ενώ συνεργάζονται σε ομάδες αναλαμβάνοντας ρόλους και αρμοδιότητες (project-based learning, PBL). Η αξιολόγηση των επιτευγμάτων τους γίνεται με ποιοτικά μέσα, όπως είναι ο φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment) και οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics) (βλ. Mehta & Fine, 2015: 11· Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας, 2004). Το δημιουργικό σχολείο ακολουθεί ένα πρόγραμμα διαθεματικό-θεματοκεντρικό και όχι με ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα. Όμως, ενώ στη θεωρία αυτό φαίνεται λογικό και θεμιτό, στην πράξη ο χρόνος που διατίθεται για δημιουργικές και διαθεματικές εργασίες στο ελληνικό σχολείο είναι περιορισμένος, με την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας να αυξομειώνεται και στο δημοτικό και στο γυμνάσιο και στο λύκειο, ενώ οι προωθημένες γνώσεις διδακτικού σχεδιασμού και παραγωγής υλικού, που απαιτούνται εκ μέρους των εκπαιδευτικών, προϋποθέτουν συνεχή επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών από ειδήμονες και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στον σύλλογο διδασκόντων.

Συγκριτική παρουσίαση των διδακτικών προσεγγίσεων που στοχεύουν στην εμπέδωση, την κατανόηση και τη δημιουργικότητα

Όπως ήδη αναφέραμε, τα βασικά χαρακτηριστικά της βαθιάς γνώσης υποστηρίζονται από αντίστοιχες παιδαγωγικές τάσεις. Οι τρεις αυτές τάσεις παρουσιάζουν τα δικά τους χαρακτηριστικά. Για να τις συγκρίνουμε, ακολουθήσαμε την τυπολογία των Sturgis & Patrick (2010) για την εμπεδωτική εκπαίδευση, των Hibbard, P. κ.ά. (1996) για την αυθεντική εκπαίδευση και των Blythe κ.ά (1998) για την εκπαίδευση για την κατανόηση. Και στις τρεις μονογραφίες εντοπίζονται ανάλογα κριτήρια, τα οποία βρίσκονται στην αριστερή στήλη του πίνακα 2.

Πίνακας 2

Σύγκριση εκπαίδευσης για εμπέδωση, δημιουργικότητα, κατανόηση

	Εμπεδωτική Εκπαίδευση (EE) Competence-based Education (CBE)	Αυθεντική Εκπαίδευση (AE) για τη Δημιουργικότητα Performance-based Education (PBE)	Εκπαίδευση για την Κατανόηση (EKA) Teaching for Understanding (TfU)
Αποστολή	Απόκτηση βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών. Εμπέδωση βασικών γνώσεων και προαπαιτούμενων. Ανταπόκριση στις σχολικές απαιτήσεις και μαθησιακά προϊόντα (outcomes).	Επίλυση προβλημάτων, δημιουργία νέας γνώσης, βαθιά κατανόηση. Αντοχή στο ρίσκο. Ανταπόκριση στην ενήλικη και ακαδημαϊκή ζωή.	Εντοπισμός και οργάνωση δεδομένων. Επισήμανση των σημαντικών. Αξιοποίηση εννοιών και δομών για επίλυση προβλημάτων σε επιστημονικό κλάδο. Γενικεύσεις. Παραδείγματα, αναλογίες.
Βασική ιδιότητα	Οι σαφώς προσδιορισμένοι και μετρήσιμοι στόχοι	Πλαίσια ποιοτικών περιγραφών	Σαφώς προσδιορισμένοι στόχοι και ποιοτικές περιγραφές
Γνώση	Σαφώς προσδιορισμένη	Ανοιχτή, μέσα από τη ζωή, αυθεντική	Σαφώς προσδιορισμένη
Συντονιστής	Εκπαιδευτικός (σε εφήβους στην προσωποποιημένη και ο μαθητής)	Εκπαιδευτικός και μαθητές	Εκπαιδευτικός
Αξιολόγηση	Έλεγχος κατάκτησης των στόχων εντός καθορισμένων χρονικών ορίων “Τι ξέρεις;”	Ανοιχτή, μέσα από τη ζωή, αυθεντική, συνδυαστικές ερωτήσεις. Χρονικά όρια με συμφωνία. “Τι μπορείς να κάνεις με αυτά που ξέρεις;”	Έλεγχος κατάκτησης των στόχων εντός σαφώς καθορισμένων ορίων. Σε συνθετικές εργασίες και ανάπτυξη ιδεών μετά από κοινή συμφωνία. “Ποια είναι η ουσία; Πού καταλήγεις; Φέρε π.χ.”
Αντιπροσωπ ευτικές διδακτικές στρατηγικές	Εμπεδωτική μάθηση Άμεση διδασκαλία Διαφοροποιημένη διδασκαλία Προσωποποιημένη διδασκαλία	Σχέδια εργασίας Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία Διαδικασίες λήψης αποφάσεων και επίλυσης ανοιχτών προβλημάτων	Αμοιβαία διδασκαλία Προ-οργανωτές Γραφικές αναπαραστάσεις Εννοιοκεντρική διδασκαλία

Η δημιουργικότητα μπήκε στη μεσαία στήλη του πίνακα, ανάμεσα στην εμπέδωση και την κατανόηση, επειδή στοιχεία της μπορεί να αξιοποιηθούν εκατέρωθεν και στην CBE, αλλά και στην TfU. Συνήθως στην τάξη, ένας εκπαιδευτικός δεν αξιοποιεί αυτοτελώς μία εκπαιδευτική προσέγγιση, εκτός και εάν το μάθημα προσφέρεται αμιγώς για εμπέδωση ή για δημιουργικότητα με σχέδια εργασίας. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις τρεις τάσεις εντοπίζεται στην αποστολή (στόχος) και στην αξιολόγηση της μάθησης. Εκεί φαίνεται ξεκάθαρα σε ποιές νοητικές διεργασίες δίνει έμφαση η κάθε παιδαγωγική τάση. Και επειδή και

τα τρία διαφορετικά είδη των νοητικών αυτών διεργασιών είναι απαραίτητα για την ανάδειξη και τη διασφάλιση της βαθιάς γνώσης, και τα τρία πρέπει να είναι παρόντα, κατά περίπτωση, στη διδασκαλία.

Πλαίσιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας: εστίαση στην ανάδειξη και την επίτευξη της βαθιάς γνώσης

Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή του παρόντος, η διδασκαλία είναι το κύριο έργο του εκπαιδευτικού και όταν λέμε διδασκαλία δεν εννοούμε μόνο τις διδακτικές και μαθησιακές ενέργειες, αλλά μια σειρά τεσσάρων παραγόντων που συναντάμε και είναι κοινοί στη βιβλιογραφία (βλ. Κουλουμπαρίτση, 2014 · 2016· Κασσωτάκης, 2018· Ματσαγγούρας, 2019). Αυτοί οι τέσσερις παράγοντες είναι:

- A. Ψυχοπαιδαγωγικό πλαίσιο της διδασκαλίας: Σχέσεις και προσδοκίες
- B. Οργάνωση της διδασκαλίας
- Γ. Διδασκαλία: Γ I Εκπαιδευτικές ενέργειες, Γ II Μαθητικές ενέργειες
- Δ. Αξιολόγηση της μάθησης

Το πλαίσιο παρατίθεται στον πίνακα 3 και περιλαμβάνει 34 ενέργειες, εκ των οποίων οι 29 αφορούν εκπαιδευτικές ενέργειες, ενώ οι υπόλοιπες 5 αφορούν μαθητικές ενέργειες. Στο παρόν αναλύουμε κυρίως την κατηγορία Γ. Διδασκαλία, επειδή αποτελεί το κύριο θέμα της εργασίας μας και επειδή, μέσω της κατηγορίας αυτής μάς δίνεται η ευκαιρία να εντάξουμε οργανικά και να σχολιάσουμε ενέργειες και από τις άλλες τρεις κατηγορίες κριτηρίων. Για τον πλήρη οδηγό του πλαισίου ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στο Κουλουμπαρίτση (υπό έκδοση).

Ως μέλος της επιτροπής, που είχε ορίσει ο Υπουργός Παιδείας το 2013, για τον σχεδιασμό πλαισίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η γράφουσα είχε ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση του ΠΔ 152/13, της ρούμπρικας σε κάθε κατηγορία κριτηρίων για την αξιολόγηση της διδασκαλίας και στη συγγραφή του αντίστοιχου επιμορφωτικού υλικού για την επιμόρφωση όλων των στελεχών εκπαίδευσης. Τότε, χρησιμοποιήσαμε τη ρούμπρικα αξιολόγησης της διδασκαλίας πιλοτικά, για να κάνουμε παρατήρηση σε 28 τάξεις δημοτικών και γυμνασίων της Αθήνας (βλ. Και Κουλουμπαρίτση, 2016).

Πίνακας 3

Πλαίσιο για την παρατήρηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας

Α. ΣΧΕΣΕΙΣ – ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ✓	Β. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ✓	Γ. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Ι. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ✓	Γ. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΙΙ. ΜΑΘΗΤΕΣ ✓	Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ✓
1. Υπάρχει κλίμα αλληλοσεβασμού και αποδοχής. 2. Ακούει με προσοχή κάθε μαθητή, χωρίς να διακόπτει. (α) Απαντά αναλόγως. (β) Ζητεί διευκρινίσεις.(γ) Κατά την κρίση του, εντάσσει τις ιδέες των Μ στη ροή της διδασκαλίας.(δ) 3. Ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών. 4. Με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο εκφράζει υψηλές και εντός στόχων προσδοκίες.	1. Η τάξη είναι καθαρή, τακτική και οργανωμένη. 2. Οι οδηγίες προς τους μαθητές είναι σαφείς και με παραδείγματα (όπου απαιτείται). 3. Οι μαθητές κάθονται με τρόπο που να ευνοείται η συνεργασία τους. 4. Κινείται ανάμεσα στους μαθητές και ελέγχει/ καθοδηγεί / εμψυχώνει κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	1. Διασυνδέει με το προηγούμενο μάθημα με: (α) εξέταση (πρω – γραπτή), (β) απλή συζήτηση, (γ) άλλο 2. Παρουσιάζει με σαφήνεια (α) τους στόχους, (β) τις διαδικασίες μαθήματος. 3. Διδάσκει τη νέα ύλη (α) ή ξανα-διδάσκει (β): - μετωπικά /με διάλεξη (γ) -με τη συμμετοχή μαθητών (δ) 4. Καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου: - (α) περιεχόμενο - (β) παιδαγωγική	12. Αναπαράγουν γνωστά και δεδομένα. (α) Επαναλαμβάνουν όσα είπε ο εκπαιδευτικός. (β) 13. Παράγουν δική τους γνώση (υποθέσεις, κρίσεις, συμπέρασμα, δημιουργικότητα, κτλ). 14. Εκφράζουν απορίες / τεκμηριωμένες απόψεις/ ενστάσεις. 15. Είναι απορροφημένοι στο μάθημα	1. Το περιεχόμενο της αξιολόγησης εναρμονίζεται με τους διδακτικούς στόχους.(π.χ. έλεγχος κατ ' οίκον, τεστ, ερωτήσεις...) 2. Φροντίζει να είναι σαφείς οι απαιτήσεις και τα κριτήρια αξιολόγησης κάθε εργασίας, άσκησης, δοκιμασίας. 3. Ενθαρρύνει διαδικασίες αυτό-διόρθωσης (α) ή ετερο-διόρθωσης (β) σε προφορικές ή γραπτές εργασίες των μαθητών. 4. Ανατροφοδοτεί τους μαθητές με οδηγίες σε επίπεδο (α) διαδικασιών, (β) Αυτο-ρύθμισης, (γ) παρέχει έτοιμη απάντηση

5. Μεταφέρει προσωπικό ενθουσιασμό στους μαθητές.

6. Δεν κάνει κανενός είδους απαξιωτικό σχόλιο.

7. Κάνει θετικά σχόλια ή επαινεί τους μαθητές όπου απαιτείται (με φειδώ)

8. Αντιμετώπιση της συμπεριφοράς σύμφωνα με τις αρχές του σχολείου.

5. Το μάθημα είναι δομημένο έτσι ώστε η ροή της διδασκαλίας και η μετάβαση από δραστηριότητα σε δραστηριότητα να είναι ευδιάκριτη και στρωτή.

6. Διαχείριση του χρόνου με γνώμονα τους στόχους του μαθήματος και τους μαθητές που διδάσκει.

7. Οι μαθητές αυτο-οργανώνονται.

5. Καθοδηγεί τους μαθητές, στο πλαίσιο:

(α) της εμπέδωσης
(β) της κριτικής /συνδυαστικής σκέψης
(γ) της παραγωγής νέας πρωτότυπης γνώσης

6. Υποβάλλει ερωτήματα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, στο πλαίσιο:

(α) εμπέδωσης
(β) κριτικής /συνδυαστικής σκέψης
(γ) της παραγωγής νέας πρωτότυπης γνώσης

7. Απαντάει στους μαθητές με κατάλληλες νύξεις στο πλαίσιο:

(α) εμπέδωσης
(β) κριτικής σκέψης
(γ) της παραγωγής νέας γνώσης

8. Χρησιμοποιεί γλωσσικό κώδικα που προωθεί την επιστήμη και τη σκέψη των μαθητών.

9. Τα διδακτικά μέσα (α) και η χρήση τους (β) ανάλογα με διδακτικούς στόχους / ανάγκες των μαθητών.

10. Η διδασκαλία συνάδει με τους στόχους.

16. Ανακεφαλαιώνουν περιεχόμενο και διαδικασίες

11. Ανακεφαλαιώνει
περιεχόμενο και
διαδικασίες

Η εμπειρία από εκείνες τις παρατηρήσεις στις τάξεις, αλλά και από τις πρώτες αξιολογήσεις των στελεχών εκπαίδευσης μάς έκαναν να συνειδητοποιήσουμε ότι το όλο πλαίσιο της αξιολόγησης, αλλά και το ίδιο το εργαλείο της παρατήρησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, η ρούμπρικα, έπρεπε να απλοποιηθεί και να καταστεί χρηστικό και πιο λειτουργικό. Έτσι, λοιπόν, οδηγηθήκαμε στη διαμόρφωση του πλαισίου που παραθέτουμε εδώ.

Στο παρόν πλαίσιο παρατήρησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας, στη στήλη που μεσολαβεί ανάμεσα στις κατηγορίες, σημειώνεται η θετική αξιολόγηση με ένα $\sqrt{}$. Η αμφιβολία στην εφαρμογή, ή η παρατήρηση κάποιων ελλείψεων στην εφαρμογή, σημειώνεται με ερωτηματικό [$?$] δίπλα στο $\sqrt{}$. Στην αρνητική αξιολόγηση μπαίνει παύλα [$---$]. Αφήνουμε κενό ή γράφουμε **ΔΕ** [Δεν Εμπίπτει], όταν το κριτήριο δεν χρειάζεται να καλυφθεί στη συγκεκριμένη διδασκαλία, επομένως η μη παρατήρηση αυτού του κριτηρίου δεν χρεώνεται αρνητικά στον διδάσκοντα.

Ο παρατηρητής μπορεί να σημειώσει ό,τι άλλο συμπληρωματικό κρίνει απαραίτητο για τη διδασκαλία σε σημειωματάριο. Καλό είναι οι αναλυτικές σημειώσεις, που σε καμία περίπτωση δεν επέχουν θέση έκθεσης, να ξεκινούν πέντε περίπου λεπτά μετά την έναρξη της διδασκαλίας, ώστε ο παρατηρητής να προλαβαίνει να εισπράττει πρώτα το κλίμα της τάξης.

Στο αναφερόμενο πλαίσιο, **16** από τα 34 κριτήρια είναι γραμμένα με **μαύρα γράμματα**. Μια καλή διδασκαλία που οδηγεί στη βαθιά γνώση πρέπει να έχει θετικά σχόλια και στα 16 αυτά κριτήρια. Είναι αποδεκτό να υπάρχουν ερωτηματικά, δηλαδή κάποιες ελλείψεις σε κριτήρια, εφόσον βέβαια τα κριτήρια αυτά δεν είναι τα πιο νευραλγικά ανάμεσα στα 16. Είναι αυτονόητο ότι δεν μπορεί να γίνονται αποδεκτές ελλείψεις στο κριτήριο **Γ4 “Καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου: -περιεχόμενο, -παιδαγωγική”**, ή στο κριτήριο **Γ10 “Η διδασκαλία συνάδει με τους στόχους”**. Ας δώσουμε ένα παράδειγμα αστοχίας: μπορεί ο γλωσσικός στόχος του μαθήματος να είναι η διδασκαλία των επιθέτων, ενώ σε κείμενο της ΝΕ Γλώσσας για τα κατοικίδια ζώα ο εκπαιδευτικός με πολύ ευφάνταστες και ελκυστικές δραστηριότητες αντί για Γλώσσα και επίθετα να διδάσκει Ζωολογία και στοιχεία για τα ζώα.

Η κατηγορία Γ που αναφέρεται στη διδασκαλία είναι εύλογα η κατηγορία με τα περισσότερα κριτήρια. Έχει συνολικά 16, εκ των οποίων τα 11 αναφέρονται στον εκπαιδευτικό, ενώ τα 5 στους μαθητές. Τα σημαντικότερα κριτήρια είναι συνολικά 9 (για εκπαιδευτικό και μαθητές). Είναι τα: Γ2, Γ4, Γ5, Γ6, Γ7, Γ10, Γ13, Γ15, Γ16. Όπως και στις άλλες κατηγορίες, τα κριτήρια αυτά έχουν ποιοτική βαρύτητα για τη διασφάλιση μιας διδασκαλίας που αποσκοπεί στην κατάκτηση της βαθιάς γνώσης. Όπως τονίσαμε και στην εισαγωγή του παρόντος, αν στα κριτήρια αυτά υπάρχουν αρνητικά σχόλια ή σοβαρές επιφυλάξεις, τότε πρέπει να γίνουν αμέσως σαφείς διαμορφωτικές υποδείξεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Δηλαδή, μια διδασκαλία δεν μπορεί να κρίνεται αποδεκτή χωρίς σαφείς στόχους, με διδακτικές ενέργειες άσχετες προς τους στόχους (όσο ευφάνταστες και ενδιαφέρουσες κι αν είναι) ή με ανατροφοδότηση προς τους μαθητές που μεταφέρει διαταγές και σχολιασμούς, χωρίς σαφή καθοδήγηση και διαβαθμισμένες νύξεις που αναφέρονται άλλοτε στην εμπέδωση γνώσεων και άλλοτε καθοδηγούν τον μαθητή να οργανώσει τις πληροφορίες σε δίκτυα γνώσεων με νόημα για τον ίδιο. Μια διδασκαλία δεν είναι αποδεκτή όταν οι μαθητές απλώς παπαγαλίζουν και επαναλαμβάνουν τα λόγια του εκπαιδευτικού, χωρίς αιτιολόγηση ή χωρίς την

παροχή ευκαιριών για συνεργασία μεταξύ των μαθητών (βλ. και Β3) για έκφραση δικών τους συμπερασμάτων ή για παρουσίαση δικών τους αντιλήψεων και παραδοχών. Δεν είναι καλή διδασκαλία, όταν οι μαθητές αδιαφορούν (βλ. και Α1, Α2) και δεν είναι σε θέση, κατά την ολοκλήρωσή της, να ανακεφαλαιώσουν στόχους και διαδικασίες σκέψης και εργασίας ή δεν μπορούν να εφαρμόσουν σε παρόμοιες ή πιο προκλητικές περιστάσεις όσα έμαθαν (μεταφορά γνώσης, βλ. Γ5, Γ6, Γ7).

Χωρίς να είναι δεσμευτικό, στην αρχή της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει τους στόχους του μαθήματος (Γ2) ως προβληματισμό από την καθημερινή ζωή είτε με μια προφορική αναφορά, είτε με ένα οπτικό ερέθισμα (π.χ. παρουσίαση ppt, μια εικόνα, ένα γράφημα, έναν ήχο, ένα παιχνίδι) είτε με ένα ερώτημα: π.χ. “Πώς θα μπορούσαμε να προσθέσουμε δύο αριθμούς; Το έχετε σκεφτεί;”. Οι στόχοι προσανατολίζουν τον μαθητή στο θέμα, τον βοηθούν να συγκεντρωθεί και να προ-οργανώσει τα κεντρικά θέματα της διδασκαλίας. Η σαφήνεια ως προδιαγραφή πρέπει να τέμνει οριζόντια όλη τη διδασκαλία από τη διατύπωση των στόχων (προσανατολισμός) μέχρι την ανακεφαλalaίωση.

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη νέα ύλη ανεξάρτητα ή σε συνάρτηση με το προηγούμενο μάθημα μετωπικά, υπό μορφή διάλεξης, ή με τη συνδρομή των μαθητών (βλ. Α3, Β3, Γ3). Το πρώτο θεωρείται συμβατικό και λιγότερο παιδαγωγικά πρόσφορο, αλλά πιο σύντομο. Το δεύτερο θεωρείται παιδαγωγικά πιο γόνιμο και πιο συμβατό με διδακτικές επιλογές που καλλιεργούν τη βαθιά γνώση, αλλά πιο χρονοβόρο (βλ. και Β6 για την οργάνωση χρόνου).

Ανάλογα με το θέμα, την ομάδα των μαθητών και τις δραστηριότητες, που έχει προετοιμάσει, ο εκπαιδευτικός επιλέγει πώς θα κινηθεί. Γενικώς, σε μια 45λεπτη διδασκαλία, ο προσανατολισμός των μαθητών δεν μπορεί να διαρκεί περισσότερο από ένα πεντάλεπτο. Η βασική διδασκαλία και επεξεργασία του νέου διαρκεί γύρω στα τριανταπέντε λεπτά, ενώ η ανακεφαλalaίωση γύρω στο πεντάλεπτο, επίσης. Ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει τις δραστηριότητες που θεωρεί πιο κατάλληλες για το θέμα, τους μαθητές του και τον διαθέσιμο χρόνο και τα διαθέσιμα διδακτικά μέσα και την υποδομή.

Κατά την κυρίως διδασκαλία διαπιστώνεται τόσο η καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου (Γ4α) από τον εκπαιδευτικό, όσο και η ικανότητά του να μετασχηματίζει την επιστημονική γνώση σε σχολική γνώση, που μπορεί να την κατανοήσει ο μαθητής στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος (Γ4β). Η διδασκαλία με στόχο τη βαθιά γνώση περιέχει δραστηριότητες που ζητούν από τους μαθητές να διατυπώσουν υποθέσεις, να συσχετίσουν δεδομένα, να καταλήξουν σε συμπεράσματα, να δημιουργήσουν δικές τους ταξινομήσεις και σχήματα, κείμενα και μοντέλα (Γ5, Γ6, Γ7, Γ13, Γ14). Πρακτικά, ο παρατηρητής δίνει θετική αξιολόγηση στο Γ4β, εφόσον έχει δώσει θετική αξιολόγηση στα Γ5, Γ6, Γ7, Γ9 (και βέβαια και στο Γ10 που ισχύει για όλη τη διδασκαλία).

Για να ελέγξει το επίπεδο κατανόησης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός υποβάλλει προς όλους τους μαθητές ερωτήματα, ακούει τα δικά τους και ανταποκρίνεται αναλόγως, ώστε να προωθεί τη γνώση και τη σκέψη των μαθητών (Γ6, Γ7, Γ13). Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός δίνει παραδείγματα σκέψης και μεθόδου εργασίας στους μαθητές του, χρησιμοποιώντας επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα (Γ8). Παιδαγωγική προσέγγιση, δεν σημαίνει απλοϊκή παιδαριώδης προσέγγιση. Αντιθέτως, σημαίνει να μιλάς για τα πιο σοβαρά επιστημονικά θέματα με αρχές και εργαλεία που υπαγορεύουν το γνωστικό αντικείμενο και οι τρεις

εκπαιδευτικές τάσεις για την κατάκτηση της βαθιάς γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο και πνεύμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει τους μαθητές του και να τους προσκαλέσει να σκεφτούν εκτός γνωστών, κοινότοπων και τετριμμένων πλαισίων (Γ13, Γ15). Αυτή είναι η κατάλληλη στιγμή, κατά την πραγμάτευση του θέματος, που ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιήσει καινοτομίες και προκλήσεις. Όχι κατά τη διάρκεια ενός τεστ, χωρίς να έχει προηγουμένως προετοιμάσει τους μαθητές του και χωρίς να τους έχει υποψιάσει στην αναζήτηση της βαθύτερης γνώσης. Δεν μπορεί, δηλαδή, να τους διδάσκει μετωπικά την Ιστορία, να τους ζητάει αναπαραγωγή όσων έχει αναφέρει και ξαφνικά στο τεστ (βλ. και Δ1) να δώσει στους μαθητές π.χ. “απόσπασμα από τη δίκη του Θηραμένη και να τους ζητάει να κρίνουν την επιχειρηματολογία του έναντι του κατηγορού του Κριτία”. Αυτό αντιθέτως θα αποτελούσε μια θαυμάσια δραστηριότητα στην τάξη, όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν δεξιότητες ανάλυσης, αξιολόγησης, ταξινόμησης δεδομένων, συμπερασμού με επιχειρήματα, ενεργητικής ακρόασης, αποδοχής της τεκμηριωμένης άποψης των συμμαθητών τους, συνεργασίας. Δηλαδή, με δύο λόγια, μια τέτοια δραστηριότητα θα την υποστήριζε ένας εκπαιδευτικός που κινείται πέρα από την εμπέδωση και πιο κοντά στην κατανόηση και τη δημιουργικότητα.

Επομένως, ο αιφνιδιασμός με άσχετα τεστ είναι ασύμβατος προς τις σχέσεις εμπιστοσύνης που θέλει να χτίσει με τους μαθητές του ένας εκπαιδευτικός, προκειμένου να οικοδομήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου θα κυριαρχεί το κλίμα αλληλοσεβασμού και αποδοχής (Α1). Ο αιφνιδιασμός με τεστ θα ακύρωνε και την εξέταση ως εξέταση, αφού άλλα και αλλιώς θα δίδασκε ο εκπαιδευτικός και άλλα και αλλιώς θα εξέταζε. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός με τον αιφνιδιασμό ακυρώνει στην πράξη τα κριτήρια Α1 και Δ1.

Η διδασκαλία πρέπει να διακρίνεται για την εσωτερική συνοχή μεταξύ των μερών της. Πρέπει οι διδακτικές ενέργειες και τα διδακτικά μέσα και ο τρόπος που αξιοποιούνται και εντάσσονται στη διδασκαλία να εναρμονίζονται με τους διδακτικούς στόχους (Γ9, Γ10).

Όταν οι μαθητές είναι απλά σε θέση να αναπαράγουν (συχνά άκριτα) όσα άκουσαν ή είδαν (Γ12), τότε είναι αμφίβολη η κατάκτηση όχι μόνο της βαθιάς γνώσης, αλλά και της ίδιας της γνώσης. Αυτό που ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό και αυτό που θεωρείται ως επιτυχία της διδασκαλίας είναι οι μαθητές να έχουν συλλάβει τη “μεγάλη ιδέα”, τον κεντρικότερο και ουσιαστικότερο στόχο της διδασκαλίας, τα ουσιαστικότερα σημεία και στοιχεία της ύλης και να μπορούν να τα αποδώσουν με δικό τους αυθεντικό τρόπο (Wiggins & McTighe 1998). Η μεγάλη ιδέα μπορεί να είναι:

- Μια θεωρία, σειρά συλλογισμών, αξιώματα, κανόνες γραμματικής (δηλωτική γνώση, στην εμπεδωτική διδασκαλία και τη διδασκαλία για κατανόηση)
- Γνώσεις μαζί με τον εννοιολογικό τους οπλισμό, για παράδειγμα, τα πολιτεύματα στην αρχαία Αθήνα στο μάθημα της Ιστορίας, τα οξέα στη Χημεία (δηλωτική γνώση και εννοιολογική γνώση στην εμπεδωτική διδασκαλία),
- Η διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος ή επιτέλεσης ενός πειράματος (διαδικαστική γνώση, στην εμπεδωτική, τη δημιουργική και τη διδασκαλία για την κατανόηση),

- Συνδυασμός των παραπάνω.

Αξιοποιώντας τα παραπάνω είδη γνώσης και τους αντίστοιχους διδακτικούς στόχους, σύμφωνα με την αναθεωρημένη ταξινόμια διδακτικών στόχων κατά Bloom (Anderson, κ.ά., 2001), οι μαθητές που έχουν κατανοήσει το μάθημα και το έχουν κάνει κτήμα τους πρέπει να είναι σε θέση να ανακεφαλαιώνουν τις σημαντικότερες γνώσεις και διαδικασίες (Γ16), αλλά και να μπορούν να αξιοποιούν αυτό το απόσταγμα γνώσεων, για να δημιουργήσουν τις δικές τους αναπαραστάσεις και το δικό τους αφήγημα ως άτομα ή ως ομάδα (δημιουργία αυθεντικής γνώσης).

Το πλαίσιο παρατήρησης και αξιολόγησης δεν επιδιώκει να εγκλωβίσει τον εκπαιδευτικό σε “φορμαλιστικό τρόπο εκπαίδευσης και διδασκαλίας”. Το αντίθετο μάλιστα. Το πλαίσιο παρατήρησης δεν αντιστρατεύεται τις διδακτικές καινοτομίες και την αξιοποίηση διαφόρων μοντέλων διδασκαλίας, όπως η ομαδική εργασία, η εννοιοκεντρική διδασκαλία, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η εξατομικευμένη μάθηση, η προσωποποιημένη μάθηση, η καθοδηγούμενη διερεύνηση, η αντίστροφη τάξη, κτλ. Αντιθέτως, αξιοποιεί την ταξινόμησή τους σε θεωρητικό επίπεδο σε τρεις κυρίαρχες και συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές και διδακτικές τάσεις και ορίζει ένα πλαίσιο αρχών που ισχύουν οριζόντια και για τις τρεις τάσεις, επειδή αυτές οι αρχές έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι συμβάλλουν στη βαθιά γνώση και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή (βλ. διαχρονικές έρευνες Hattie, 2011· 2013; Mehta & Fine, 2019).

Ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να επιλέξει και να αξιοποιήσει όποιο διδακτικό μοντέλο επιθυμεί και ανταποκρίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, στους διδακτικούς του στόχους και στις ανάγκες της μαθητικής του ομάδας. Το πλαίσιο παρατήρησης και αξιολόγησης φιλοδοξεί να ξεκαθαρίσει στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να κάνει σε επίπεδο κλίματος της τάξης και διαπροσωπικών σχέσεων, σε επίπεδο οργάνωσης της σχολικής εργασίας και σε επίπεδο διδακτικών και μαθησιακών ενεργειών, ώστε η βαθιά γνώση να μην είναι ανέφικτη και ουτοπική επιδίωξη, αλλά σαφής και υλοποιήσιμος στόχος.

Αναζητώντας τη βαθιά γνώση

Πώς μπορούμε να διαπιστώσουμε εάν μια διδασκαλία έχει πετύχει να καλλιεργήσει και τα τρία στοιχεία της εκπαίδευσης για την κατάκτηση της βαθιάς γνώσης; Ένας τρόπος είναι να αξιολογήσουμε τα προϊόντα της μάθησης, άλλος είναι μέσα από την παρατήρηση και την αξιολόγηση της ίδιας της διδασκαλίας. Τα πέντε τελευταία χρόνια που αρχίσαμε να δημιουργούμε και να εξελίσσουμε το παρόν πλαίσιο για την παρατήρηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, έχουμε πραγματοποιήσει ένα πλήθος παρατηρήσεων σε δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια. Από αυτές, παρουσιάζουμε δύο διδασκαλίες, μία στη ΝΕ Γλώσσα της Β΄ Δημοτικού και μία στη Φυσική της Β΄ Γυμνασίου, με στόχο να εξηγήσουμε πότε εντοπίζουμε και πότε δεν εντοπίζουμε στοιχεία μιας εκπαίδευσης που αποσκοπεί στη βαθιά γνώση.

Σχήμα 1

Β' Δημοτικού: Η κυρά-Καλή και οι 12 μήνες (σελ. 46-47 του σχολικού βιβλίου Γλώσσας)



Η τάξη, στην οποία έγινε η παρακολούθηση διδασκαλίας, είχε 23 μαθητές, οι οποίοι κάθονταν σε ομάδες, αλλά εργάζονταν κυρίως ατομικά. Εκτός από τρεις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι υπόλοιποι δεν παρουσίαζαν ιδιαίτερα προβλήματα μάθησης. Η διδασκαλία διήρκεσε 45 λεπτά. Ο στόχος του μαθήματος ήταν να αναδειχθεί το θεματικό κέντρο της ιστορίας, ότι δηλαδή ο κάθε μήνας έχει τη δική του χάρη και προσφορά.

Δ: δασκάλα, Μ: μαθητές.

Δ: Διαβάστε το κείμενο μόνοι σας. [Οι μαθητές συγκεντρώνονται και διαβάζουν σιωπηρά για 4 περίπου λεπτά.]

Δ: Τι θα υπογραμμίσουμε από το κείμενο που διαβάσαμε;

Μ: Τους μήνες [εν χορώ].

Δ: Ωραία. Κυκλώστε τους.

Δ: Για να πούμε τους δώδεκα μήνες, τον έναν δυνατά και τον άλλον ψυθιριστά.

M: [Αρχίζουν εν χορώ να λένε τους μήνες και να διασκεδάζουν με την εναλλαγή δυνατά-ψυθιριστά].

Δ: Ποιος θα μας πει τι λέει ή ιστορία;

M1: [Λέει το νόημα]

M1: Κυρία, να ρωτήσω κάτι; Τι έγινε τελικά με την κ. Κακή;

Δ: Εσύ τι λες να έγινε;

M1: Δεν θα της δώσαν φλουριά οι μήνες.

Δ: Μάλλον.

Δ: Έχετε κάποια λέξη που δεν καταλαβαίνετε;

M2: Τρύγος.

Δ: Ποιος θα μας πει;

M3: Είναι ένα δέντρο που βγάζει σταφύλι.

Δ: Τι είναι δηλαδή;

M3: Ένα δέντρο.

Δ: Άλλος;

M4: Είναι λουλούδι.

M5: Δεν είναι ακριβώς λουλούδι. Είναι κάτι σαν ιστός

Δ: [Εξηγεί χωρίς να σχολιάζει τις απαντήσεις των M]. Όταν τα σταφύλια ωριμάζουν, τότε τα μαζεύουμε. Είναι ο τρύγος. Και υπάρχει και μια άλλη λέξη, ο θέρος, όταν θερίζουμε το σιτάρι.

Δ: Ποιος θα πει τι είναι ο τρύγος και τι το θέρος;

M6: Ένα λουλούδι...

Δ: Για εξήγησέ μας Μαριάνθη. [Η Μαριάνθη εξηγεί σωστά]

Δ: Έχετε άλλες απορίες; Τι είναι η ευεργετική βροχή;

M7: [Σηκώνει χέρι και μιλάει για άσχετο θέμα.]

Δ: [Εξηγεί] Ευεργετική βροχή είναι αυτή που ποτίζει τα φυτά και μεγαλώνουν.

Δ: Όταν ρώτησαν για τον αγαπημένο μήνα τη γιαγιά τι απάντησε;

M3: Ότι της άρεσαν όλοι.

Δ: [Κυκλώνει τους μήνες σταδιακά στο κείμενο, ενώ παράλληλα αναφέρει τι λέει το κείμενο για κάθε μήνα].

Δ: Θα διαβάσω άλλη μια φορά το κείμενο και θα προσέξετε πολύ καλά τις λεπτομέρειες, επειδή μετά κάθε ομάδα θα σκεφτεί να κάνει έναν μήνα και οι υπόλοιποι θα μαντεύουμε ποιος είναι.

M: [Χαίρονται με την προοπτική και συγκεντρώνονται αμέσως. Μόλις ολοκληρώνεται η ανάγνωση από τη δασκάλα, οι μαθητές αρχίζουν τη συνεργασία στην ομάδα τους, για να αποφασίσουν πώς θα αναπαραστήσουν τον μήνα της επιλογής τους. Μαθητές που ήταν πριν απαθείς, τώρα αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο. Μετά από 5 λεπτά προετοιμασίας σηκώνεται κάθε ομάδα με τη σειρά και παρουσιάζει, ενώ ακολουθούν τα μαντέματα από τους υπόλοιπους μαθητές. Με χαρά οδηγούνται προς το διάλειμμα].

Η διδασκαλία αυτή κινήθηκε κυρίως σε επίπεδα αναφοράς αποσπασματικών πληροφοριών και όχι στη δημιουργία ενός νοηματικού σχήματος που θα οδηγούσε τους μαθητές σε ανάδειξη της μεγάλης ιδέας που ήταν “κάθε μήνας παρέχει ξεχωριστή προσφορά και έχει ιδιαίτερη αξία στη ζωή μας”. Η διδασκαλία έμεινε στο περιπτωσιακό και δεν μπόρεσε ούτε την εμπέδωση να

πετύχει ούτε την κατανόηση ούτε και τη δημιουργικότητα, επειδή η δασκάλα δεν παρείχε την ευκαιρία στους μαθητές με κατάλληλες νύξεις να κατανοήσουν, να διατυπώσουν και να αξιοποιήσουν το θεματικό κέντρο και το ιδιαίτερο λεξιλόγιο του κειμένου. Ακόμα και όταν έδωσε διέξοδο στη δημιουργικότητα των μαθητών με την επιλογή και τη δραματοποίηση των μηνών, αυτό έγινε σε επίπεδο επιφανειακό και με αναπαραστάσεις των βιωμάτων των μαθητών και όχι σε συνδυσμό και ένταξη των βιωμάτων στις περιγραφές του κειμένου, ώστε να φανεί σε τι βαθμό οι μαθητές κατανοούν και μετουσιώνουν τις λεκτικές εικόνες του κειμένου σε οικείες αναπαραστάσεις.

Β' Γυμνασίου Φυσική

Η τάξη είχε 20 μαθητές, οι οποίοι κάθονταν ανά δύο μετωπικά. Το επίπεδο των μαθητών ήταν γενικώς καλό. Η διδασκαλία διήρκησε 45 λεπτά.

Κ: καθηγητής, Μ: μαθητές.

Δύο ήταν οι στόχοι του μαθήματος:

1. Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι το βάρος ενός σώματος είναι δύναμη από απόσταση. Εξαρτάται από τη θέση του σώματος στη γη.

2. Να ξεχωρίζουν τη μάζα από το βάρος.

Μόλις έκατσαν οι μαθητές ξεκίνησε αμέσως το μάθημα. Χωρίς να κάνει άλλο σχόλιο ο καθηγητής γυρνά προς τους μαθητές, δείχνει στον διαδραστικό πίνακα (ΔΔΡ) και λέει:

Κ: Βάρος – μάζα. Τι ξέρουμε για αυτά;

Δυο μαθητές απαντούν .

Κ: [Δείχνει τους ορισμούς στον ΔΔΡ.]

Κ: Η μάζα δεν αλλάζει ποτέ, Χρήστο. Γιατί; ...

Χ: Επειδή είναι πάντα ίδια.

Κ: Ενώ το βάρος εξαρτάται από τον πλανήτη γη. Δείχνει διάγραμμα μάζα – βάρος στον ΔΔΡ. Με τον τύπο $w = mg$ γης

Κ: Το g μαθαίνεται παπαγαλία. Είναι περίπου 10. Γρήγορα γράψτε στα τετράδιά σας το παράδειγμα από τον πίνακα. Μόνο το ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΙΠΑ. ΤΕΛΕΙΩΝΕΤΕ!

Κ: Γιατί το φεγγάρι μάς τραβάει λιγότερο;

Μ1: Επειδή έχει μικρότερη ελκτική δύναμη.

Κ: Γιατί έχει μικρότερη ελκτική;

Μ2: Επειδή είναι μικρό;

Κ: Όχι! Δίνει τον λόγο σε άλλον μαθητή Μ3 που απαντά.

[Προβάλλει εικόνα από τον ψηφιακό σχολείο – Έβερεστ με κουτί].

Κ: Όσο ανεβαίνει το κουτί τόσο μειώνεται το βάρος. Γιατί Στέλλα;

Σ: Επειδή όλο πάει ψηλότερα.

Κ: Ναι, κάπως έτσι. Το βάρος εξαρτάται από το ύψος.

Άλλος Μ4 [εκφράζει αυθόρμητα τη σκέψη του] : Μπορούμε να φανταστούμε το κέντρο της γης ως μαγνήτη. Όσο απομακρυνόμαστε από το κέντρο τόσο μειώνεται το βάρος.

Κ: Θα μπορούσες να το πεις κι έτσι. Γράφτε. «Το βάρος εξαρτάται ...»

[Αλλάζει την εικόνα στον ΔΔΡ που δείχνει το ηλιακό σύστημα. Προσπαθεί να την κάνει να λειτουργήσει αλλά δεν ανταποκρίνεται και δεν τη δείχνει τελικά]

Μ5 [εκφράζει αυθόρμητα τη σκέψη του]: Μόνο που η γη έχει σταθερή τροχιά, κύριε. Όχι όπως φαίνεται στη διαφάνεια πως πάνε οι άλλοι πλανήτες να πέσουν στον ήλιο.

Κ: Δεν σχολιάζει την ιδέα του μαθητή. Την αγνοεί και συνεχίζει: (α) Δείχνει άλλη διαφάνεια για το βάρος που σχεδιάζεται προς το κέντρο της γης. (β) Περιφέρεται στην τάξη και κοιτάζει πώς το σχεδιάζουν οι μαθητές. Σχολιάζει :«Ωραίο σχέδιο (ειρωνικό). Τι είναι αυτή η μουτζούρα, ρε;;;»

Στη συνέχεια και για 10 λεπτά ο Κ σχολιάζει τα σχήματα στον ΔΔΡ και οι Μ συνεχίζουν να αντιγράφουν από τον πίνακα τις διάφορες περιπτώσεις.

Στο τέλος, Κ. λέει: Λοιπόν, σημειώστε τι έχετε για το σπίτι. Θεωρία από το σχολικό βιβλίο στη σελίδα 47. Γράψτε αυτά, μετά απαντήστε σε μια δυο εύκολες ερωτήσεις που έχω στον πίνακα και εν τω μεταξύ βγάλτε στο πλάι στο θρανίο τις γραπτές σας εργασίες για να τις μαζέψω. Τις μαζεύει και φεύγει τρέχοντας σε άλλη τάξη.

Η διδασκαλία αυτή είναι διδασκαλία που μοιάζει με αγώνα δρόμου ενάντια στο αμείλικτο πέρασμα του χρόνου. Ο καθηγητής διασυνδέει με τα προηγούμενα, χωρίς όμως να προσανατολίζει τους μαθητές με σαφήνεια στη νέα ύλη. Ακολουθεί την προσέγγιση της άμεσης διδασκαλίας με συνεχείς ερωτήσεις για αποσαφήνιση εννοιών για εμπέδωση και κατανόηση. Ο λαχανιαστός ρυθμός, όμως, και η μερική ασάφεια στις απαντήσεις του προς τις απόψεις που εκφράζουν οι μαθητές, δηλαδή η ελλιπής ανατροφοδότηση προς τους μαθητές, δεν ευνοούν την καλλιέργεια της βαθιάς κατανόησης. Η διδασκαλία είναι κυρίως διαχείριση χρόνου και ύλης και όχι αξιοποίηση του χρόνου για την ανακάλυψη της ύλης. Πόσο μάλλον για τη δημιουργικότητα και τη βαθιά γνώση. Επίσης, το ύφος με το οποίο απευθύνεται στους μαθητές δεν συνάδει με μια τάξη που επικρατεί ο αλληλοσεβασμός και η αποδοχή.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Διεθνώς, η αναζήτηση εκπαιδευτικών δομών και παιδαγωγικο-διδασκικών προσεγγίσεων για την κατάκτηση της βαθιάς γνώσης από τους μαθητές αποτελεί το κύριο διακύβευμα του σχολείου στην εποχή μας. Βαθιά γνώση σημαίνει απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στα γνωστικά αντικείμενα, βαθιά κατανόηση και ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων αυτών σε γνωστές, αλλά και πρωτότυπες περιστάσεις και υπέρβαση των γνωστών με τη δημιουργία νέας γνώσης και αυθεντικών επιτευγμάτων. Προϋπόθεση για την κατάκτηση της βαθιάς γνώσης δεν είναι μόνο η ενορχήστρωση μιας σειράς εμπνευσμένων και στρατηγικά άρτιων διδασκαλιών, αλλά είναι μάλλον ένα σύνολο από κοινωνικούς, παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που συνθέτουν το σύνολο της σχολικής ζωής.

Στην παρούσα εργασία επικεντρωθήκαμε στις παιδαγωγικο-διδασκικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν και μεγιστοποιούν τις πιθανότητες να κατακτήσουν οι μαθητές τη βαθιά γνώση. Υιοθετήσαμε την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου “βαθιά και βαθύτερη γνώση” των Mehta & Fine (2019) και σύμφωνα με αυτήν αναγνωρίσαμε τρεις εκπαιδευτικές τάσεις: την εμπεδωτική και αυθεντική μάθηση και τη μάθηση με στόχο την κατανόηση. Με βάση αυτό το τρίπτυχο, δημιουργήσαμε ένα πλαίσιο παρατήρησης και αξιολόγησης της διδασκαλίας που πιστεύουμε ότι μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη της βαθιάς γνώσης. Θεωρούμε ότι η περιγραφή, η αποσαφήνιση και η αξιολόγηση αυτών των διδασκικών ενεργειών θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να υιοθετήσουν στο μέλλον τις ενέργειες αυτές. Φέραμε δύο παραδείγματα από πραγματικές διδασκαλίες σε δημοτικό και

γυμνάσιο. Καμία διδασκαλία δεν μπόρεσε να υπηρετήσει με συνέπεια καμία από τις τρεις προτεινόμενες διδακτικές προτάσεις. Ίσως το μάθημα Φυσικής να στόχευσε με σχετική συνέπεια στην εμπέδωση βασικών γνώσεων.

Δεν μπορούμε να κατηγορήσουμε τους εκπαιδευτικούς για τη δυσκολία που παρουσιάζουν στο να οδηγήσουν τους μαθητές τους στην εμπέδωση, την κατανόηση και τη βαθιά γνώση. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την πληθώρα της ύλης, τις συνεχείς αλλαγές σε προγράμματα και προτεραιότητες και την απόλυτη εξάρτηση της διδασκαλίας από το σχολικό βιβλίο και την προκαθορισμένη ύλη, δεν δημιουργεί την ανάγκη ούτε αφήνει περιθώρια στον εκπαιδευτικό να σκεφτεί, να αναλάβει πρωτοβουλίες και να σχεδιάσει ο ίδιος τα μαθήματά του. Παράλληλα, η ελλιπής τεχνογνωσία των εκπαιδευτικών από τη μία και η πληθώρα των διδακτικών προσεγγίσεων και των προτάσεων από την άλλη δημιουργούν σύγχυση και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς για το τι, με ποια κριτήρια και γιατί να επιλέξουν. Φαίνεται ότι, κατά περίπτωση, μπορεί να επιλέγουν κάποιες ευχάριστες δραστηριότητες που χαροποιούν τους μαθητές τους, αλλά στην ουσία αυτές δεν εντάσσονται οργανικά σε έναν κεντρικό στρατηγικό σχεδιασμό για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως η βαθιά γνώση, που θα βοηθήσουν μακροπρόθεσμα τους μαθητές να πετύχουν στον κοινωνικό και επαγγελματικό τους βίο.

Θεωρούμε ότι η ταξινόμηση, η αποσαφήνιση και η αξιολόγηση εκπαιδευτικών ενεργειών που συμβάλλουν στην επίτευξη της βαθιάς γνώσης και η εμπεριστατωμένη ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού από τον παρατηρητή-αξιολογητή του θα έχει τα ποθητά βελτιωτικά αποτελέσματα. Το έργο αυτό προϋποθέτει συνθήκες “γνωστικής μαθητείας”, όπου ο αξιολογητής θα έχει ρόλο μέντορα και καθοδηγητή και ο αξιολογούμενος ρόλο μαθητευόμενου (βλ. και Κουλουμπάριτση, 2002; Ματσαγγούρας, 2019). Δεν εισηγούμαστε την αξιολόγηση για την αξιολόγηση ή για την μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού ή για την προαγωγή του σε στέλεχος της εκπαίδευσης. Εισηγούμαστε μια αυτο- αξιολόγηση ή ετερο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, με τη συνδρομή ειδικευμένου μέντορα, που θα οδηγεί σταδιακά στην προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού με την προαγωγή της συνειδητότητάς του, της τεχνογνωσίας του και της αυτονομίας του.

Μπορεί η αξιολόγηση να αποτελεί ταμπού στη χώρα μας, αλλά και θέμα αμφιλεγόμενο και σε άλλες χώρες, όμως όταν εφαρμόζεται μάς κρατά σε επαγρύπνηση και μας κινητοποιεί. Προτείνουμε την αξιολόγηση της διδασκαλίας υπό το πρίσμα της επίτευξης της βαθιάς γνώσης. Παράλληλα, όμως, αποτελεί προσωπική μας πεποίθηση ότι κανένα εργαλείο καμιά στατιστική εξίσωση και καμιά ερευνητική προσέγγιση δεν μπορεί να προσδώσει στην αξιολογική διαδικασία την απαραίτητη αξιοπιστία, όταν απουσιάζει ο αναντικατάστατος καταλύτης που είναι η εμπιστοσύνη μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή.

Βιβλιογραφία

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman.

- Blythe, T. and Associates (1998) *The teaching for understanding guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ellis, S. (28/8/2019) *What is Mastery Learning?*
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking. Inquiry: *Critical Thinking Across the Disciplines* 26(2), 5-19.
<https://philpapers.org/go.pl?id=ENNCT3&proxyId=&u=http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.5840%2Finquiryctnews201126215>
- Fisher, D. & Frey, N. (2014) *Checking for understanding*. Alexandria, VA: ASCD.
- Forehand, M (2011) Bloom's Taxonomy. <https://cdn.vanderbilt.edu/vu-wp0/wp-content/uploads/sites/59/2010/06/12092513/BloomsTaxonomy-mary-forehand.pdf>
- Getting Smart (23/8/2019) *Does Mastery Mean Mastered?* Ανακτήθηκε στις 27/9/2019. <https://www.gettingsmart.com/2019/08/does-mastery-mean-mastered/>
- Guilford, (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Hibbard, M. κ.ά. (1996) *Teacher's guide to performance-based learning and assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hoff, E. (2014). The creative place: The impact of different environmental factors on creativity (pp. 103-126). In: E. Shiu (ed.). *Creativity research: An interdisciplinary and multi-disciplinary research handbook*. New York: Routledge.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
<https://www.gettingsmart.com/2019/08/what-is-mastery-learning/>
- Mehta, J. & Fine, S. (2015) *The why, what, where and how of deeper learning in American secondary schools*. Boston, MA: Jobs for the future.
- Mehta, J. & Fine, S. (2019) *In search of deeper learning. The quest to remake the American high school*. Boston: Harvard University Press.
- OECD (2014) TALIS 2013 Results. OECD.
<https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework%20FINAL.pdf>
- Seif, E. (2018) *Why Deep Learning? Association for Supervision and Curriculum Development*. <https://inservice.ascd.org/why-deep-learning/>
- Sturgis, C. & Patrick, S. (2010) *When failure is not an opinion: Designing competency-based pathways for next generation learning*. Vienna: iNACOL.
- The Council of the European Union (2018)
- Wiggins & Mc Tighe (1998) *Understanding by Design*. Alexandria, VA: ASCD.
- Zbainos, D. & Beloyianni, V. (2018) Creative ideation and motivated strategies for learning of academically talented students in Greek secondary students. *Gifted and Talented International*, 33(1-2), 3-14
<https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1547620>
- Κασσωτάκης, Μ. (2018) *Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. & Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2004) *Η αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Φάκελος των εργασιών του μαθητή (Portfolio Assessment)*. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2002) Η γνωστική μαθητεία ως πλαίσιο για την ανάπτυξη ενός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης, *Κίνητρο*, 4, 12-18.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2003) *Η κατανόηση στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδακτική πράξη: Συστημική συσχέτιση και αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2014) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στο Ματσαγγούρας, Η.Γ., Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΕΠ. <http://dipe.kar.sch.gr/files/20141125-EPI-001.pdf>
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2015) *Το σχολικό βιβλίο: σχεδιασμός - διδασκαλία - αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2016) *Μοντέλα αποτελέσματος ή μοντέλα διαδικασίας για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού; Εισήγηση στο 1^ο Επιστημονικό Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*. Αθήνα Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (επιμ. 2018) *Αξιολογώ και μαθαίνω: Οδηγός για την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (υπό έκδοση) *Με τα μάτια τα δικά μου και των άλλων: 13 μαθήματα από και για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (επιμ. 2019) *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Αυτοαξιολόγηση και δημοκρατικό σχολείο

Μαρία Λιακοπούλου

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η εκπαίδευση και το σχολείο, μεταξύ πολλών άλλων λειτουργιών του, καλείται να προετοιμάσει τους νέους για τη ζωή και τη δράση τους σε μια δημοκρατική κοινωνία και ...«ο μόνος τρόπος για να μάθουμε τη δημοκρατία είναι να τη ζήσουμε (Dewey, 1859-1952). Καθώς η δημοκρατία δεν διδάσκεται αλλά βιώνεται, ο τρόπος που οργανώνεται η καθημερινή ζωή σε μια σχολική μονάδα, το στυλ ηγεσίας, η διαδικασίες λήψης αποφάσεων και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνουν το δημοκρατικό ήθος των μαθητών και μελλοντικών πολιτών. Η πρακτική της αυτοαξιολόγηση θεωρούμε ότι μπορεί να διασφαλίσει ένα πλαίσιο εκδημοκρατισμού της διοίκησης του σχολείου και του σχολείου εν γένει. Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να δώσει κάποιες πρώτες απαντήσεις στα ερωτήματα «Γιατί και υπό ποιες προϋποθέσεις η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο και δημοκρατικού ήθους στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία;».

Λέξεις-κλειδιά: Δημοκρατική εκπαίδευση, δημοκρατικό σχολείο, διοίκηση σχολικής μονάδας, αυτοαξιολόγηση

Abstract

Education has to prepare young people for their lives and activities in a democratic society and ... "the only way to learn democracy is to live it" (Dewey, 1859-1952). As democracy is something that is not taught but experienced, the way that daily life is organized in a school unit (e.g. the school leadership style, the decision-making and interaction between those involved in the educational process), shape the democratic ethos of the students. We believe that schools' self-assessment can provide a framework for the democratization of school administration and the school in general. This paper attempts to provide some initial answers to the question: "Why and under which conditions can schools' self-assessment contribute to fostering a democratic school and democratic ethics for the educational process".

Keywords: Democratic education, democratic school, school management, school self-assessment

Εισαγωγή

Η αξία της δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι πλέον αναμφισβήτητη. Δημοκρατικό είναι το κάθε σχολείο που αντιμετωπίζει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία –μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, στελέχη εκπαίδευσης- ως ισότιμα μέλη ικανά να συναποφασίζουν για τις εκπαιδευτικές και διδακτικές διαδικασίες, το σχολείο που διασφαλίζει τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους

τους μαθητές και ταυτόχρονα είναι ένα σχολείο που προετοιμάζει τους μαθητές εμψυκώνοντας τις αξίες και καλλιεργώντας τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ικανούς δημοκρατικούς πολίτες. Ωστόσο, μεγάλη συζήτηση γίνεται ακόμη για τις πρακτικές και τις δομές που θα διασφαλίσουν αυτό το δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο και στην εκπαίδευση γενικότερα. Μια από τις πολλές αυτές πρακτικές είναι η αυτοαξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει την ανίχνευση των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών μιας σχολικής μονάδας, συμβάλλει στην καλλιέργεια πνεύματος συλλογικότητας, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες του σχολείου για τη βελτίωση του και διασφαλίζει τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων στις πρωτοβουλίες αυτές (Σολομών 1999: 18). Αποτελεί μια πολιτική κάθε σχολείου που επιθυμεί να καταγράψει τις «φωνές» όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να «επικοινωνήσει» με τρόπο συστηματικό και ορθολογικό με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία: μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, τοπική κοινωνία, στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας. Ωστόσο, υπάρχουν οι κίνδυνοι η εσωτερική αξιολόγηση να επικεντρωθεί σε 'ανώδυνες' για το σχολείο πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, να μην οδηγήσει σε σχέδια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, να μην έχει διάρκεια και συνέχεια και να δημιουργήσει στη σχολική μονάδα κλίμα ελέγχου, ανταγωνισμού, καχυποψίας. Επίσης, υπάρχει ο κίνδυνος να αποτελέσει επίφαση αυτοαξιολόγησης και να μετατραπεί σε εξωτερική αξιολόγηση και μέσω ελέγχου. Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να δώσει κάποιες πρώτες απαντήσεις στα ερωτήματα «Γιατί και υπό ποιες προϋποθέσεις η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο και δημοκρατικού ήθους στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία;»

Σχολείο και Δημοκρατία

Σήμερα υπάρχει ένα διπλό αίτημα, αφενός να διασφαλιστεί ένα δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο και αφετέρου το σχολείο να διαμορφώσει πολίτες ικανούς να ανταποκριθούν στα αιτήματα της σύγχρονης Δημοκρατίας. Η Δημοκρατία είναι έννοια πολύ ρευστή, οριοθετείται πολλαπλά και διαφορετικά ανάλογα με τον τόπο και το χρόνο, έχει μακρά και ταραχώδη ιστορία. Στο κείμενό αυτό η Δημοκρατία νοείται ως «αναβαθμός πολιτισμού», ως αξία, ως πολίτευμα και κυρίως ως τρόπος ζωής. Δημοκρατική είναι η κοινωνία της οποίας οι πολίτες, διεκδικούν τα δικαιώματά τους και σέβονται τις υποχρεώσεις τους, σέβονται τη σειρά τους στην ουρά, τηρούν τους νόμους από σεβασμό και πίστη στο νόμο και όχι από φόβο στον «αστυνόμο», πιστεύουν στην ισότητα, συμμετέχουν στα κοινά, παίρνουν ελεύθερα αποφάσεις για τη ζωή τους, διευθετούν τις διαφορές τους με το λόγο και όχι με τη βία, υιοθετούν πρακτικές συμβιβασμού όταν χρειάζεται, αποδέχονται και γιατί όχι απολαμβάνουν και αξιοποιούν τη διαφορετικότητα (Τερζάκης 2000, Alshurman 2015). Η Δημοκρατία δεν νοείται ως σκοπός, αλλά ως το μέσο με το οποίο πραγματώνονται δύσκολοι και σημαντικοί σκοποί, όπως η ανάπτυξη και η ελευθερία (Holt 1979). Επίσης, η Δημοκρατία δεν είναι έννοια αυθύπαρκτη, δεν αποτελεί έννοια κανονιστική, αλλά είναι το αποτέλεσμα του τρόπου ζωής και δράσης του κάθε πολίτη ξεχωριστά. Αυτό συνεπάγεται ότι ο καθένας μας θα πρέπει να εκπαιδευτεί για να ζήσει ως δημοκρατικός πολίτης, για να διατηρήσει και κυρίως για να διαμορφώσει μια δημοκρατική κοινωνία. Η εκπαίδευση και το σχολείο, μεταξύ πολλών άλλων λειτουργιών του, καλείται να προετοιμάσει τους νέους για

τη ζωή και τη δράση τους σε μια δημοκρατική κοινωνία... και ο μόνος τρόπος για να «μάθουμε» τη δημοκρατία είναι να τη «ζήσουμε» (Dewey, 1859-1952).

Το αίτημα για δημοκρατική εκπαίδευση και η σύνδεση δημοκρατίας και εκπαίδευσης σαφώς δεν είναι κάτι νέο, έχει απασχολήσει στοχαστές, φιλοσόφους και παιδαγωγούς, από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη έως και σήμερα. Ωστόσο, ο πρώτος που εισηγήθηκε μια ολοκληρωμένη πρόταση για μια δημοκρατική εκπαίδευση είναι ο Dewey, ο οποίος περιγράφει ένα δημοκρατικό σχολείο στο οποίο διασφαλίζεται η ελευθερία έκφρασης και δράσης, η διδασκαλία έχει ως επίκεντρο τον μαθητή και όχι την ύλη, διασφαλίζεται η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή, προωθείται η ισότητα και η ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινωνικών ομάδων.

Το σχολείο στο πλαίσιο της σύγχρονης Δημοκρατίας καλείται και μπορεί να παρέχει τα απαραίτητα εφόδια στη νέα γενιά μέσα από τη διδασκαλία, τη σχολική ζωή και τον τρόπο διοίκησης και οργάνωσης. Πρόκειται για πτυχές του εκπαιδευτικού έργου οι οποίες είναι αλληλένδετες, αλλά για πρακτικούς και μόνο λόγους στο σημείο αυτό διαχωρίζονται. Ειδικότερα στο άρθρο αυτό θα εστιάσουμε στη διοίκηση και την οργάνωση μιας σχολικής μονάδας, στις δομές και στις διαδικασίες που προάγουν τη Δημοκρατία σε μια σχολική μονάδα. Καθώς η δημοκρατία δεν διδάσκεται αλλά βιώνεται, ο τρόπος που οργανώνεται η καθημερινή ζωή σε μια σχολική μονάδα, το στυλ ηγεσίας, η διαδικασίες λήψης αποφάσεων και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαμορφώνουν το δημοκρατικό ήθος των μαθητών και μελλοντικών πολιτών.

Βασική προϋπόθεση για την καλλιέργεια αυτού του δημοκρατικού ήθους είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την τάξη και την καθημερινότητα, όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων, η αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου, οι δραστηριότητες της σχολικής ζωής, ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου. Σε ένα πλαίσιο δημοκρατικής και συμμετοχικής λήψης αποφάσεων όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις, τις ιδέες τους και να μοιραστούν τις σκέψεις τους με όσους έχουν αναλάβει τη διοίκηση του οργανισμού. Παράλληλα διασφαλίζεται το περιβάλλον και οι διαδικασίες, ώστε να εξετάζονται και να αξιοποιούνται οι καλύτερες ιδέες και προτάσεις. Το προσωπικό του σχολείου ενθαρρύνεται για την ανάληψη πρωτοβουλιών, ευθυνών και ρίσκων (Alshurman 2015). Η ανοικτή ροή ιδεών – ανεξάρτητα από τη «δημοτικότητα» αυτών των ιδεών- επιτρέπει στους ανθρώπους να είναι περισσότερο ενημερωμένοι και η πίστη στην ατομική και συλλογική ικανότητα των ανθρώπων να επιλύουν τα προβλήματα που ανακύπτουν ενισχύει το αίσθημα ευθύνης. Για την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης είναι αναγκαία όχι μια «τεχνητή» συλλογική λήψη αποφάσεων, αλλά η ουσιαστική συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, σε κάποιες περιπτώσεις και μελών της ευρύτερης κοινότητας στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τη ζωή τους (Apple & Beane 1995). Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή τόσο των γονέων (Feu κ.ά. 2017) όσο και των μαθητών (Flutter 2007; Edelstein 2011) στη λήψη αποφάσεων. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται μια συνεργατική κουλτούρα όπου οι ευθύνες διαμοιράζονται και παρέχεται υποστήριξη σε όλους για

να επιτελέσουν το έργο τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Sleeter 2008; Feu κ.ά. 2017).

Μια δεύτερη βασική αρχή για τη διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα είναι η αποδοχή και η αξιοποίηση της διαφορετικότητας. Σε μια δημοκρατική σχολική μονάδα η διαφορά δεν θεωρείται πρόβλημα, αντίθετα οι διαφορές θεωρούνται ευκαιρίες εμπλουτισμού της κοινότητας. Επίσης, διασφαλίζεται ίση πρόσβαση στη γνώση και στις παροχές του σχολείου. Συχνά οι ανισότητες προκαλούνται από εξωτερικούς κοινωνικούς παράγοντες, τους οποίους το δημοκρατικό σχολείο, καλείται να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί. Η χάραξη ενός κοινού οράματος, ενός κοινού σκοπού σε μια σχολική μονάδα μπορεί να γεφυρώσει της όποιες διαφορές και να λειτουργήσει συνεκτικά (Apple & Beane 1995).

Ωστόσο, για να αναπτύξουν οι μαθητές τις ιδιότητες του πολίτη δεν αρκεί η διδασκαλία της Δημοκρατίας ούτε η άσκηση σε εκλογικές διαδικασίες και η εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων. Τα σύγχρονα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (π.χ. ανεργία, συναισθηματική πίεση, αίσθημα ανασφάλειας, μοναξιά κ.λπ.) υπερισχύουν έναντι οποιασδήποτε μαθησιακής διαδικασίας και εμποδίζουν τους μαθητές να εστιάσουν στη μάθηση, πόσο μάλλον στη μύησή τους στις αρχές και στις αξίες της Δημοκρατίας. Γι' αυτό κρίνεται αναγκαίο το σχολείο να συνδεθεί ουσιαστικά με τα προβλήματα της καθημερινότητας των μαθητών. «Η δημοκρατική εκπαίδευση είναι μάθηση από τον κόσμο και όχι μάθηση για τον κόσμο... μάθηση από τη Δημοκρατία και όχι μάθηση για τη Δημοκρατία» (Farenga 2011). Οι Feu κ.ά. (2017) εισηγούνται τον όρο "inhabitance" (διαβίωση) για να περιγράψουν ένα σύνολο ενεργειών, οι οποίες μπορούν να διασφαλίσουν στην εκπαιδευτική κοινότητα –και κυρίως στους μαθητές– ένα αίσθημα ασφάλειας, αυτοπεποίθησης, αυτονομίας, θετικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους, ικανοποίησης. Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλει, καταρχάς, η διασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που θα καταστήσουν δυνατή τη συμμετοχή των γονέων στη διαχείριση των σχολικών θεμάτων και στη λήψη αποφάσεων (π.χ. εύκολη πρόσβαση στο σχολείο, υλοποίηση ηλεκτρονικών συσκευέσεων, υλοποίηση συναντήσεων σε ώρες και τόπο που να διευκολύνει τη συμμετοχή των εργαζόμενων γονέων). Επίσης, σε επίπεδο σχολικής τάξης βασική προϋπόθεση διασφάλισης κλίματος δημοκρατίας είναι η δημιουργία συνθηκών τέτοιων που θα βοηθήσουν όλους του μαθητές να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τους χρειαστούν στη ζωή και θα τους καταστήσουν αυτόνομους και δημιουργικούς πολίτες (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, πρόσβαση όλων των μαθητών σε πόρους, παροχές, εγκαταστάσεις). Τέλος, οι υποδομές και οι πόροι, μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας, ευχάριστου περιβάλλοντος και κυρίως ενός περιβάλλοντος που θα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Γιατί η αυτοαξιολόγηση μπορεί να προάγει τη Δημοκρατία;

Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης συμβάλλει στη διερεύνηση για το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο, και μέσω αυτής προωθούνται διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων, υποστηρίζεται η λήψη ορθολογικών αποφάσεων και λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης (Σολομών 1999: 15-20). Η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας θα μπορούσε να είναι εξωτερική (επιθεώρηση, παρακολούθηση

διαφόρων πτυχών του εκπαιδευτικού έργου, εντοπισμένες μελέτες) ή εσωτερική (αυτοαξιολόγηση). Για να διακρίνουμε την εσωτερική από την εξωτερική αξιολόγηση αρκεί να απαντήσουμε σε τέσσερα ερωτήματα (Scheerens 2000: 102-103): α) Ποιοι αναθέτουν και χρηματοδοτούν την αξιολόγηση, β) Ποιοι υλοποιούν την αξιολόγηση, γ) Ποιοι αξιολογούνται και δ) Ποιοι αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Όταν αυτοί που αναθέτουν, υλοποιούν και αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν ταυτίζονται με αυτούς που αξιολογούνται, πρόκειται για εξωτερική αξιολόγηση. Όταν αυτοί που αξιολογούνται είναι και αυτοί που υλοποιούν την αξιολόγηση, καθώς και αυτοί που αποκλειστικά αξιοποιούν τα αποτελέσματά της –ακόμη και όταν η αξιολόγηση ανατίθεται και υλοποιείται από άλλους- πρόκειται για αυτοαξιολόγηση. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις που τα όρια εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης δεν είναι τόσο ξεκάθαρα, όταν για παράδειγμα κάποιος έξω από το σχολείο αναθέτει στο σχολείο να υλοποιήσει τη δική του αξιολόγηση, αλλά τα αποτελέσματα αξιοποιούνται τόσο από το σχολείο όσο και από αυτόν που αναθέτει και χρηματοδοτεί (π.χ. Υπουργείο Παιδείας) (περισσότερα για τη διάκριση εσωτερικής- εξωτερικής αξιολόγησης βλ. στο Ryan & Tefler 2011: 177-180).

Κάθε μορφή εξωτερικής αξιολόγησης -υπό την προϋπόθεση ότι υλοποιείται ορθολογικά και αντικειμενικά- μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του έργου του σχολείου, καθώς δρα ως κίνητρο για βελτίωση, βοηθά στον εντοπισμό λανθανόντων προβλημάτων και αδυναμιών, επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ σχολείων και τα δεδομένα μπορούν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο κεντρικό για το σχεδιασμό βελτιωτικών δράσεων (Σολομών 1999: 16- 18). Ωστόσο, οι εξωτερικές αξιολογήσεις συνήθως επικεντρώνονται σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά και επιφανειακές παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου, δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς αντιστάσεις, αμφισβήτηση για την αντικειμενικότητά τους, γεννούν τον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών και υπονομεύουν τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων.

Οι αδυναμίες της εξωτερικής αξιολόγησης μπορούν να ξεπεραστούν με την υιοθέτηση από τις σχολικές μονάδες εσωτερικών μορφών αξιολόγησης. Από μακροχρόνια έρευνα στην Ολλανδία προκύπτει ότι η αυτοαξιολόγηση συνέβαλε, ώστε τα σχολεία να καταστούν σταδιακά πιο αποτελεσματικά στη λειτουργία τους, στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην επίτευξη των στόχων τους (Schildkamp κ.ά. 2009). Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει την ανίχνευση των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών μιας σχολικής μονάδας, συμβάλλει στην καλλιέργεια πνεύματος συλλογικότητας -όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων- ενθαρρύνει πρωτοβουλίες του σχολείου για τη βελτίωση του και διασφαλίζει τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων στις πρωτοβουλίες αυτές (Σολομών 1999: 18). Αποτελεί μια πρακτική που επιτρέπει στα σχολεία να βελτιώσουν την ποιότητα του έργου τους βελτιώνοντας την «αυτογνωσία» τους και αναλαμβάνοντας την ευθύνη των αποτελεσμάτων του έργου τους (MacBeath 2001). Επιπλέον, καλλιεργεί πνεύμα συλλογικότητας, ενισχύει τον αυτοέλεγχο και την αυτορρύθμιση, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου 2017).

Προσπαθώντας να απαντήσουμε στο κεντρικό ερώτημα του άρθρου αυτού, «Γιατί η αυτοαξιολόγηση μπορεί να προάγει τη Δημοκρατία», καταλήγουμε στα εξής, Η αυτοαξιολόγηση:

- Προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι έχουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και να συμμετάσχουν με τον τρόπο αυτό στην αποτίμηση και εν συνεχεία στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου. Επιτρέπει σε όλους να έχουν σαφή εικόνα για το εκπαιδευτικό έργο, δημιουργεί αίσθημα ευθύνης και τους θέτει προ των ευθυνών τους σε ό,τι αφορά τη λήψη αποφάσεων και την υλοποίηση δράσεων βελτίωσης. Το αίσθημα της ευθύνης είναι πρωταρχικό «συστατικό» για να έχουμε μια δημοκρατική κοινωνία και θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι και ένα έλλειμμα στις σύγχρονες δημοκρατίες, στις οποίες παρατηρείται η τάση μετατόπισης των ευθυνών.
- Δίνει την ευκαιρία ή καλύτερα απαιτεί τη συλλογική δράση. Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης οι συμμετέχοντες καλούνται να συνομιλήσουν ως ισότιμοι εταίροι, να τεκμηριώσουν τις θέσεις τους και να καταλήξουν σε κοινές αποφάσεις και σχέδια βελτίωσης του σχολείου, τα οποία και δεσμεύονται να υπηρετήσουν. Η συλλογικότητα, ο διάλογος και η δέσμευση σε αποφάσεις που συναποφασίζονται αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο κάθε δημοκρατικού πολιτεύματος
- Διασφαλίζει τη δυνατότητα για την ανίχνευση, την καταγραφή και την αξιοποίηση των ιδιομορφιών της κάθε σχολικής μονάδας. Συνεπώς, είναι μια πρακτική που εστιάζει στη διαφορετικότητα και τη δημιουργική αξιοποίησή της. Μέσω της αυτοαξιολόγησης καταγράφονται όλες οι ιδιομορφίες της σχολικής μονάδας και των μελών της και με βάση τις ιδιομορφίες αυτές σχεδιάζεται το εκπαιδευτικό έργο. Σε μια κοινωνία διαπολιτισμική, έντονα διαφοροποιημένη, πλουραλιστική, η εστίαση στη διαφορά και η προώθηση των ίσων ευκαιριών αποτελεί αδήριτη ανάγκη
- Τέλος, η αυτοαξιολόγηση υπηρετεί το αίτημα για αποκέντρωση στη διοίκηση του σχολείου, για αυτονομία της σχολικής μονάδας και συνεπώς για εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Hargreaves & Fullan, 1998, Kyrakides & Campbell 2004, Κουλαϊδής, 2006).

Ωστόσο, εύλογα γεννώνται ερωτήματα, αμφιβολίες ακόμη και αμφισβητήσεις για το κατά πόσο στην πράξη η αυτοαξιολόγηση μπορεί όντως να επιτελέσει έναν τόσο σημαντικό ρόλο για την καλλιέργεια του δημοκρατικού ήθους και του δημοκρατικού πολίτη. Το ερώτημα αυτό ταυτίζεται με το ερώτημα «Κατά πόσο μπορεί να υιοθετηθεί η πρακτική της αυτοαξιολόγησης από τις σχολικές μονάδες». Αν η αυτοαξιολόγηση υλοποιηθεί με βάση τις αρχές της και τη φιλοσοφία της, ταυτίζεται με τη δημοκρατία και αποτελεί αναπόδραστο αποτέλεσμα η καλλιέργεια δημοκρατικού ήθους. Όμως, είναι εφικτή η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής; Ποιες οι προϋποθέσεις για την οργανική ένταξη της αυτοαξιολόγησης στη ρουτίνα των σχολείων;

Προϋποθέσεις αυτοαξιολόγησης

Η σύγχρονη διεθνής εκπαιδευτική πραγματικότητα, δυστυχώς, αποδεικνύει ότι η αυτοαξιολόγηση δεν έχει γενικευθεί ως πρακτική και αυτό γιατί δεν

υιοθετούνται σε επίπεδο εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την προώθησή της. Στον Πίνακα 1 καταγράφονται αυτές οι προϋποθέσεις και δίνεται μια εικόνα για τη διεθνή πραγματικότητα.

Οι πιο συνηθείς πρακτικές που έχουν υιοθετηθεί είναι η απαραίτητη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των στελεχών διοίκηση, καθώς και η ύπαρξη κάποιου ειδικού σε θέματα αυτοαξιολόγησης, στον οποίο θα μπορούσαν να απευθύνονται οι σχολικές μονάδες συμβουλευτικά.

Από ελάχιστες χώρες έχουν υιοθετηθεί πρακτικές όπως η δημιουργία δικτύων σχολείων για την ανταλλαγή εμπειριών, η καταγραφή ενός μοντέλου αριστείας το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει ως οδηγός και φυσικά η οικονομική υποστήριξη της αυτοαξιολόγησης. Επίσης, είναι εμφανές ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των χωρών, καθώς υπάρχουν χώρες που υιοθετούν αρκετές από τις πρακτικές αυτές και άλλες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, που δεν έχουν κάνει βήματα προς την κατεύθυνση αυτή.

Πίνακας 1

Υποστηρικτικά μέτρα που διατίθενται για την εσωτερική αξιολόγηση (Πηγή: European Comission 2004, σελ. 124)

	BE fr BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	E/W/ NI	SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
A		•		•		•		•				•		•		•	•	•		•						•	•	•	•	•	•	
B		•				•		•			•		•	•	•	•	•	•				•				•	•	•	•	•	•	
Γ	•	•		•				•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•				•	•								•
Δ				•			•							•	•	•	•	•						•			•					
E		•									•			•		•	•	•								•				•		
Z		•						•				•		•	•	•	•	•		•						•			•			
H					•			•				•		•	•	•	•	•				•							•			
Θ		•				•					•					•	•					•	•							•		
I														•	•	•		•		•						•						
K		•			•									•		•		•														
Λ		•						•			•			•		•																

A. Εκπαίδευση, B. Πλαίσιο και μοντέλα αξιολόγησης, Γ. Σύμβουλος/ πρόσωπο αναφοράς, Δ. Δείκτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, E. Έρευνες και δημοσιεύσεις, Z. Οδηγίες και εγχειρίδια, H. Ιστοσελίδα, Θ. Κριτήρια, δείκτες και εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην εξωτερικά αξιολόγηση, I. Ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών, K. Μοντέλο αριστείας και Λ. Οικονομική υποστήριξη

Προκειμένου η αυτοαξιολόγηση στη χώρα μας να αποτελέσει μοχλό βελτίωσης μιας σχολικής μονάδας και εχέγγυο δημοκρατίας θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες:

Θετική στάση όλων των εμπλεκόμενων –διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, πολιτείας- απέναντι στο θεσμό (Schildkamp & Visscher 2010). Η αυτοαξιολόγηση δεν αποτελεί πρακτική η οποία θα μπορούσε να εισαχθεί στα σχολεία από «πάνω» προς τα «κάτω», καθώς κάτι τέτοιο είναι αντιφατικό με την ίδια τη φιλοσοφία και τη στόχευσή της. Αποτελεί πράξη αναστοχασμού και γι' αυτό προϋποθέτει τα εμπλεκόμενα μέλη να έχουν τα κίνητρα, τη βούληση και την ανάγκη να εμπλακούν σε μια τέτοια αναστοχαστική διαδικασία. Φυσικά για να καλλιεργηθεί η διάθεση αυτή απαιτείται η ανάλογη ενημέρωση και γνώση.

Κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Για την ουσιαστική ένταξη της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης στη ρουτίνα του σχολείου, καταρχάς, προϋποτίθεται ότι το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων εμπλέκεται στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και διακρίνεται από αίσθημα δέσμευσης για την αξιοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν, με στόχο τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία εξαρτάται από την ετοιμότητά τους. Η ετοιμότητα δεν είναι απόρροια μόνο των στάσεων, της διάθεσής τους ούτε είναι ζήτημα απλώς ιδεολογικό, αλλά προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες για το σχεδιασμό της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, την κατασκευή κατάλληλων εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων που θα προκύψουν. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η κατάλληλη, προετοιμασία μέσω των αρχικών σπουδών και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στο έργο αυτό (Ryan, Chandler και Samuels 2007, Vanhoof 2009)

Υποστήριξη από τον διευθυντή (Schildkamp & Visscher 2010) και κατάλληλο στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Απαιτείται μια δημοκρατική και συμμετοχική ηγεσία. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership) δεν ταυτίζεται με τη δημοκρατική ηγεσία. Μάλιστα μια κατανεμημένη ηγεσία –όταν βασίζεται σε μια ιεραρχία, όταν η διοίκηση αποφασίζει τα θέματα που θα τεθούν προς συζήτηση και ψηφοφορία και όταν δίνει προτεραιότητα στη διαχείριση μιας συγκεκριμένης ατζέντας η οποία συντάσσεται είτε από την πολιτεία είτε από την κεντρική διοίκηση- θα μπορούσε να αποτελέσει μέσο ελέγχου παρά μέσο εκδημοκρατισμού (Mitchell 2017)

Ενσωμάτωση της διαδικασίας στη ρουτίνα του σχολείου και οργανική σύνδεσή της με άλλες διοικητικές λειτουργίες, όπως ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, αυτοαξιολόγηση και προγραμματισμός θα πρέπει να νοούνται ως μια ενιαία, συνεχής και κυκλική διαδικασία (Λιακοπούλου 2014).

Αποσύνδεση από την εξωτερική αξιολόγηση. Αν και η βιβλιογραφία προτείνει τη συμπληρωματική αξιοποίηση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, κάτι τέτοιο στην ελληνική πραγματικότητα θα ήταν καταστροφικό. Οι πρότερες εμπειρίες από το θεσμό του επιθεωρητή, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η κουλτούρα εκπαιδευτικών, διευθυντών, αλλά και της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα απέναντι σε διαδικασίες αξιολόγησης, αποτελούν εμπόδια στη σύνδεση εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Μόνο η πλήρης

αποσύνδεση της αυτοαξιολόγησης από κάθε άλλη μορφή αξιολόγησης θα μπορούσε να δημιουργήσει ένα πρόσφορο έδαφος για την καθιέρωση αυτής της πρακτικής.

Ισότιμη συμμετοχή μαθητών και γονέων. Υπάρχει η τάση οι μαθητές και οι γονείς –ως μη ειδικοί- να θεωρείται ότι δεν μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και λήψης αποφάσεων που αφορούν τη σχολική μονάδα. Κάτι τέτοιο όμως αντίκειται στη φιλοσοφία, στη στόχευση και στην εν γένει λειτουργία της αυτοαξιολόγησης. Σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης η γνώμη των μαθητών και των γονέων έχει ακριβώς την ίδια βαρύτητα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των ειδικών.

Ένα πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση, κάποια εργαλεία, δείκτες, πρακτικές και μοντέλα αυτοαξιολόγησης, εργαλεία για τη συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων και γενικότερα κάποιο βοηθητικό υλικό στο οποίο θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση τα σχολεία.

Δίκτυα σχολείων στο πλαίσιο των οποίων δίνεται η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών, καλών πρακτικών και αμοιβαίας ενδυνάμωσης

Υπαρξη συμβούλων, ειδικών και οργανισμών ανεξάρτητων από το κράτος για την υποστήριξη των σχολείων, την παροχή συμβουλευτικής, τη συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων.

Επιλογικά

Αναμφίβολα η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αποτελεί μοχλό βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, προϋπόθεση εγκαθίδρυσης μιας δημοκρατικούς κουλτούρας στη σχολική μονάδα και πρακτική καλλιέργειας δημοκρατικού ήθους. Ωστόσο, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συναντά ακόμη εμπόδια, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά ακόμη και σε χώρες που γίνεται μεγαλύτερη προσπάθεια από πλευράς πολιτείας για την εγκαθίδρυση του θεσμού. Ένα βασικό εμπόδιο είναι οι παγιωμένες αντιλήψεις περί οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης και η ταύτιση της αυτοαξιολόγησης με αυτές. Εκφράζεται έντονη αμφισβήτηση και υπάρχουν ακόμη πολύ ισχυρές αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο για την πρακτική αυτή, όχι πάντοτε αδικαιολόγητα και σίγουρα όχι αναίτια. Οι πολύ άσχημες εμπειρίες από το θεσμό του επιθεωρητή, η απουσία σχετικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και η απουσία αυτονομίας της σχολικής μονάδας, η ιεραρχική οργάνωση της διοίκησης, η απουσία σαφούς και διαχρονικής εκπαιδευτικής πολιτικής γύρω από το θέμα της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, η απουσία ενός σαφούς πλαισίου, μοντέλων και δεικτών επιτυχίας και αποτελεσματικότητας των σχολείων είναι κάποιοι μόνο από τους λόγους που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς επιφυλακτικούς στην υιοθέτηση της εν λόγω πρακτικής.

Επίσης, δεν είναι καθόλου δύσκολο και απίθανο η αυτοαξιολόγηση να μετατραπεί σε αυτοεπιθεώρηση (MacBeath 2006). Αν η αυτοαξιολόγηση δεν συνδέεται με ενέργειες βελτίωσης του σχολείου, αν ο διευθυντής ή όσοι βρίσκονται στη διοίκηση έχουν προβάδισμα στη λήψη των αποφάσεων ή στην επιλογή των θεμάτων στα οποία θα εστιάσει η αυτοαξιολόγηση, εάν η αυτοαξιολόγηση «υποτάσσεται» σε μια κεντρική εθνική πολιτική και δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες των μελών της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας, εάν δεν συμμετέχουν όλοι ως ισότιμα μέλη της εκπαιδευτική κοινότητας, τότε προφανώς πρόκειται για μια

διαδικασία αυτοεπιτήρησης. Η αυτοαξιολόγηση δεν πρέπει να έχει ως στόχο τη λογοδοσία, αλλά τη βελτίωση της αυτογνωσίας.

«Η λέξη ‘αντικειμενικότητα’ δεν υπήρχε στα ιαπωνικά. Χρειάστηκε να επινοηθεί όταν οι Ιάπωνες άρχισαν να συνομιλούν με Δυτικούς. Η λέξη που χρησιμοποιούν τώρα είναι ‘κιακαντέκι’, που στην κυριολεξία σημαίνει «η άποψη του φιλοξενούμενου» (ενώ ‘σουκαντέκι’ σημαίνει «η άποψη του οικοδεσπότη», δηλαδή η ‘υποκειμενικότητα’). Η πρώτη από τις δύο λέξεις έχει σίγουρα και μια επιτιμητική χροιά. Ο φιλοξενούμενος δεν είναι απλώς ένας ξένος που έρχεται από μακριά, αλλά μπορεί και να μην καταλαβαίνει τις μη ορατές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας που τον φιλοξενεί. Ο φιλοξενούμενος ‘βλέπει’ μεμονωμένους ανθρώπους, αλλά δεν μπορεί να γνωρίζει τη δυναμική του συνόλου, που ο οικοδεσπότης, αντίθετα, τη γνωρίζει πολύ καλά...» (Hampden-Turner & Trompenaars 1993 στο McBeath 2004 κ.ά.: 95). Το έργο των σχολείων μπορεί να αξιολογηθεί από εξωτερικούς κριτές, να καταγραφεί μέσα από δείκτες και μελέτες εξωτερικών μελετητών, όμως σε κάθε περίπτωση οι ‘οικοδεσπότες’ είναι αυτοί που μπορούν να αντιληφθούν και να αναδείξουν όλες τις πτυχές του έργου αυτού. Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να διασφαλιστεί η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η καταγραφή και η αξιοποίηση των «διαφορών», η ανάληψη ευθύνης, η δέσμευση σε κοινούς στόχους για τη βελτίωση του σχολείου και γενικότερα η δημοκρατία στο σχολείο... σε ένα τέτοιο δημοκρατικό σχολείο μπορούμε να αναμένουμε ότι θα καλλιεργηθούν προσωπικότητες με δημοκρατικές αξίες και ήθος.

Βιβλιογραφία

- Alshurman, M. (2015). Democratic education and administration. *Procedia-social and behavioral sciences*, 176, 861-869.
- Apple, M. W. & J.A. Beane (1995). Democratic schools. *Association for Supervision and Curriculum Development*
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: Reasons and strategies, *European Journal of Education*, 46,1, 127-137
- European Commission (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: European Commisison
- Farenga, P. (2011). It takes more than ‘democratic aducation’ to make school meaningful for students. *Encounter: education for meaning and social justice*, 24, 2, 28-33
- Feu, J. κ.ά. (2017). Democracy and education: a theoretical proposal for the analysis of Democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and education*, DOI 10.1007/s11217-017-9570-7
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18, 3, 343-354
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998) *What's worth fighting for in Education?* Open University Press in association with the Ontario Public School Teachers' Federation.
- Holt, J. (1979). Why schools began. *Growing without schooling*, 1,9, ...
- Kyriakides, . & R.J Campbell (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30, 23-36

- Κουλαϊδής, Β. (2006). Ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο - Ένα ώριμο, προοδευτικό και δημοκρατικό αίτημα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωνσταντίνου Χ. & Ι. Κωνσταντίνου (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση. Στο: Ε. Κατσαρού/ Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Διδασκαλία και αγωγή στο πολυπολιτισμικό σχολείο (επιμορφωτικό υλικό)*. Αθήνα: Access
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη* (μτφρ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- MacBeath, J. (2006). New relationships for old inspection and self evaluation in England and Hong Kong. *International Studies in Educational Administration*, 34,2, 2-18
- McBeath, J. κ.ά. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: πως άλλαξαν όλα, μετάφραση: Μ. Δεληγγιάνη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McNamara, G. & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179
- Mitchell, R. (2017). Democracy or control? The participation of management, teacher, students and parents in school leadership in Tigray, Ethiopia. *International Journal of Educational Development*, 55, 49-55
- Ryan, K., Chandler, M. & Samuels, M. (2007). What should School-based evaluation look like? *In Studies in Educational Evaluation*, 33, 197-212.
- Ryan, Th. & L. Telfer (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3, 3, 2011: 171-191.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for educational Planning.
- Schildkamp, K. & Visscher, A. (2009). Factors influencing the utilization of a school self-evaluation instrument. In *Studies in Educational Evaluation*. *Studies in Educational Evaluation*, 35,4, 150-159 .
- Sleeter, C. (2008). Teaching for Democracy in age of Corporatocracy. *Teacher College Record*, 110, 1, 139-159
- Σολομών, Ι. (επιμέλεια-εισαγωγή) (1999) *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
- Τερζάκης, Α. (2000). *Προσανατολισμός στον αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων
- Vanhoof, J., Petegem, P. & Sven De Maeyer. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *In Studies in Educational Evaluation*, 35, 21-28.

Η Α.ΔΙ.Π. στην αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών των Α.Ε.Ι.

Μπρατάνη Ανδριάννα

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη τις τελευταίες πιστοποιήσεις της ποιότητας που έλαβαν το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, πρόκειται να τεθεί υπό συζήτηση ένα σημαντικό για την ακαδημαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα θέμα, αυτό του ρόλου που επιτελεί η Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση στη διαδικασία της αξιολόγησης και συγκεκριμένα αυτής των προγραμμάτων σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων, προχωρώντας σε μια μελέτη του νόμου 4009/11 και πιο συγκεκριμένα των άρθρων 70 και 71 με τη βοήθεια της ποιοτικής μελέτης της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου του Norman Fairclough. Τα ερωτήματα τα οποία ταλανίζουν τους εμπλεκόμενους με τον εκπαιδευτικό κόσμο σε ό,τι αφορά στην άνωθεν διαδικασία είναι πλείστα, ενώ οι ιθύνοντες καλούνται να τα απαντήσουν.

Λέξεις-κλειδιά: Α.ΔΙ.Π., αξιολόγηση, πανεπιστήμιο, ποιότητα, εκπαίδευση, Κ.Α.Λ.

Abstract

Given the latest quality assurances received by the Athens University of Economics and Business and the University of Macedonia, a topic important to the academic education community is the issue of the role played by the Hellenic Quality Assurance and Accreditation Agency of evaluation process of the curricula, in particular those of Greek Universities, proceeding with a study of Law 4009/11 and more specifically Articles 70 and 71 with the help of qualitative study of Norman Fairclough's Critical Discourse Analysis. The questions that confuse those involved with the education world with regard to the above process are many, and the accountables are called upon to answer them.

Keywords: H.Q.A., evaluation, university, quality, C.D.A.

Εισαγωγή

Στη χώρα μας η Διαδικασία της Μπολόνιας –από την οποία και έπειτα άρχισε να εδραιώνεται ως ακαδημαϊκός στόχος η αξιολόγηση»- δίχασε τον πανεπιστημιακό κόσμο, μέρος του οποίου επικέντρωνε την προσοχή του σε ακαδημαϊκά ζητήματα της χώρας μας που άπτονται όμως πολιτικών πτυχών -ό, τι σχετίζεται με τις διαδικασίες εκλογών, ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών σε αυτές, λοιπά ακαδημαϊκά-πολιτικά ζητήματα- ενώ θα ήταν αναμενόμενο να συζητηθούν και να τεθούν σε διαδικασία εφαρμογής τα όσα ειπώθηκαν στις

συναντήσεις των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας στη διάρκεια των Διακηρύξεων. Μιλώντας σε αδρές γραμμές, τα σημεία τα οποία κατά καιρούς εισήχθησαν προς συζήτηση αντιμετώπιστηκαν με επιφυλακτικότητα κυρίως στο κομμάτι που αφορά «στις ορέξεις της αδυσώπητης και αδηφάγου αγοράς» (Κλάδης, 2007)· στην «εισβολή» με άλλα λόγια της παγκόσμιας αγοράς-οικονομίας στη διαμόρφωση των γραμμών πολιτικής των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης, η οποία κατά πολλούς αντιμετωπίζει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως έναν ακόμη οικονομικό παράγοντα.

Το γεγονός πως η διαδικασία της αξιολόγησης εν γένει και της αξιολόγησης της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, ειδικότερα, ήγειρε έντονες αντιδράσεις αποτελεί κοινό τόπο. Μεταξύ των κύριων προβληματισμών των ομάδων που αντιτίθενται στο κανονιστικό πλαίσιο και κατά συνέπεια στη διαδικασία αυτή είναι και αυτός της σύνδεσής της με τις κατευθυντήριες γραμμές του ΕΧΑΕ (Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης), οι οποίες μέσω των οδηγιών που παρέχει ωθεί «στη λεπτομερέστερη κανονικοποίηση, (προ)τυποποίηση και συνεπώς την αποτελεσματικότερη συγκρισιμότητα» των προγραμμάτων σπουδών (Γεωργαντάς, Κακαλαμάνη, Τζανάκης & Φουρναράκη, χ.χ. σ.σ. 2). Πολλοί κάνουν λόγο για μια λογική «εμπορευματοποίησης» της εκπαίδευσης, κατά την οποία η τελευταία τίθεται σε ένα καθεστώς ελέγχου, ίσως και διοίκησης, όμοιο με αυτό των επιχειρήσεων. Εντούτοις, ως, ορθολογικός, αντίλογος προτάσσεται το επιχείρημα πως «τα κριτήρια θα πρέπει να είναι επιστημονικά και κοινωνικά» (Τσιτήλου, 2007).

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο το οποίο ενισχύει τις αναστολές σε ό, τι αφορά την εφαρμογή της αξιολόγησης στη Τριτοβάθμια είναι εκείνο της έλλειψης εμπιστοσύνης από την πλευρά των αξιολογουμένων προς τις σχετικές διαδικασίες, με την αντιπρόταση όμως της «δημιουργίας ανεξάρτητων αρχών» (Τσιτήλου, 2007, σ. 243), όπως είναι στην Ελλάδα η Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π).

Επιπρόσθετα εγείρεται μια σειρά ζητημάτων όπως είναι αυτό της σύνδεσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση των πανεπιστημίων, η διακύβευση της αυτοτέλειας των ιδρυμάτων, η φύση των διαδικασιών που θυμίζει επιχειρηματικές ενέργειες και άλλων επιμέρους, τα οποία κατά την ομολογία ορισμένων στελεχών του χώρου της εκπαίδευσης δεν έχουν τεθεί και οριστεί με σαφήνεια από τα θεσμικά και επίσημα κείμενα.

Σε διεθνές επίπεδο, ενώ το ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της ποιότητας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα είναι αυτονόητο και εμφανές, ωστόσο σε ό, τι αφορά στην ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων, καθώς επίσης και τις διαδικασίες που αυτό περικλείει, μέχρι πρότινος υπήρχε μια ανησυχία για τους μετεωρισμούς του συγκεκριμένου τμήματος στα επίσημα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα η Nowotny (2010) διατύπωσε τον ισχυρισμό πως μια από τις δύο σημαντικές προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα πανεπιστήμια στην αρχή του 21ου αι. είναι η διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, στο οποίο η Διαδικασία της Μπολόνιας έδωσε έμφαση «κυρίως στην αρχιτεκτονική του» και «έχει παραμελήσει το περιεχόμενό του» δίχως να προσδιορίζεται συγκεκριμένα η συμβολή του στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και της προσαρμογής σε ένα ταχέως εξελισσόμενο περιβάλλον (Nowotny, 2010, σ. σ.42).

Ποιος είναι όμως ο ρόλος της Α.Δ.Π. στη παραπάνω διαδικασία; Το ζήτημα της αυτονομίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και της σύνδεσής της με τη διαδικασία της αξιολόγησης συνιστά μια περισσότερο περίπλοκη διαδικασία, η οποία παρουσιάζει άμεση σύνδεση με την οικονομική, πολιτική, κοινωνική, αλλά και πολιτισμική συνθήκη της εκάστοτε εθνικής πραγματικότητας στην οποία αυτή υλοποιείται (Μπουσιού, 2018).

Μέθοδος

Η μεθοδολογική προσέγγιση η οποία πρόκειται να αξιοποιηθεί στην παρούσα εργασία είναι η ποιοτική, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο την Κριτική Ανάλυση Λόγου και πιο συγκεκριμένα αξιοποιείται το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough, σε επίπεδο περιγραφικής, ερμηνευτικής και επεξηγηματικής ανάλυσης.

Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος και προσέγγιση είναι διότι, όπως αναφέρουν και οι Phillips και Jørgensen (2009, σ.σ.164) *«αποτελεί το πιο εκλεπτυσμένο πλαίσιο ανάλυσης της σχέσης ανάμεσα στη χρήση της γλώσσας και τις κοινωνικές πρακτικές εν γένει»*. Αποτελεί έναν τρόπο πολύπλευρης προσέγγισης ενός λόγου, καλύπτοντας βασικές πτυχές -γλωσσολογικές και κοινωνικές- οι οποίες επιτρέπουν να γνωρίσουμε καλύτερα το μήνυμα του κειμένου, το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτό δημιουργείται και τελικώς τις σχέσεις και τα νοήματα που προκύπτουν από αυτό. Το παρόν άρθρο εστιάζει στην ερμηνευτική και επεξηγηματική ανάλυση.

Αποτελέσματα

Η διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Καθώς αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η πιστοποίηση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητο να παρατεθεί και ο ορισμός την ποιότητας, έτσι ώστε αφενός ο λόγος μας να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένος και αφετέρου να καθίσταται σαφές στον αναγνώστη τι ακριβώς εννοούμε χρησιμοποιώντας τον εκάστοτε όρο. Στην προκειμένη περίπτωση, καθώς ο όρος «ποιότητα» είναι αρκετά ευρύς και αφηρημένος και συνάμα επιδέχεται πλήθος ορισμών, ανάλογα με το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται, θα παρατεθούν μερικοί ορισμοί όσον αφορά την «ποιότητα στην εκπαίδευση».

Η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν είναι μονοδιάστατη. Μπορούμε να τη θεωρήσουμε μέσα από δύο οπτικές: Α) Την ποιότητα της εκπαίδευσης ως σύστημα, ως σύνολο, με ό, τι άπτεται της Εκπαίδευσης (Σχολικές Μονάδες, Διδακτικό Προσωπικό, Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκπαιδευτικοί Φορείς κλπ) και Β) Τα προϊόντα και τα αποτελέσματα της Εκπαίδευσης, αυτά δηλαδή που προσφέρονται από το εκπαιδευτικό σύστημα όπως η διδασκαλία, τα αποτελέσματα που παράγονται, τα Προγράμματα Σπουδών κλπ (Jain & Prasad, 2018, p.p.10). Οι ορισμοί οι οποίοι παρατίθενται ποικίλουν ως προς τον προσδιορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση δίνοντας βαρύτητα σε ξεχωριστούς παράγοντες κάθε φορά.

Σύμφωνα με τον Hoy et al (2000· Jain & Prasad, 2018, p.p. 10) ο ορισμός της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι άμεσα συνδεδεμένος με τους πελάτες-καταναλωτές καθώς την ορίζει ως μια *«διαδικασία αξιολόγησης της εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στην επίρρωση της ανάγκης να επιτύχει και να αναπτύξει τα ταλέντα*

των πελατών της, αλλά και να ανταποκρίνεται στα πρότυπα λογοδοσίας που καθορίζουν οι πελάτες, οι οποίοι πληρώνουν για τη διαδικασία». Ενώ με περισσότερο «εμπορικούς» όρους προσδιορίζουν οι Goddard και Leask (1992) την ποιότητα της εκπαίδευσης μένοντας επικεντρωμένοι στην «εξυπηρέτηση» των εκάστοτε πελατών-φορείς, μαθητές, γονείς, πανεπιστήμια, εργοδότες.

Προχωρώντας περαιτέρω στον προσδιορισμό της ποιότητας, βλέπουμε να γίνεται λόγος και για τη διαδικασία η οποία ακολουθείται στην εκπαίδευση και για αυτά τα οποία προσφέρει η τελευταία, δηλαδή τα προϊόντα· τα σχολικά βιβλία, η διαδικασία της διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα, η υλικοτεχνική υποδομή, καθώς επίσης και οι κτιριακές εγκαταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα για τους Grisay και Mahlck (2018, p.p. 10) η ποιότητα στην εκπαίδευση άπτεται σε τρεις παράγοντες: τη συσχέτιση του έμψυχου-ανθρώπινου και άψυχου δυναμικού που υπάρχει διαθέσιμο (inputs), τη διδακτική διαδικασία (process) και τα αποτελέσματα (outputs), ενώ υπάρχουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι υπόκεινται σε έλεγχο και κατά συνέπεια θα πρέπει να βρίσκονται και αυτοί σε ένα επίπεδο ποιότητας.

Λίγο αργότερα, το 1996, μας πληροφορεί ο Delors et al (2018, p.p. 11) αναφορικά με τον ορισμό της UNESCO πως εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία της Δια Βίου Μάθησης και στη συσχέτιση με τους πιο σημαντικούς δείκτες. Στο σχετικό έγγραφο της UNESCO (2000) μπορούμε να εντοπίσουμε κιόλας τους συντελεστές μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι δύναται εύκολα να χαρακτηριστούν ως αντικειμενικοί, σφαιρικοί και ιδιαίτερος πλήρεις.

Άλλες εννοιολογικές προσεγγίσεις όσον αφορά στην *ποιότητα* της εκπαίδευσης αντλούμε και από τον Coombs στο βιβλίο του "Crisis in Education: The View from the Eighties" (Fredriksson, 2004, p.p.2.) όπου η ποιότητα δεν καθορίζεται αποκλειστικά από κλασικούς παράγοντες και κριτήρια, οι οποίοι περιορίζονται στον προσδιορισμό της, όπως αυτός αποδίδεται στα επίσημα εκπαιδευτικά και θεσμικά κείμενα, αλλά συνδέεται άμεσα με το κατά πόσο αυτά τα οποία «διδάσκονται και μαθαίνονται» πρόκειται να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των διδασκομένων και κατά πόσο θα τους βοηθήσουν στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες, ενώ περιλαμβάνει στην περιγραφή του ορισμού της ποιότητας και το περιβάλλον-«περικείμενο», όπως οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, το πολιτισμικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο μιας κοινωνίας κ.α.

Η Παγκόσμια Τράπεζα παραθέτει επίσης μια σημείωση στην αναφορά της "Priorities and Strategies for Education" (Fredriksson, 2004) σύμφωνα με την οποία μας πληροφορεί πως ένας πλήρης και «ακριβής» ορισμός της εκπαίδευσης περιλαμβάνει τόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς επίσης και πολλοί υπεύθυνοι επί των παιδαγωγικών θεμάτων περιλαμβάνουν στους ορισμούς τους και το περιβάλλον μάθησης, εντός του οποίου πραγματοποιείται πλήθος εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων.

Οι Morgatroyd και Morgan κάνουν λόγο για τρεις βασικούς ορισμούς της ποιότητας, διαπιστώνοντας πως η έννοια της ποιότητας είναι διαρκώς μεταβαλλόμενη, λαμβάνοντας νέες διατάσεις με την πάροδο του χρόνου, εκκινώντας από τη «διασφάλιση της ποιότητας», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Fredriksson (2004, p.p. 3) και καταλήγοντας σε μια «συμμόρφωση συμβολαίου».

Οι ορισμοί για την έννοια της ποιότητας είναι πραγματικά ποικίλοι, καθώς δεν υπάρχει βιβλιογραφικά ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Η βαρύτητα η οποία

δίνεται σε διάφορους παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν και διασφαλίζουν την ποιότητα είναι διαφορετικοί για τον καθένα που ενδιαφέρεται να την ορίσει, με αποτέλεσμα να έχουμε ένα πλήθος προσέγγισης της έννοιας αυτής. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο ορίζεται- αντιμετωπίζεται σχετικά «αόριστα».

«Γιατί αξιολόγηση;»

Θα μπορούσαμε να πούμε πως κάποιοι δείκτες οι οποίοι μας οδηγούν, ίσως και ασυναίσθητα, στην υιοθέτηση της διαδικασίας της αξιολόγησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι πολλοί, είναι όμως χαρακτηριστικοί της νοοτροπίας και της φιλοσοφικής θεώρησης που διέπει την εκάστοτε κοινωνία. Οι πιο κοινοί παράγοντες θα μπορούσαν να θεωρηθούν η οικονομία, η παιδαγωγική, η διοικητική και η κοινωνική διάσταση (Δημητρόπουλος, 2002· Τσολάκη 2009, σ. 102-103). Από άποψη οικονομίας, όπως αναφέρεται σχετικά και σε ξενόγλωσσα εγχειρίδια, καθώς τα κρατικά κονδύλια επενδύονται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στις πανεπιστημιακές σπουδές είναι λογικό επακόλουθο το κράτος να επιθυμεί να γνωρίζει με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό αξιοποιούνται τα χρηματικά αυτά ποσά· εάν και κατά πόσο, δηλαδή, τα χρήματα τα οποία διατίθενται στα πανεπιστήμια, πρόκειται να «επιστρέψουν» σε αυτό, μέσω του ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο εκπαιδεύεται σε αυτά. Σε μια εποχή όπου σχεδόν τα πάντα ρυθμίζονται βάσει οικονομικών συμφερόντων μπορούμε εύκολα να κατανοήσουμε πως είναι μια πολύ σημαντική «ανατροφοδότηση» για τον κρατικό μηχανισμό η αξιολογική διαδικασία.

Σε ό, τι αφορά τον κοινωνικό ιστό, τα πράγματα δεν είναι και πολύ διαφορετικά σε σχέση με τον κρατικό μηχανισμό, γεγονός που σημαίνει πως η δωρεάν παιδεία στην Ελλάδα, παρέχεται δωρεάν στον βαθμό που τα χρήματα τα οποία διατίθενται σε κάθε σπουδαστή προέρχονται από τους ίδιους τους πολίτες, οι οποίοι επί της ουσίας τον «σπουδάζουν», καθώς φορολογούνται έτσι ώστε το ελληνικό κράτος να μπορεί να αντεπεξέλθει οικονομικά στις δαπάνες αυτές. Ένας άλλος λόγος για τον οποίο κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Συστημάτων είναι η προσπάθεια για τον έλεγχο και τη διασφάλιση μιας ουσιαστικής ποιότητας, σε ό, τι, δηλαδή, αφορά στην εκπαιδευτική της διάσταση.

Η εφαρμογή, επομένως της αξιολόγησης στα ΑΕΙ συμβάλλει στην εξασφάλιση και διασφάλιση τόσο της ποιότητας της γνώσης που παράγεται και μεταδίδεται σε αυτά, όσο και το «τεχνικό» κομμάτι που βοηθάει στην παραγωγή της γνώσης, δηλαδή η υλικοτεχνική υποδομή, οι κτιριακές εγκαταστάσεις κ.ο.κ.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου

Όπως αναφέρει ο Norman Fairclough (Λύκος, χ.χ.) η Κριτική Ανάλυση Λόγου (στο εξής: ΚΑΛ) θεωρεί το λόγο ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής. Ο λόγος θεωρείται το κύριο μέσο διαμόρφωσης κοινωνικών συνθηκών, αλλά και οι κοινωνικές καταστάσεις και συνθήκες βρίσκονται σε «επαφή και συνομιλία» με τον λόγο, διαμορφώνοντάς τον παράλληλα και αυτές· «τα γλωσσικά δεδομένα» λοιπόν «αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν με τα κοινωνικά» (Γαβριηλίδου, χ.χ.). Ο λόγος είναι αυτός ο οποίος δύναται να διαμορφώσει ένα ολόκληρο σύστημα πεποιθήσεων και κουλτούρας σκέψης σε μια κοινωνία και να συμβάλει, με τη βοήθεια κατάλληλων πρακτικών στο σχηματισμό και διαμόρφωση συλλογικών ή

ατομικών ταυτοτήτων (Ντούνης, 2011, σ.σ. 6), ενώ ταυτόχρονα καθορίζεται και χρησιμοποιείται από την ίδια, γεγονός που οδηγεί είτε στη διαιώνιση των πεποιθήσεων και σκέψεων αυτής, είτε στην αλλαγή και αντικατάστασή τους· οδηγεί είτε στη διατήρηση μιας οποιαδήποτε κοινωνικής κατάστασης, είτε στην ανατροπή της. Επιχειρεί η συγκεκριμένη «οπτική για να κάνουμε έρευνα», όπως χαρακτηρίζει ο van Dijk (2001β, p.p.96) την Κριτική Ανάλυση Λόγου, να τονίσει το ρόλο που διαδραματίζει η ιδεολογία στη γλώσσα στη διαδικασία αλληλεπίδρασης και καθορισμού των σχέσεων μεταξύ κοινωνίας και εξουσίας· τον τρόπο με τον οποίο η χρήση της γλώσσας συμβάλλει στην κατασκευή διάφορων κοινωνικών φαινομένων. Καθώς οι δημιουργοί της συγκεκριμένης οπτικής είναι γλωσσολόγοι, το κύριο αντικείμενο μελέτης της ΚΑΛ αποτελούν τα γλωσσικά κείμενα (Στάμου, 2014, σ.σ.149) όπως είναι και το θεσμικό κείμενο με το οποίο ασχολείται η παρούσα έρευνα, στο πλαίσιο της μελέτης-έρευνας του ρόλου της Α.ΔΙ.Π.

Η κειμενική ανάλυση κατά τον Fairclough πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα με βάση τα όσα έχουν λεχθεί ανωτέρω: 1. Ως κείμενο (περιγραφική ανάλυση), 2. Ως ρηματική πρακτική (ερμηνευτική ανάλυση) και 3. Ως κοινωνική πρακτική (επεξηγηματική ανάλυση) (Γερασάκη, 2018· Στάμου, 2014).

Ξεκινώντας την επεξήγηση των άνωθεν παραμέτρων της κειμενικής ανάλυσης από την περιγραφική, έχουμε να πούμε πως αυτή εστιάζει στο ίδιο το κείμενο· επικεντρώνεται στη μελέτη και την ανάλυση της γλώσσας και των γλωσσικών χαρακτηριστικών αυτής. Όπως πληροφορούμαστε από τη Στάμου (2014) η συστημική-λειτουργική γλωσσολογική θεωρία του Halliday, είναι μια μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται για την προσέγγιση αυτή.

Η ερμηνευτική ανάλυση προχωρά στη γεφύρωση του κειμένου-λόγου με το πλαίσιο στο οποίο αυτό δημιουργήθηκε· με άλλα λόγια εξετάζεται η ρηματική πρακτική, οι συνθήκες δηλαδή παραγωγής και κατανάλωσης του λόγου. Μελετώντας τον Fairclough και σε ό,τι αφορά στην εν λόγω προσέγγιση, ερχόμαστε σε επαφή με όρους όπως είναι η «τάξη του λόγου», η «διαρρηματικότητα» και η «διακειμενικότητα». Εν αρχή, διευκρινίζεται πως το σύνολο των λόγων, οι οποίοι - ποικίλοι και διαφορετικοί- συνιστούν το επικοινωνιακό συμβάν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική περιοχή αποτελούν την «τάξη του λόγου». Αφ' ης στιγμής για την παραγωγή και την κατανάλωση κειμένων χρησιμοποιούμε εκ των προτέρων νοηματοδοτημένους λόγους, μέσω της «διαρρηματικότητας», η οποία συνιστά τη συνύπαρξη διαφορετικών λόγων μέσα σε ένα λόγο, και της «διακειμενικότητας» -την εξάρτηση των επικοινωνιακών συμβάντων από προγενέστερα συμβάντα (Phillips & Jørgensen, 2009, σ.σ. 138), επιτυγχάνεται η διερεύνηση της παρούσας ή έτερων, παλαιότερων και νεότερων, νοηματοδοτήσεων ενός λόγου και του τρόπου δόμησης και παρουσίασης αυτού, τόσο μέσα στο ίδιο το κείμενο, όσο και μεταξύ άλλων κειμένων όμοιου ή διαφορετικού είδους (Γερασάκη, 2018). Όσον αφορά στη διακειμενικότητα, αυτή συμβάλλει όχι μόνο στη μελέτη των ήδη υπάρχοντων κειμένων και στη μεταξύ τους σύγκριση, αλλά και στη δημιουργία ή το μετασχηματισμό νέων επικοινωνιακών συμβάντων (π.χ. στα μέσα και στον τρόπο που πραγματοποιείται η επικοινωνία κοινωνικών, πολιτικών, εκπαιδευτικών και άλλων ζητημάτων).

Τέλος, στην επεξηγηματική προσέγγιση επιχειρείται η σύνδεση του κειμένου με την ιδεολογία με βάση το εκάστοτε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αυτό δημιουργείται· ο τρόπος με τον οποίο παράγονται ορισμένες

πρακτικές λόγου είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την υφιστάμενη ιδεολογική πραγματικότητα και τις σχέσεις εξουσίας στον ανάλογο χώρο (π.χ. πολιτική, εκπαίδευση, ΜΜΕ).

Η ανάλυση της ρηματικής και κοινωνικής πρακτικής των άρθρων 70 και 71

Μελετώντας τόσο το νόμο 3374/05, όσο και το νόμο 4009/11 γίνεται εμφανές το κοινωνικό περικείμενο της κατασκευής τους, τόσο σε εθνικό, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς το τελευταίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το πρώτο. Σε ό, τι αφορά λοιπόν στην ελληνική πραγματικότητα, γνωρίζουμε από όσα έχουν λεχθεί και παραπάνω, πως ήδη από τα τέλη του '90 και τις αρχές του 2000 έχει εκδηλωθεί η επιθυμία από ένα αρκετά μεγάλο μέρος του σχετικού -ακαδημαϊκού- πληθυσμού για σύμπνοια και συμπίρευση του πανεπιστημιακού μας χώρου με τις γραμμές που έχουν χαραχθεί και τις αποφάσεις που έχουν ληφθεί σε μια σειρά από καθοριστικές για την ανώτατη εκπαίδευση ενέργειες, όπως είναι η Διαδικασία της Μπολόνιας, εν γένει. Αποτελεί κοινό τόπο η ανάγκη προσαρμογής των -εν προκειμένω ανώτατων- εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας μας στις υφιστάμενες ακαδημαϊκές, κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες σε διεθνές επίπεδο.

Η έμφαση στην ανταγωνιστικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων που συνεπάγονται αυτές οι πρωτοβουλίες» -της Μπολόνιας, του Βερολίνου, του Μπέργκεν κλπ- «απαιτεί να ξανασκεφτούμε το θεσμικό πλαίσιο των ΑΕΙ και επιβάλλει τη δική μας συνδρομή και παρέμβαση με τη μεγαλύτερη δυνατή σοβαρότητα και υπευθυνότητα. Τα ελληνικά πανεπιστήμια πρέπει να έχουν ουσιαστική συμμετοχή στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι [...] χωρίς αισθήματα μιζέριας και εξαρτησιακών συμπλεγμάτων, θα πρέπει να γίνει προσπάθεια συμπίρευσης με την ευρύτερη ευρωπαϊκή εμπειρία, διατηρώντας συνάμα τα βασικά, ελπίζουμε και θετικά, στοιχεία του ελληνικού χώρου» (Σταυρακάκης, 2010, σ. 20).

Ο ρόλος, η ταυτότητα και η αποστολή των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων του 21ου αι. φαίνεται να έχουν απασχολήσει σε πολύ μεγάλο τους υπεύθυνους και άμεσα εμπλεκόμενους με τον εκπαιδευτικό χώρο του Πανεπιστημίου, τόσο σε ευρωπαϊκό, όσο και σε εγχώριο επίπεδο (Δημητρόπουλος κ.α., 2010), όπως έχει ήδη γίνει λόγος στο πρώτο κεφάλαιο του πονήματος.

Φαίνεται, τουλάχιστον μέσα από τα θεσμικά κείμενα, πως η Α.ΔΙ.Π. κατέχει έναν πρωτεύοντα ρόλο στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης, γεγονός το οποίο έχει εκληφθεί με έναν όχι και τόσο θετικό τρόπο από ομάδες οι οποίες είναι αρνητικά κείμενες σε τέτοιου είδους δράσεις.

Η νοηματοδότηση των βασικών όρων, όπως είναι η ποιότητα, η αξιολόγηση κλπ δε φαίνεται να έχουν μεταβληθεί από τα προηγούμενα θεσμικά κείμενα, τα οποία με τη σειρά τους διαμόρφωσαν τον λόγο τους με όρους όπως αυτοί διατυπώθηκαν από τα κείμενα της Διακήρυξης της Μπολόνιας.

Προχωρώντας πιο προσεκτικά στη μελέτη της επιλογής συγκεκριμένων λημμάτων, έναντι άλλων, διαπιστώνουμε πως ο όρος *αξιολόγηση* και σύμφωνα με τα όσα λέχθηκαν για τον όρο αυτό στο κομμάτι της *υποκατάστασης*, παρουσιάζει σχετικά «υψηλό» βαθμό διαρρηματικότητας στο άρθρο 70 που αφορούν στη διαδικασία της αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών. Μπορούμε επομένως να σκιαγραφήσουμε και με τη βοήθεια αυτής της αναλυτικής διαδικασίας το ρόλο της Α.ΔΙ.Π. στη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών.

Συζήτηση

Η προσπάθεια προσέγγισης του θεσμικού αυτού πλαισίου όσον αφορά στη συγκεκριμένη πρακτική -αυτήν της ΚΑΛ- έφερε στην επιφάνεια την αρκετά ενδιαφέρουσα πτυχή της διαδικασίας της αξιολόγησης στα ελληνικά ΑΕΙ, αυτήν του ρόλου του υπεύθυνου φορέα, για την οποία έχει δημιουργηθεί πολύς και έντονος λόγος από τις εκάστοτε ομάδες συμφερόντων και τα διάφορα ακαδημαϊκά στελέχη για αιτίες οι οποίες έχουν ήδη επισημανθεί.

Θα μπορούσαμε ίσως να πούμε πως ο θεσμικός αυτός λόγος προσπαθεί να συμβάλει στην κοινωνική αλλαγή -στο κομμάτι της κουλτούρας-πεποιθήσεων- για τη διαδικασία της αξιολόγησης των ΑΕΙ και συγκεκριμένα όσον αφορά στο βοηθητικό και συντονιστικό ρόλο που -διατυπώνει πως- μπορεί να διαδραματίσει η Α.ΔΙ.Π. Σε ό, τι αφορά στα ελληνικά δεδομένα η αξιολόγηση των ΑΕΙ και η πρωτοβουλία της Ελλάδας να συμμετέχει στη Διαδικασία της Μπολόνιας εν γένει, αποτέλεσε κάτι το καινούριο ως φιλοσοφία εκπαιδευτικής και μη, πολιτικής.

Είναι γεγονός πως το περιεχόμενο των διεθνών εκπαιδευτικών κειμένων της Διαδικασίας της Μπολόνιας, αλλά και των Διακηρύξεων πριν από αυτήν, μπορούν να ανιχνευτούν πίσω από τις στοχοθεσίες της Α.ΔΙ.Π. και του θεσμικού αυτού κειμένου, γεγονός το οποίο καταδεικνύει την επιθυμία της ελληνικής πλευράς σε ακαδημαϊκό και πολιτειακό επίπεδο να παρακολουθεί και να συμμετέχει ενεργά στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά δρώμενα, με σκοπό τη σύμπνοια και συμπόρευση με τους ευρωπαίους εταίρους.

Μια ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα διαπίστωση είναι πως η αξιολόγηση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι μια διαδικασία, όπως έχει εύστοχα διατυπωθεί, η οποία υλοποιείται ως ένα *«σύνολο μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον»* (Τσιτήλου, 2007, σ.σ. 244). γεγονός το οποίο συνεπάγεται την προσαρμογή των κριτηρίων της αξιολόγησης οποιουδήποτε τομέα στις ανάγκες και τις συνθήκες του εκάστοτε περιβάλλοντος, όπως έχει ήδη ειπωθεί, προκειμένου να τελεσφορήσει, δίχως να δημιουργούνται κοινωνικές, πολιτικές και εν τέλει ακαδημαϊκές πολώσεις.

Η αποστολή του πανεπιστημίου στη σημερινή εποχή, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα σοβαρή και υπεύθυνη, καθώς καλείται να αντιμετωπίσει την αυξανόμενη συμμετοχή σε αυτό το ίδιο από όλες τις κοινωνικοοικονομικές βαθμίδες, τις απαιτητικές προκλήσεις της σημερινής κοινωνίας, όπου δεσπόζει η παγκοσμιοποιημένη οικονομία και γνώση, καθώς και η ανάγκη για προσαρμογή της ανώτατης εκπαίδευσης σε αυτήν και τις περαιτέρω κοινωνικές ανάγκες ενώ, από την άλλη, προβάλλεται και διατυπώνεται η ανησυχία για την παραπάνω κατεύθυνση των πραγμάτων.

Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η Α.ΔΙ.Π., ως ανεξάρτητη αρχή, «οφείλει» και επιθυμεί να ανταποκρίνεται όχι μόνο στις απαιτήσεις παγκόσμιων και ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών λόγων -όπως αυτοί έχουν διατυπωθεί με τη σύμφωνη γνώμη πολλών χωρών, οι οποίες επιθυμούν την εκπαιδευτική και οικονομική τους πρόοδο- αλλά και στις απαιτήσεις των αναγκών της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας, προχωρώντας στο σχεδιασμό, το συντονισμό και την υλοποίηση της αξιολόγησης των πανεπιστημίων σε συνεργασία και τη σύμφωνη γνώμη των τελευταίων. Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματα για το ρόλο της Αρχής σε ό, τι αφορά στην αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών παρατηρείται πως η Α.ΔΙ.Π. κατέχει κεντρικό ρόλο μεριμνώντας ωστόσο για τη διασφάλιση της

αντικειμενικότητας στη διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης με την αξιοποίηση της ομάδας εμπειρογνομώνων.

Η προσέγγιση του θεσμικού κειμένου για το ρόλο της Α.ΔΙ.Π. στη διαδικασία της πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων επιχειρεί να εξετάσει το συγκεκριμένο θέμα κριτικά, αφήνοντας πάντα ένα προσωπικό στίγμα στη «νοηματοδότηση» του παραπάνω λόγου και η οποία προσέγγιση κάθε άλλο παρά δογματική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, καθώς είναι «ανοιχτή» σε νέες οπτικές και διαλόγους που σκοπό έχουν να φωτίσουν και άλλες οπτικές του θέματος, ούτως ώστε να υπάρχει μια ποικιλομορφία στην προσπάθεια «ανάγνωσης» του ν. 4009/2011.

Βιβλιογραφία

- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London and New York: Longman
- Fredriksson, U. 2004, *Quality Education: The Key Role of Teachers, Education International*. Working Papers, no. 14, Sep. 2004, p.p. 1-20. Ανακτήθηκε 20/12/2018 από: http://glotta.ntua.gr/posdep/Dialogos/Quality/ei_workingpaper_14.pdf
- Goddard, D, Leask, M (1992), *The search for quality: planning for improvement and managing change*, London: Paul Chapman Educational Publishing
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold
- Jain, C. & Prasad, N. (2018). *Quality of Secondary Education in India-Concepts, Indicators and Measurement*. Singapore: Springer. Ανακτήθηκε: 02/2019 από: <https://books.google.gr/books?id=4Js3DwAAQBAJ&pg=PA10&lpg=PA10&q=Quality+in+Education->
- Nowotny, H. (2010). Αναζητώντας της ποιότητα: Επισκόπηση της εκπαίδευσης και της έρευνας στα πανεπιστήμια της Ευρώπης τον 21ο αιώνα. Στο: Δημητρόπουλος, Α. Μαραβέγιας, Ν. Μητσός, Α (Επίμ.), *Το Πανεπιστήμιο σήμερα: Όψεις της κρίσης και βήματα προσαρμογής* (σ.σ. 39-42). Αθήνα: Θεμέλιο
- Phillips, L. & Jørgensen, W. M. (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση
- Van Dijk, A. T. (2001). *Critical Discourse Analysis*, In: Hamilton, H. Schiffrin, D. Tannen, D. (Eds), *Handbook of discourse analysis*, σ.352-371, Oxford: Blackwell, Ανακτήθηκε: 20/2/2019 από: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=download&did=100284&kod=JMM654>
- Van Dijk, A. T. (2001β). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. In: Wodak, R. & Meyer, M. (Eds), *Methods of Critical Discourse Analysis*. (p.p, 95-100). London: Sage
- Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση- Α.ΔΙ.Π. (2018). Ανακτήθηκε: 01/2019 από: <https://www.adip.gr/>

- Γαβριηλίδου Ζ. χ.χ. Προσωπικές σημειώσεις. Ανακτήθηκε: 22/2/2019 από: <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM04364/%>
- Γερασάκη Α. (2018). ΠΔ 152/2013: Η επιτελεστικότητα, η λογοδοσία και η διακυβέρνηση των αριθμών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα
- Γεωργαντάς, Τ. Κακαλαμάνη, Κ. Τζανάκης & Ε. Φουρναράκη, χ.χ. Πιστοποίηση της ποιότητας των Προγραμμάτων Σπουδών»: μια ακόμα ενοχλητική γραφειοκρατία ή έμπρακτη ακύρωση της ακαδημαϊκής αυτοτέλειας; Κείμενο Προβληματισμού. χ.τ
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, Τόμος Ι. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κλάδης, Δ. (2007). Ο ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης μετά το Μπέργκεν και οι επιδράσεις στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Στο: Κλάδης, Δ. Κοντιάδης, Ξ. Πανούσης, Γ. (Επιμ.), *Η μεταρρύθμιση του ελληνικού πανεπιστημίου* (σ.σ. 94-103). Αθήνα, Παπαζήσης
- Λύκος, Π. χ.χ. *Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis)-Μεθοδολογία Έρευνας*, Ανακτήθηκε 5/2/2019 από: <https://slideplayer.gr/slide/11582125/>
- Μπουσιού, Η. Ο. (2018). *Οργάνωση, Διοίκηση και Εποπτεία των Ελληνικών Πανεπιστημίων από το 1932 έως το 2016: συγκριτική μελέτη με έμφαση στην Πανεπιστημιακή Αυτονομία, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα
- Ντούνης, Α. (2011). *Εισαγωγή στην κριτική ανάλυση λόγου*. Εργασία εξαμήνου για το μάθημα «Επιστημολογία και μέθοδοι κοινωνικών επιστημών», ΠΜΣ: Μεθοδολογία και εφαρμογές στην κοινωνική πολιτική. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε: 19/2/2019 από: <https://www.scribd.com/document/161659986/%>
- Στάμου, Α Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο: Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού Β. Τσάκωνα (επιμ.). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σ.σ. 149-187). Αθήνα: Νήσος. Ανακτήθηκε: 12/03/2019 από: https://www.researchgate.net/publication/319876857_E_kritike_analyse_l_ogou_Meletontas_ton_ideologiko_rolo_tes_glossas
- Σταυρακάκης, Ν. (2010). Το πανεπιστήμιο σήμερα: Οι θέσεις της ΠΟΣΔΕΠ. Στο: Δημητρόπουλος, Α. Μαραβέγιας, Ν. Μητσός, Α (Επίμ.), *Το Πανεπιστήμιο σήμερα: Όψεις της κρίσης και βήματα προσαρμογής* (σ.σ. 19-31). Αθήνα: Θεμέλιο
- Τσιτλήλου, Σ. (2007). Αξιολόγηση: Απαραίτητη προϋπόθεση για την υπεράσπιση του δημόσιου πανεπιστημίου. Στο: Γιαννόπουλος, Ν. (Επίμ.), *Η υπεράσπιση του άρθρου 16 και η ακαδημαϊκή αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου*, 9-10 Φεβρουαρίου 2007 (σ.σ. 241-248). Αθήνα: Εκδόσεις Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς
- Τσολάκη, Μ. Α. (2009). *Ποιότητα και αξιολόγηση εκπαιδευτικών διαδικασιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Η αυτοαξιολόγηση στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ως παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας: μια κριτική προσέγγιση

Σούννογλου Μαρίνα, Post-Doc Ερευνήτρια

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία μπορεί να αποτιμήσουμε σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο επιτεύχθηκε ένας στόχος. Επομένως, πρέπει να οριστεί ένα στόχος και ορισμένα στοιχεία που θα αποδώσουν μία αξία σε αυτήν την επίτευξη. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι επιβεβλημένη η αξιολόγηση σε πολλά επίπεδα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Στην παρούσα έρευνα δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση ως παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην πρακτική άσκηση του 3ου και 4ου έτους Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης κατά την διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους (2017- 2018). Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η ποιοτική ανάλυση λόγου στα υποβληθέντα πρακτικά των αυτοαξιολογήσεων των φοιτητριών με κώδικα την έννοια της αυτοαξιολόγησης. Στα συμπεράσματα αναλύονται οι ανάγκες, οι περιορισμοί και οι προοπτικές, προτείνοντας μια ολιστική προσέγγιση της αυτοαξιολόγησης ως παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί

Abstract

Evaluation is a process by which we can evaluate to what extent and how a goal has been achieved. Therefore, there is a need to set a goal and some elements that will add value to this achievement. In the educational process, assessment is required at many levels and at different times. This research focuses on self-evaluation as a parameter of the educational process of prospective teachers in the 3rd and 4th year of Early Childhood Education during the academic year (2017-2018). The methodology followed was the qualitative analysis of the discourse in the submitted student self-assessment minutes coded the concept of self-assessment. The conclusions analyze needs, constraints and perspectives, proposing a holistic approach to self-assessment as a parameter of the educational process.

Keywords: self-evaluation, evaluation, pre-service teachers

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία μπορεί να αποτιμήσουμε σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο επιτεύχθηκε ένας στόχος. Επομένως, πρέπει να οριστεί ένας στόχος και ορισμένα στοιχεία που θα αποδώσουν μία αξία σε αυτήν την επίτευξη.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ως έννοια, ορισμένες φορές φέρει μια αρνητική χροιά. Κάθε φορά που γίνεται λόγος για αξιολόγηση, αυτομάτως τίθενται τα

σημαντικά ερωτήματα, πώς και από ποιον. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2003): *«Αξιολόγηση, σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό που δίδεται στην έννοια αυτή, είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως»* (Κασσωτάκης, 2003).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αξιολόγηση έχει διάφορα στάδια και διαφορετικά υποκείμενα και αντικείμενα προς αξιολόγηση. Το πιο σύνηθες είναι η αξιολόγηση του μαθητή και της μαθησιακής διαδικασίας. Στην παρούσα μελέτη μας αφορά η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει διττό ρόλο. Αφενός, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον εαυτό του ως προς τους στόχους που έχει θέσει αλλά και τις επιλογές με βάση τις μεθόδους και τις τεχνικές. Αφετέρου, αξιολογεί κατά πόσο η ίδια η μαθησιακή διαδικασία ήταν αποτελεσματική για τους μαθητές στο σχολικό και στο ευρύτερο περιβάλλον.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης καλούνται να διαμορφώσουν μια κουλτούρα αυτοαξιολόγησης, ώστε να είναι προετοιμασμένοι για να αναλάβουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Η αυτοαξιολόγηση είναι πολύ σημαντική κατά την ακαδημαϊκή κατάρτιση στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, διότι έχει απεικονιστικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τους Clipa, Adina & PetruŃa (2011) *«δίνει στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς την εικόνα από αυτό που κατέκτησαν σε σχέση με αυτό που είναι σε θέση να βελτιώσουν στη δική τους εκπαιδευτική διαδικασία. Η αυτοαξιολόγηση τους καθιστά υπεύθυνους για τα δικά τους αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αξιολόγηση»* (Clipa et al., 2011).

Ως εκ τούτου θα πρέπει να οριοθετηθεί ένα σχέδιο που να ορίζει τα βήματα που χρειάζεται να τεθούν εξ αρχής για την αυτοαξιολόγηση, ώστε εκ του αποτελέσματος να αξιολογηθεί ο σκοπός και η εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα τέτοιο σχέδιο προτείνει ο Δημητρόπουλος, ο οποίος θεωρεί αναγκαίο τον προγραμματισμό της αξιολόγησης και την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τον προγραμματισμό, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ορισμένα καθοριστικά στοιχεία.

Το σχέδιο περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- 1) Ο προκαθορισμός των σκοπών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- 2) Ο καθορισμός του τρόπου με τον οποίο θα γίνουν πράξη αυτοί οι σκοποί, προσδιορίζοντας τον τόπο, το χρόνο, τη διάρκεια, τα μέσα, τα υλικά, την υποδομή, το προσωπικό, τη μεθοδολογία κλπ.
- 3) Ο προγραμματισμός του τρόπου αξιολόγησης της διαδικασίας, στην οποία θα υπάρχουν οι μηχανισμοί άμεσης ανατροφοδότησης, για την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας.
- 4) Πριν την υλοποίηση, γίνεται η προετοιμασία των μέσων, συνθηκών, υλικών κ.α. που θα χρησιμοποιηθούν στην πράξη εφαρμογής του προγράμματος και της αξιολόγησής του.

5) Κατά την υλοποίηση του προγράμματος με βάση τους σκοπούς και τις λοιπές προδιαγραφές που ορίστηκαν, με παράλληλη αξιολόγηση διαδικασίας, και διαμόρφωσης της εξέλιξής του με βάση τη συνεχή αυτή αξιολόγηση.

6) Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, γίνεται επεξεργασία των δεδομένων, εξαγωγή συμπερασμάτων και αξιοποίηση ανάλογα με τους σκοπούς (Δημητρώπουλος, 1999).

Σε έρευνα των Grammatikopoulos, Gregoriadis & Zachoroulou (2018) από τα συμπεράσματα προκύπτει ότι η χρήση κλιμάκων βαθμολόγησης παρατήρησης ποιότητας ως βασικό μέσο επαγγελματικής κατάρτισης βοήθησε τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις καθημερινές πρακτικές τους. Ταυτόχρονα, τα εργαλεία αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν περαιτέρω για την επέκταση μιας τέτοιας προσέγγισης για την ανάπτυξη μικρών τοπικών δικτύων εκπαιδευτικών μέσω της χρήσης αυτών των εργαλείων.

Σε έρευνα των Ališauskienė, Kafemanienė & Ališauskas (2016) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές ήταν σε θέση να αυτοαξιολογούν τις ικανότητές τους και να παρέχουν πολύτιμες σκέψεις για τη βελτίωση του προγράμματος σπουδών.

Η έρευνα των McFarland, Saunders & Allen (2009) εξετάζει το ρόλο της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη των θετικών δεξιοτήτων καθοδήγησης των παιδιών από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Οι σπουδαστές βρήκαν γενικά τις αυτοαξιολογήσεις και τον καθορισμό στόχων χρήσιμα εργαλεία για την εκμάθηση δεξιοτήτων καθοδήγησης.

Η μελέτη των Ozogul, Olina & Sullivan (2008) διερεύνησε τις επιδράσεις τριών τύπων αξιολόγησης στις επιδόσεις των καθηγητών, τις γνώσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με την καταγραφή σχεδίων μαθήματος που ενσωματώνουν την τεχνολογία. Τα άτομα διανεμήθηκαν τυχαία σε μία από τις τρεις συνθήκες αξιολόγησης: αξιολόγηση εκπαιδευτικού, αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση από ομοτίμους. Όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τρεις περιόδους διδασκαλίας σχετικά με τη σύνταξη σχεδίων μαθήματος, και στη συνέχεια αξιολογήθηκαν. Και οι τρεις ομάδες βελτίωσαν σημαντικά τα μαθήματά τους από την έκδοση του έργου μέχρι την τελική έκδοση. Η ομάδα αυτοαξιολόγησης είχε σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες σε ένα post-test με βάση τη γνώση.

Σε άλλη έρευνα των Olina & Sullivan (2004) το δείγμα 341 φοιτητών από τη Λετονία και οκτώ καθηγητών συμμετείχε σε μελέτη της αυτοαξιολόγησης των σπουδαστών και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι φοιτητές ολοκλήρωσαν ένα διδακτικό πρόγραμμα με διδακτικό υλικό διάρκειας 12 ωρών για τη διεξαγωγή και τη σύνταξη έκθεσης της δικής τους πειραματικής έρευνας. Δέκα έξι τάξεις κατανεμήθηκαν τυχαία σε μία από τις τέσσερις συνθήκες: (1) καμία αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του προγράμματος, (2) αυτοαξιολόγηση και αναθεώρηση στο στάδιο της μελέτης και στα στάδια της τελικής έκθεσης, (3) αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και αναθεώρηση των μαθητών και στα δύο στάδια, (4) αξιολόγηση αυτοαξιολόγησης και διδασκαλίας και αναθεώρηση φοιτητών σε αμφότερα στάδια.

Οι φοιτητές κάτω από τις συνθήκες αυτοαξιολόγησης είχαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διεξάγουν μελλοντική διδασκαλία.

Με βάση τα παραπάνω αναδύονται ερωτήματα σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και κατά πόσο μπορεί να ενδυναμωθεί κατά την περίοδο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών.

Μέθοδος

Με βάση τα προαναφερόμενα ερευνάται στα κείμενα των υποψήφιων εκπαιδευτικών κατά πόσο η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά πόσο η πρακτική άσκηση τους βοήθησε στην αυτοαξιολόγηση.

Ερευνητικό δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα αποτελείται από τα πρακτικά κειμένων από 20 υποψήφιους εκπαιδευτικούς 3^{ου} και 4^{ου} έτους σε Παιδαγωγικό Τμήμα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017- 2018.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

E1: Με ποιους τρόπους οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ανέπτυξαν ή μπορούν να αναπτύξουν την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;

E2: Η πρακτική άσκηση τους βοήθησε στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης;

E3. Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες και ανάμεσα στα μέλη των ομάδων στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης;

Μεθοδολογία ερευνητικής διαδικασίας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η ποιοτική ανάλυση λόγου στα υποβληθέντα πρακτικά των δραστηριοτήτων και των αξιολογήσεων των φοιτητριών με κώδικα την έννοια της αυτοαξιολόγησης. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι κατάλληλη για την ανάλυση λεκτικών, προφορικών και γραπτών δεδομένων (Mayring, 2000; Stemler, 2001) και για την εμβάθυνση σε ένα κείμενο που περιέχει μεγάλο όγκο πληροφοριών (Fairclough, 1995). Σύμφωνα με τον Creswell (2004) η ποιοτική ανάλυση επικεντρώνεται σε μη αριθμητικά δεδομένα που αντιπροσωπεύουν την άποψη και την αντίληψη των συμμετεχόντων για το ζήτημα που εξετάστηκε.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση έγινε με βάση 4 άξονες για την αυτοαξιολόγηση. Ο 1^{ος} άξονας αφορά στην αυτοαξιολόγηση σε σχέση με την δράση των παιδιών μέσα από τη συμμετοχή, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Ο 2^{ος} άξονας αφορά στην αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τον τρόπο λεκτικής επικοινωνίας με τα παιδιά, ο 3^{ος} άξονας αφορά στην

αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τις καλές και κακές πρακτικές. Ο 4^{ος} άξονας αφορά στην αυτοαξιολόγηση σε σχέση με την πρακτική άσκηση εν γένει.

Άξονας 1. Η αυτοαξιολόγηση σε σχέση με την δράση των παιδιών μέσα από τη συμμετοχή, την επικοινωνία και τη συνεργασία.

Οι φοιτήτριες θεωρούν ότι πρέπει να δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται. Για την βελτίωση της δράσης των παιδιών, εστιάζουν στον τρόπο που θέτουν τις ερωτήσεις και αντιλαμβάνονται ότι θα πρέπει να είναι πιο προσεκτικές στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, δίνοντας μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία στα παιδιά. Θεωρούν ότι βασικός στόχος στο μέλλον θα είναι να δίνουν στα παιδιά περισσότερα κίνητρα, να δημιουργούν μέσα στη τάξη καταστάσεις τέτοιες ώστε τα παιδιά να προβληματίζονται και να προσπαθούν να αναζητήσουν λύση. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα και σκέψη. Επίσης, θα πρέπει να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες στο επίπεδο των παιδιών, έτσι ώστε να αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως επίσης και η ομαλή συνεργασία μεταξύ τους.

“Θα στεκόμουν περισσότερο σε αυτά που λένε τα παιδιά ώστε να τα αναλύσουμε περαιτέρω όλοι μαζί, θα έκανα περισσότερες ερωτήσεις ίσως και μεγαλύτερης δυσκολίας για να προβληματιστούν και οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιούσα θα περιείχαν έννοιες και πράγματα που δεν γνωρίζουν” (X1)

“Θεωρώ ότι κατάφερα σε ένα βαθμό και την συλλογικότητα και την συμμετοχή όλων των παιδιών. Προσπαθούσα να παροτρύνω τα παιδιά να συμμετέχουν, να δημιουργούν υποθετικά σενάρια, τα παιδιά έλεγαν την γνώμη τους και έδιναν ιδέες (...) Αντίθετα, στην άλλη τάξη τα παιδιά ήταν πιο δραστήρια, δεν μπορούσα να το διαχειριστώ...αν έδινα βάση στην δημιουργική σκέψη των παιδιών και προσπαθούσα να το διανθίσω...να δώσω περισσότερη ελευθερία ώστε να μπορούν να εκφράζονται χωρίς να διστάζουν” (X2)

“Πιστεύω πως τα κατάφερα εν μέρει, γιατί τα παιδιά μετά από μια δραστηριότητα άρχισαν να μου προτείνουν και άλλες ιδέες, να σκέφτονται και άλλα πράγματα και να συνεργάζονται ώστε να υλοποιήσουν αυτό που τους ζητήθηκε και μετά το τέλος της δραστηριότητας” (X3)

“οι ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν ήταν λειτουργικές, γιατί απαντούσαν τα παιδιά με ένα ναι ή όχι.” (X16)

“αν πραγματοποιούσα μια μελλοντική δράση θα επιδίωκα να είχα υποστηρικτικό ρόλο και όχι τόσο καθοδηγητικό, η παρέμβασή μου θα γινόταν μόνο όταν θεωρούσα ότι είναι απαραίτητη για την ομαλή εξέλιξη της δραστηριότητας ή όταν ένα παιδί συναντούσε δυσκολίες. Όσον αφορά τις λανθασμένες απαντήσεις θα ήταν καλύτερο να μην σταθώ αποκλειστικά στο άκουσμα της σωστής απάντησης, αλλά στην πορεία της σκέψης του παιδιού και στον προβληματισμό του” (X4)

Οι φοιτήτριες θεωρούν ότι θα ήταν προσφορότερο να εντάξουν περισσότερο το παιγνιώδες στοιχείο στις δραστηριότητες, ώστε να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν βιωματικά και να ανταλλάξουν απόψεις. Επίσης, θα ήταν πιο αποτελεσματικό αν δημιουργούσαν περισσότερες καταστάσεις προβληματισμού κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

“οφείλω αρχικά να δημιουργώ κατάλληλες συνθήκες μάθησης και να εξασφαλίζω κίνητρα στα παιδιά, ώστε να διατηρώ την αρμονία ανάμεσα στο περιβάλλον και τα παιδιά.” (X7)

“προσπάθησα, όσο το δυνατόν περισσότερο, να συμβάλλω στην επίτευξη του στόχου, μέσα από τη συμμετοχή, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Προσπαθούσα διαρκώς να προωθήσω την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων χωρίς αποτέλεσμα κάποιες φορές. Υπήρχαν φορές που κατηύθυνα τη σκέψη τους και δεν άφηνα περιθώρια για πρωτοβουλίες και δημιουργική έκφραση.” (X20)

“Ορθότερο κρίνω πως θα ήταν να μην έχω τόσο “παισιωμένες” τις δραστηριότητες στο μυαλό μου, με την έννοια της αυστηρής τήρησης του προγράμματος που είχε τεθεί. Να λαμβάνω υπόψιν τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες, τα “θέλω”, οι γνώσεις και οι ιδέες των παιδιών.” (X19)

“Χρειάζονται στοχευμένες ερωτήσεις. Από τις απαντήσεις των παιδιών θα “χτίζεται” η συνέχεια του προγράμματος.” (X9)

“να δημιουργώ προβληματικές καταστάσεις τις οποίες θα γνωρίζω πως τα παιδιά μπορούν να ανταπεξέλθουν σε συνεργασία μεταξύ τους, αλλά ταυτόχρονα να προκύπτουν νέα ερωτήματα τα οποία θα θέλουν να απαντήσουν.” (X10)

“να θέτω ερωτήσεις και να αφήνω το κάθε παιδί να σκεφτεί την απάντηση, να μην υπάρχει καθοδήγηση στη συζήτηση, ώστε να αναπτύξουν τον λόγο τους και να ανταλλάξουν απόψεις. Όσον αφορά την δράση τους, να παίρνουν όσο το δυνατόν περισσότερες πρωτοβουλίες από μόνα τους και να πειραματίζονται.” (X11)

Άξονας 2. Η αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τον τρόπο λεκτικής επικοινωνίας με τα παιδιά.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζεται να συμμετέχουν τα παιδιά στη διαδικασία του διαλόγου και σε διαλογικές καταστάσεις, ώστε να καλλιεργηθεί η λεκτική επικοινωνία. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά θα αισθανθούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να πάρουν τον λόγο και να συμμετέχουν σε μια συζήτηση. Η λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται με ερωτήσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά και διαρκή ανατροφοδότηση στις απαντήσεις των παιδιών. Η λεκτική επικοινωνία πρέπει να ευνοεί τις αλληλεπιδράσεις, όχι μόνο μεταξύ της εκπαιδευτικού και των παιδιών αλλά και μεταξύ συμμαθητών.

“ίσως χρειαζόταν σε κάποια σημεία περισσότερη επιμονή, αφοσίωση σε αυτά που μου λένε, και μεγαλύτερη προσοχή στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιώ.” (X1)

“κάνοντας την αυτοαξιολόγηση θα μου πρότεινα να βελτιώσω τον τρόπο που επικοινωνώ μαζί με τα παιδιά, ώστε να είμαι πιο αποτελεσματική.” (X3)

“χρειάζεται προτροπή ανάλογα με το θέμα συζήτησης, για να αναφέρουν δικές τους εμπειρίες και γεγονότα, ώστε να μπορούν τα ίδια να αναπτύξουν τον λόγο, χωρίς δισταγμούς και ντροπή για μια πιθανή λανθασμένη απάντηση.” (X19).

“Κατά την γνώμη μου οι ερωτήσεις που δεν απαντιούνται μονολεκτικά είναι καταλληλότερες και επιτρέπουν στα παιδιά να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να απαντήσουν σε ένα ερώτημα. Για να μπορέσουν τα παιδιά να εκφραστούν, σκόπιμο θα ήταν να νιώσουν ασφάλεια, γι’ αυτό δεν διόρθωνα τα λάθη τους. Οι λέξεις που χρησιμοποιούσα έπρεπε να είναι προσεγμένες, οι οδηγίες και ο λόγος μου να είναι σαφής, κατανοητός, κατάλληλος για το γλωσσικό και αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών.” (X4)

“θα βελτιώνα τον τρόπο που έδινα οδηγίες για το παιχνίδι προκειμένου να αποφευχθούν οι ασάφειες.” (X5)

“θα άλλαζα τα θέματα συζήτησης με τα παιδιά, ώστε να κέντριζα περισσότερο το ενδιαφέρον τους.” (X6)

“να δίνω πολλαπλές και διαφορετικές ευκαιρίες στα παιδιά για έκφραση μέσα από πολλαπλούς κώδικες επικοινωνίας.” (X7)

“να ενθαρρύνω τους μαθητές και να τους επαινώ, με σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και κατ’επέκταση την παρότρυνσή τους για την ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.” (X8)

“οι οδηγίες που έδωσα δεν ήταν σαφείς, θα πρεπε να είναι σύντομες και περιεκτικές. Ο τόνος της φωνής μου έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία. Θα πρέπει να είναι δυναμικός, σταθερός και να δηλώνει σιγουριά, προκειμένου να δίνουν τα παιδιά την απαραίτητη προσοχή σε αυτά που λέω και να επιτυγχάνεται συνεργασία μεταξύ μας.” (X9)

“σε περίπτωση που υπάρξει μια προβληματική κατάσταση δεν θα προχωρήσω στην άμεση λύση της, αλλά θα δώσω στο παιδί την δυνατότητα να προσπαθήσει μόνο του. Έπειτα, αφού εξετάσουμε μαζί όλες τις παραμέτρους θα μπορεί το παιδί ακόμη και μόνο του να δώσει την λύση, ενώ αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να μειώσει το βαθμό επανεμφάνισης του προβλήματος και της εξάρτησης του παιδιού από τον ενήλικα.” (X10)

Άξονας 3. Η αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τις καλές και κακές πρακτικές.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν τις καλές και κακές πρακτικές που ακολούθησαν μέσα από την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Στις καλές πρακτικές συγκαταλέγονται η επικοινωνία με αποτελεσματικό τρόπο και το ενδιαφέρον των παιδιών σε δραστηριότητες που είχαν προετοιμάσει με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας για την διεξαγωγή της οργανωμένης δραστηριότητας, επισημαίνουν ως αναποτελεσματική πρακτική στην τάξη, τον χωρισμό των παιδιών σε ομάδες χωρίς να έχουν δοθεί σαφείς οδηγίες στα παιδιά, διότι δημιουργήθηκε αναστάτωση στην τάξη. Επίσης, έπειτα από την αυτοαξιολόγηση κατέληξαν ότι θα πρέπει να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις ερωτήσεις των παιδιών. Ακόμη και αν οι ερωτήσεις των παιδιών δεν εμπίπτουν στο θέμα που αναλύουν τη συγκεκριμένη στιγμή, δίνει τη δυνατότητα με αυτόν τον τρόπο να προκύψουν θέματα προς συζήτηση με τη συμμετοχή όλων των παιδιών.

“Αυτό που διαπίστωσα είναι πως δε χρειάζεται όλα τα παιδιά να κάνουν το ίδιο πράγμα απαραίτητα σε μια δραστηριότητα, ειδικά αν η δράση αφορά ένα ή δυο παιδιά, διότι η αναμονή τα κουράζει πολύ.” (X16)

“μπόρεσα να επικοινωνήσω με τα παιδιά και να τους προκαλέσω το ενδιαφέρον τους, που ήταν πολύ σημαντικό για εμένα, επειδή δεν έχω προηγούμενες εμπειρίες.” (X19)

“θα έδινα μεγαλύτερη βαρύτητα σε κάποια πράγματα που είπαν τα παιδιά, τα οποία ίσως δεν τα έδωσα τη σημασία που έπρεπε.” (X3)

“ο χωρισμός των παιδιών σε δυάδες, οδήγησε ορισμένα παιδιά να μην συμμετέχουν και να κάνουν φασαρία, διότι δεν ήταν η σειρά τους και περίμεναν. Η

αφήγηση της ιστορίας που επέλεξα και ο τρόπος που το αφηγήθηκα δεν είχε θετική ανταπόκριση από όλα τα παιδιά.” (X4)

“χρειάζεται να διαχειριστώ το άγχος μου γιατί κατάλαβα ότι ειδικά στη πρώτη δραστηριότητα που ήμουν αγχωμένη δυσκολευόμουν να δώσω ακριβείς οδηγίες στα παιδιά.” (X15)

“Σε καμία περίπτωση δεν έδινα απευθείας την σωστή απάντηση στα παιδιά. Μέσω των ερωτήσεων που έθετα, τους διευκόλυννα, ώστε να βρουν μόνοι τους την απάντηση.” (X12).

“η στιγμιαία απόφαση να αλλάξω το περιεχόμενο και ταυτοχρόνως τον στόχο της δραστηριότητας με αποπροσανατόλισε εντελώς και δεν είχε κάποια ουσία/νόημα η δραστηριότητα.” (X6)

“στην αρχή ήμουν καθοδηγητική, καθώς προσπαθούσα να κατευθύνω την συζήτηση. Έπειτα, όμως έδινα περισσότερα ερεθίσματα στα παιδιά ώστε να εκφράσουν τα βιώματα τους και τους έδινα περισσότερο το λόγο προκειμένου να μιλήσουν τα ίδια.” (X13)

“έπρεπε να δώσω οδηγίες προτού τα παιδιά καθίσουν στα τραπέζια εργασίας. Παρατήρησα ότι αποδίδει καλύτερα η παραχώρηση οδηγιών όσο τα παιδιά βρίσκονται στη γωνιά συζήτησης, διότι έτσι δεν αποσπάται η προσοχή τους από τα υλικά που βρίσκονται στα τραπέζια, αλλά και μπορούν να θέτουν ερωτήσεις για τον σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής της δραστηριότητας.” (X8)

“μοίρασα τα μουσικά όργανα, χωρίς να εξηγήσω ποια και πότε θα είναι η χρήση τους. Το αποτέλεσμα ήταν να δημιουργηθεί πανικός.” (X9)

“φάνηκε να είναι βοηθητικές και για εμένα ως νηπιαγωγό αλλά και για τα ίδια τα παιδιά, οι ασκήσεις χαλάρωσης, ή ένα ήσυχο παιχνίδι το οποίο θα λειτουργήσει ως αποθεραπεία.” (X15)

“Τον λόγο κατά κύρια βάση θα φροντίζω να τον έχουν τα παιδιά, και όχι να μακρολογώ με αποτέλεσμα να τα κουράζω και να μειώνω το ενδιαφέρον τους. Θα στοχεύω να μην τα αποθαρρύνω αλλά να τα βοηθήσω να εξωτερικεύσουν τις απορίες τους και να μιλήσουν ελεύθερα.” (X10)

Άξονας 4. Η αυτοαξιολόγηση σε σχέση με την πρακτική άσκηση εν γένει.

Από την αυτοαξιολόγηση φαίνεται ότι οι φοιτήτριες, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, καλλιέργησαν ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να συνεργάζονται καλύτερα, να ακούν πρώτα τους άλλους και να δέχονται κριτική, διότι μέσα από αυτήν μπορούν και εξελίσσονται. Η πρακτική άσκηση είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία απέκτησαν μια εμπειρία σχετικά με το πώς μαθαίνουν τα παιδιά. Η βιωματική εμπειρία ήταν πολύτιμη για το πώς θα μπορούσε να λειτουργεί στην τάξη ένας εκπαιδευτικός, πώς να συμπεριφέρεται απέναντι στα παιδιά και πόσο σημαντικό είναι εν τέλει να αναπτύσσεται μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών.

Μέσα από την παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατάφεραν να αποκτήσουν μια σφαιρική εικόνα της σχέσης σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος, ενώ παράλληλα έγινε κατανοητή και η απόκλιση που έχουν, εν τέλει, μεταξύ τους.

Θεωρούν ότι οι παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για έναν εκπαιδευτικό, που τις οδηγεί στην

αυτοβελτίωση όσον αφορά τον ρόλο τους, αλλά και στον καλύτερο τρόπο διαχείρισης της τάξης. Η πρακτική άσκηση τις έδωσε τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές που εφαρμόσαν και να προσεγγίσουν κριτικά το έργο τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στη τάξη.

“Υπήρχαν πολλές ωφέλειες καθώς βλέπεις τα αρνητικά σημεία του άλλου και τα αποφεύγεις έπειτα εσύ, βλέπεις τι λειτουργεί και τι όχι, καταλαβαίνεις τι πρέπει να αλλάξει και τι όχι σε κάθε στιγμή της διδασκαλίας. Παίρνεις ιδέες από τον άλλο, παρατηρείς πως αντιδρούν τα παιδιά στο κάθε τι που λαμβάνουν.” (X1)

“υπήρχαν οφέλη όσον αφορά την ανατροφοδότηση που έπρεπε να κάνουμε γιατί εντοπίσαμε τα λάθη μας και προσπαθήσαμε όσο μπορούμε να τα διορθώσουμε.” (X2)

“υπήρχαν δυσκολίες που έπρεπε να λάβω υπόψη κατά τη διάρκεια της πρακτικής. Αυτά όμως ήταν που με οδήγησαν στο να μάθω καλύτερα και να είμαι πιο προετοιμασμένη την επόμενη φορά...θα έπρεπε να είμαι πάντα σε ετοιμότητα και να μπορώ να έχω συνεχώς ιδέες και λύσεις για την ομάδα μου.” (X3)

“Αυτοαξιολόγησα τον εαυτό μου, αναγνώρισα τα δυνατά και αδύνατα σημεία της διδασκαλίας μου, συνεργάστηκα με την ομάδα μου για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, αλλά και απέκτησα κριτική σκέψη.” (X18)

“υπάρχει μία πιο σφαιρική εικόνα για την βελτίωση της διδασκαλίας, αφού εμπλέκονται περισσότερα άτομα, κάποιο λάθος που δεν εντοπίσαμε εμείς στην πορεία της δραστηριότητας μας μπορεί να ανακαλυφτεί από κάποιο άλλο μέλος ή το αντίστροφο.” (X4)

“υπήρχαν ωφέλειες ως προς την βελτίωση μου πάνω στο εκπαιδευτικό έργο. Δεδομένου ότι, εντόπισα κάποια από τα πρωταρχικά αδύναμα σημεία μου.” (X6)

“εντόπισα και αποδοτικές τεχνικές, έτσι ώστε να διατηρηθούν οι στρατηγικές αυτές και να διευκολύνουν τη διαδικασία μάθησης.” (X8)

“Βλέποντας, παρατηρώντας και συζητώντας μετέπειτα, τη διδασκαλία άλλων με βοήθησε να συγκρίνω τον εαυτό μου και να κάνω την αυτοκριτική και τον αναστοχασμό μου.” (X9)

“κρατώντας σημειώσεις για την ροή της δραστηριότητας με βοηθούσε να καταλάβω τι έκανα στη δραστηριότητα και μέσω της αυτοαξιολόγησης να βελτιώσω τον τρόπο που διαχειρίστηκα την τάξη.” (X11)

Από τα αποτελέσματα γίνεται σαφές ότι, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ανέπτυξαν ή μπορούν να αναπτύξουν την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης με ποικίλους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας. Πιο αναλυτικά, μέσα από την συζήτηση, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, την αυτενέργεια, τον συλλογικό σχεδιασμό, την εφαρμογή και την συλλογική αναστοχαστική ανατροφοδότηση. Η πρακτική άσκηση ωφελεί στην αυτοαξιολόγηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Τέλος, δεν διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις ομάδες και ανάμεσα στα μέλη των ομάδων στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Συζήτηση

Η αυτοαξιολόγηση είναι ο πιο πραγματιστικός και αποτελεσματικός τρόπος αξιολόγησης. Προκειμένου να διευκολυνθούν αυτές οι αυτο-αναστοχαστικές

διαδικασίες θα πρέπει εκ των προτέρων να υπάρχουν άξονες παρατήρησης και αξιολόγησης. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ενδυναμώνει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του και την επάρκεια του για το παιδαγωγικό του έργο. Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικό τα προγράμματα σπουδών για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν την αυτοαξιολόγηση συνδυάζοντας τη μεθοδολογία και τη γνώση περιεχομένου. Η συνειδητοποίηση της σημασίας της αυτοαξιολόγησης για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και για την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου, μπορεί να αναπτυχθεί κυρίως από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αν αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με αυτό κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης (Podgornik & Mažgon, 2015). Σύμφωνα με τους Nolan & Molla (2017) “η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους εαυτούς τους αποτελεί βασικό στοιχείο του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για τη θέσπιση του επαγγελματικού κεφαλαίου”. Η γνώση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης δίνει τα εχέγγυα στον υποψήφιο εκπαιδευτικό να αυτοβελτιώνεται με απώτερο στόχο την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ενέργεια της αυτοαξιολόγησης μεταβιβάζεται τρόπον τινά και εκφράζεται μέσω του επανασχεδιασμού λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις. Εν τέλει η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να δημιουργεί στον υποψήφιο εκπαιδευτικό ένα κριτικό πνεύμα αναπλαισίωσης, ωθώντας τον στην αμφισβήτηση και στην εσωτερική επαναδιαπραγμάτευση (Freire, 1993).

Βιβλιογραφία

- Alisauskiene, S., Kaffemaniene, I. & Alisauskas, A. (2016). Self-Evaluation of Prospective Special Educators' Competencies from the Standpoint of Personalised Learning Paradigm. *Special Education*. (1), 34, 209–230. DOI: <http://dx.doi.org/10.21277/se.v1i34.249>
- Clipa, O., Adina I. & Petruña, R. (2011). Relations of self-assessment Accuracy with Motivation Level and Metacognitive Abilities in Pre-service Teacher Training. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1), 30, 883-888, Elsevier – Science Direct, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811019963>.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed: New revised 20th anniversary edition*. New York: Continuum
- Grammatikopoulos V., Gregoriadis A., Zachopoulou E. (2018). Self-Evaluation as a Means to Improve Practice: An Alternative Approach for the Professional Development of Early Childhood Educators. In: Gregoriadis A., Grammatikopoulos V., Zachopoulou E. (eds) *Professional Development and*

- Quality in Early Childhood Education*. Palgrave Macmillan, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-64212-3_10
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal)*, 1.
- McFarland, L., Saunders, R. & Allen, S. Reflective Practice and Self-Evaluation in Learning Positive Guidance: Experiences of Early Childhood Practicum Students. *Early Childhood Education Journal*, 36. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0315-2>
- Nolan, A. & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital, *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004>.
- Olina, Z. & Sullivan, H.J. (2004). Student self-evaluation, teacher evaluation and learner performance. *Educational Technology Research and Development*, 52, (3), 5-22. <https://doi.org/10.1007/BF02504672>
- Ozogul, G., Olina, Z. & Sullivan, H. Teacher, self and peer evaluation of lesson plans written by preservice teachers. *Educational Technology Research and Development*, 56, (2), 181-201. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9012-7>
- Podgornik, V., & Mažgon, J. (2015). Self-Evaluation as a Factor of Quality Assurance in Education. *Review of European Studies*, 7, (7), 407-415.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 17.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.

Το ζήτημα της ηθικής νομιμοποίησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπό το πρίσμα της διδασκαλίας της Ορθόδοξης Εκκλησίας.

Γεώργιος Χρ. Τσίτας

Διδάκτωρ Ηθικής της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, ΜΔΕ Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.

Περίληψη

Σε μία εποχή ραγδαίας εξέλιξης της επιστήμης της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης σε διεθνές επίπεδο, ένας καίριος κλάδος της, αυτός της δεοντολογικής πραγμάτωσής της, φαίνεται πως μένει στην Ελλάδα σε στασιμότητα. Η παρούσα έρευνα, επικαλούμενη τα νόματα ηθικής της Ορθόδοξης Καθολικής και Αποστολικής Εκκλησίας, αναζητά ένα πρότυπο ηθικότερης πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, έχοντας τα εξής βασικά σημεία αναφοράς: Πρώτον το ζήτημα της ηθικής νομιμοποίησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθεαυτήν υπό το πρίσμα της χριστιανικής διδασκαλίας. Δεύτερον, τη διαφοροποίηση μεταξύ Δυτικής και Ανατολικής χριστιανικής ηθικής, και τρίτον, ως πρόταση, τη διαμόρφωση ενός ηθικού προτύπου συμπεριφοράς για την άσκηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: Χριστιανισμός, ηθική, Εκκλησία, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, δεοντολογία

Abstract

At a time of rapid evolution of the science of Educational Evaluation internationally, a key branch of its ethical practice seems to be stagnating in Greece. The present study, citing the ethics of the Orthodox Catholic and Apostolic Church, seeks a model of more ethical conduct of educational evaluation, with the following key points in mind: First, the question of the legal legitimacy of educational evaluation per se. Secondly, the differentiation between Western and Eastern Christian ethics and thirdly, as a proposal, the development of a moral model of conduct for the exercise of educational evaluation.

Keywords: Christianity, ethics, Church, Educational Evaluation

Εισαγωγή: Βασικές έννοιες στο περί ηθικής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ζήτημα

Μία από τις πιο παραγκωνισμένες πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα, η οποία μάλιστα άπτεται όλων των πεδίων της (από την αξιολόγηση των μαθητών και των φοιτητών μέχρι την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή ακόμη και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συστημάτων και πολιτικών) είναι δίχως άλλο η ηθική – δεοντολογική της διάσταση. Και ενώ σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου καταβάλλονται φιλότιμες προσπάθειες, ώστε η ηθική πραγμάτωση της

εκπαιδευτικής αξιολόγησης να ακολουθεί τον βηματισμό των υπολοίπων επιστημονικών εξελίξεων του κλάδου (π.χ. Joint Committee on Testing Practices, 2004· Στάνταρντς της αξιολόγησης των μαθητών, JCSEE, (Klinger et al., 2015)· και του προσωπικού JCSEE, (Gullickson, & Howard, 2009), στην Ελλάδα έχει σημειωθεί πολύ λίγη πρόοδος. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ασκείται ως επί το πλείστον εμπειρικά, μιμητικά, βάσει ενστίκτου και με μοναδικό ηθικό κριτήριο τη συνείδηση του κάθε αξιολογητή ή δυστυχώς την έλλειψή της. Αυτό έχει ως συνέπεια να καταγράφεται πλήθος συμπεριφορών που εκλαμβάνονται ή χαρακτηρίζονται ως αθέμιτες και οι οποίες ελέγχονται ηθικά μόνο βάσει προσωπικών εκτιμήσεων και αντιλήψεων, αφήνοντας χωρίς πυξίδα εκείνους που ασκούν την αξιολόγηση, και, το χειρότερο, επί της ουσίας ανυπεράσπιστους εκείνους που την υφίστανται.

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να συνεισφέρει στην περί ηθικής συζήτηση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, ανατρέχοντας σε έναν από τους βασικότερους πυλώνες διαμόρφωσης ηθικής συνείδησης στον ελληνικό χώρο, στη χριστιανική ηθική. Σκοπός είναι το να καταδειχθεί πώς και κατά πόσο διαφοροποιείται η ηθική της καθ' ημάς Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας από τη Δυτική χριστιανική ηθική, και τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει αυτή η ηθική στην πραγμάτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τρόπο που όχι μόνο να φαίνεται, αλλά και να είναι όντως ορθότερος και δικαιότερος από ό,τι είναι σήμερα.

Γιατί είναι όμως απαραίτητη αυτή η διερεύνηση και, εν πάσει περιπτώσει, σε τι αφορά εκείνους που δεν ενστερνίζονται τις χριστιανικές αρχές και κατά συνέπεια τις ηθικές επιταγές της; Δε θα αρκούσε απλά η προσαρμογή των προαναφερθέντων κανόνων δεοντολογίας ή των ηθικών στάνταρντς που ισχύουν στο εξωτερικό, για την επίλυση όλων των ζητημάτων;

Εύκολα μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι, στη σύγχρονη μεταμοντέρνα κοινωνία, η έννοια της ηθικής έχει μετασηματιστεί τόσο, ώστε οι χριστιανικές της προεκτάσεις να είναι από αδιάφορες έως μηδαμινές. Ο Saroglou, ωστόσο, έχει αντίθετη άποψη. Σε δημοσίευσή του (2011:11) παραπέμπει σε πλήθος βιβλιογραφίας της οποίας κοινός τόπος είναι η άποψη ότι, ακόμη και στις σύγχρονες εκκοσμικευμένες κοινωνίες, υπάρχει σύνδεση μεταξύ της θρησκευτικής ηθικής και των κοινωνικών ηθικών στάνταρντς, καθώς και ότι οι προβαλλόμενες από τη θρησκεία αξίες είναι, σε κάποιο βαθμό, οι ίδιες με τις κοινωνικά επιθυμητές κοινωνικές αξίες.

Αν όμως αυτό ισχύει, τότε αφενός ο παραγκωνισμός της χριστιανικής ηθικής ως κάτι παρωχημένο οδηγεί σε επιστημονικές αφθαιρεσίες, και αφετέρου η όποια μελλοντική οικειοποίηση ξενόφερτων «ηθικών περιορισμών» περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σημαίνει την ταυτόχρονη οικειοποίηση μίας ηθικής ξένης προς την ελληνική παράδοση, που εμπεριέχει μάλιστα εκούσια ή ακούσια χριστιανικές αντιλήψεις που μπορεί να αποδειχθούν βαθιά προβληματικές για τη δική μας κουλτούρα και νοοτροπία.

Η αλήθεια είναι πως υπάρχουν πολλοί όροι με ηθική φόρτιση (ήθος, ηθική, ηθικολογία, ορθοπραξία, δεοντολογία) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση γενικά και στην αξιολόγηση ειδικά. Πολλά θα μπορούσαν π.χ. να λεχθούν για τη λέξη «ηθική» και την αρχική της σύνδεση με το ουσιαστικό «επιστήμη». Θα μπορούσε κάποιος να εστιάσει σε κάθε διδασκαλία θρησκείας ή ιδεολογίας που με μορφή δόγματος καθορίζει το θεμιτό και το αθέμιτο, το σύστημα κανόνων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζει μία εποχή ή μία ομάδα, το αξιακό

σύστημα που έχει διαμορφώσει και τηρεί ένας άνθρωπος, την καλή συμπεριφορά και το ποιόν, τον χαρακτήρα ενός ανθρώπου (Μπαμπινιώτης, 1998:725-726). Χρήσιμη θα ήταν και η υπενθύμιση ότι, μολονότι ο όρος «ηθικός», είναι ελληνικός, προερχόμενος από τον Αριστοτέλη, σημασιολογικά έχει δεχτεί την επίδραση του γαλλικού όρου «moral» (Μπαμπινιώτης, 2010:542), γεγονός που δε μένει χωρίς συνέπειες για την αντίληψη που έχουμε σήμερα στην Ελλάδα, όταν κάνουμε λόγο για «ηθική».

Από τον Μπαμπινιώτη (2010:339) πληροφορούμαστε, επίσης, ότι ο - συγγενικός με την ηθική- όρος της δεοντολογίας αποτελεί μεταφορά της ελληνογενούς αγγλικής λέξης «deontology» και ότι σημασιολογικά (Μπαμπινιώτης, 1998:469) είναι συνώνυμη της καθηκοντολογίας, και περιλαμβάνει το σύνολο κανόνων που ρυθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να φέρεται κάποιος κατά την άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων. Όσο θεωρητική, λοιπόν, κι αν φαντάζει η ηθική, ο πρακτικός της χαρακτήρας δεν πρέπει να παραθεωρείται.

Οι εκπαιδευτικοί στον αγώνα τους να πράξουν το σωστό ή το ωφέλιμο για στους μαθητές τους -όχι απλά επειδή πρέπει αλλά επειδή το θέλουν κιόλας (Πνευματικός, 2010:206)- έχουν λοιπόν, κάποιες φορές, ως αντίπαλο τις λέξεις και τις έννοιες, με το περιεχόμενο και τη σημασία τους, κυρίως όμως με τις επιπτώσεις που έχουν πάνω στους ίδιους και στις αποφάσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, στη δυτική, αγγλοσαξονική βιβλιογραφία δεσπόζει η έννοια της ηθικότητας (morality) και της ηθικολογίας, έναντι της -βιωμένης στην ελληνική παράδοση- έννοιας της ηθικής (ethics) και του ηθικού. Μολονότι δε οι έννοιες μοιάζουν παρόμοιες και συνώνυμες, η απόσταση που τις χωρίζει δεν είναι αμελητέα. Η «ηθικολογία», σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998:726), στο θετικό της πρόσημο δεν είναι τίποτα άλλο παρά η ηθική διδασκαλία, το φιλοσοφικό κήρυγμα περί σωστού - λάθους και αγαθού - κακού, ενώ στο αρνητικό της υπονοεί την κατακριτική διάθεση που απορρέει από μία περιορισμένη αντίληψη - οπτική, έτσι που ο ηθικολόγος να ταυτίζεται με τον ηθικιστή ως προς την στενότητα του πνεύματος, την αδιαλλαξία και το δογματισμό του. Κατόπιν τούτων, όταν μιλάμε για «ηθικολογικό», όπως αναλύει και η Παπαστεφάνου (2010:57-60), εννοούμε τα προβλεπόμενα καθήκοντα και δικαιώματα του καθενός από εμάς. Όλα αυτά δηλαδή που θέτουν τα επιτρεπτά όρια, προκειμένου να μας προφυλάξουν και να απωθήσουν τις επικίνδυνες επιθυμίες μας. Επιθυμίες που, αν υπερίσχυαν, θα γινόμασταν βλαπτικοί για τους άλλους. Ο χαρακτήρας συνεπώς της ηθικότητας είναι καταπιεστικός και προστατευτικός, με έμφαση στο άτομο. Όσον αφορά δε τις διαστάσεις της, είναι διαπροσωπική στο βαθμό που αφορά κοινωνικούς κανόνες, και προσωπική στο βαθμό που αφορά τις ανθρώπινες επιθυμίες, συναισθήματα και «πρέπει» (Wilson, στο Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2010:239). Συνεχίζοντας τη συλλογιστική της η Παπαστεφάνου, αναφέρεται στο ηθικό, δηλαδή στον αυτοέλεγχο του προσώπου, τη βιωμένη αρετή, την ηθικά σμιλευμένη ζωή για το όραμα της συλλογικής ευδαιμονίας, το οποίο οφείλει να είναι καθολικό και γενικεύσιμο. Εδώ λοιπόν έρχεται να συναντηθεί η εφαρμοσμένη ηθική με αυτό που, στην ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, ονομάζεται «ορθοπραξία» (Μητσόπουλος, 1998:47), ως συνεχής πορεία και αληθινό βίωμα (Πατρώνος, 1994:50), ή με τον ορισμό του Τρεμπέλα (1994:334) για τη χριστιανική ηθική, ο οποίος, για να εκφράσει με ακρίβεια το περιεχόμενό της, καταφεύγει και πάλι στην παράδοση και μάλιστα στο «Μάθωμεν κατά Χριστιανισμόν ζήν» του Θεοφόρου Ιγνατίου, εκφράζοντας έτσι την

πεποίθηση ότι χριστιανική ηθική είναι η επιστήμη της ανθρώπινης ζωής που διαμορφώνεται κατά μίμηση του Χριστού.

Για να γίνουν τα πράγματα πιο σαφή, θα καταφύγω στη χρήση δύο ιδεοτύπων: του ηθικολόγου και του ηθικού. Η δυτική ηθικολογία βρίσκει τον πιο ακραίο εκπρόσωπό της στο πρόσωπο του «Καλόγερου Αμβρόσιου» του Lewis (2005:16), που θα μπορούσε να είναι ηθικός, αλλά, όπως λέει και ο Κοσματόπουλος, αλλάζει επικίνδυνα κατεύθυνση μεταξύ του Gothic και του γκροτέσκο, του ηθικισμού και της παρωδίας. Η ηθική της καθ' ημάς Ανατολής, τώρα, βρίσκει τον ιδεότυπό της, σύμφωνα με την Μπακοπούλου, στον αλλόκοτο, σχεδόν «δια Χριστόν σαλό», Πρίγκιπα-Χριστό ή κατά κόσμον πρίγκιπα Μίσκιν, στον απόλυτα καλό άνθρωπο, στον Ντοστογιεφσκικό «Ηλίθιο» (2008:8). Μολονότι δε ουδέν εκ των δύο προσώπων είναι πραγματικό, και τα δύο αποτελούν ζωντανές ενσαρκώσεις δύο διαφορετικών παραδόσεων, της δυτικής στην νοσηρή της εκδοχή και της ανατολικής στην υπερβατική και εξιδανικευμένη της.

Σκοπός μου, φυσικά, δεν είναι το να ωραιοποιήσω την Ανατολή και να δαιμονοποιήσω τη Δύση, ούτε το να καταδείξω ότι κάποια είναι ανώτερη της άλλης. Άλλωστε, ποτέ δεν είναι ολόκληρη η Ανατολή και ποτέ συνολικά η Δύση που κατέχουν και πράττουν το ορθό και το αγαθό ή το λανθασμένο και κακό. Ούτε και μπορεί να αποκλείσει κάποιος το ενδεχόμενο να επιβιώνει το δυτικό φρόνημα μέσα στους ανθρώπους και στις πράξεις της Ανατολής ή να υποφώσκει το ανατολικό μέσα στη Δύση.

Εν κατακλείδι, το πρόβλημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι η άκριτη υιοθέτηση ενός ηθικού κώδικα ξένου προς τον δικό μας, αλλά η ανυπαρξία ηθικής κατεύθυνσης στην αξιολογική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχουν, παρά τις όποιες απόπειρες (Κασσωτάκης, 2013:57-60), ούτε θεσπισμένα ηθικά στάνταρντς, ούτε και κώδικες δεοντολογίας για τους εκπαιδευτικούς. Κάποιος φυσικά θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται από τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα (Ν. 3528/07, ΦΕΚ 26 Α/9-2-2007), όπου όμως δε θίγονται καίρια εκπαιδευτικά ζητήματα (Ματσαγγούρας, 2004:14). Ακόμη όμως κι αν υπήρχε κώδικας δεοντολογίας για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, το πρόβλημα θα παρέμενε, καθότι ενώ η δεοντολογία, στην υγιή της μορφή, υπηρετεί την ηθική (Πέτρου, 2013:243), η πιθανή προσήλωση σε έναν περιοριστικό κώδικα μπορεί να γίνει πρόσκομμα της ηθικής, να περιορίσει την ελευθερία και να δικαιώσει την ηθικολογία. Μολονότι δε στον ελληνικό πολιτισμό παραδοσιακά, για λόγους ιστορικούς και θρησκευτικούς, η έμφαση δίδεται στην ηθική, αυτό δε σημαίνει ότι ως κοινωνία και ως εκπαιδευτικοί είμαστε απαλλαγμένοι από την ηθικολογία (Πέτρου, 2013:239), η οποία όμως θεωρείται υπερβολή της ηθικής, και άρα αναίρεση και καρκίνωμα της (Μπέγζος, 1996:3).

Μέθοδος

Μεθοδολογικά η παρούσα έρευνα είναι κατ' αρχήν βιβλιογραφική. Ακολουθώντας μεθοδολογία εκκλησιαστικής έρευνας (Μεταλληνός, 1989), έχει ως πρωτογενή πηγή την Καινή Διαθήκη και ως δευτερογενείς πηγές μεταγενέστερα ερμηνευτικά πατερικά και σύγχρονα κείμενα. Κατόπιν ακολουθεί η μεθερμηνεία των πηγών από τον συντάκτη του άρθρου, και η σύζευξή τους με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η μεθερμηνεία των χωρίων γίνεται σε πρώτο πρόσωπο, ώστε, αφενός να είναι διακριτά τα χωρία από την ανάλυσή τους, και αφετέρου να αποσωβείται ο

κίνδυνος παραπλάνησης του αναγνώστη από την επίπλαστη και κατασκευασμένη «αντικειμενικότητα» του τρίτου προσώπου, που όχι μόνο δε συνάδει με τον αναπόφευκτα υποκειμενικό χαρακτήρα των «ποιοτικών μεθόδων», αλλά και που η απόκρυψή του μπορεί να συνεπάγεται επιστημονική εξαπάτηση (Rippon, 2008:2,5; Chudnoff, 2007:15; Roth, 2012:5,7; Webb, 1992:748-750).

Εξυπακούεται πως, προκειμένου να υπηρετηθούν οι αναγωγές και οι μεθερμηνείες διασύνδεσης ηθικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης, έχει αξιοποιηθεί η, συνήθης στην εφαρμοσμένη ηθική, μέθοδος του αναλογικού επιχειρήματος, η οποία, παρά τις όποιες αδυναμίες, θεωρείται ότι βοηθάει να αποκαλυφθούν οι ηθικές συνιστώσες σε πρακτικές καταστάσεις, και με αυτόν τον τρόπο εξυπηρετεί την εξαγωγή συμπερασμάτων για πραγματικές περιπτώσεις, στις οποίες, μάλιστα, ο ερευνητής δικαιούται, αν το θέλει, να παίρνει θέση (Haramia, 2018). Εκτός του αναλογικού επιχειρήματος, ο τρόπος που συντίθεται ο λόγος στην παρούσα μελέτη είναι *διαλεκτικός* (δηλαδή ο συγγραφέας προβαίνει σε κριτικό έλεγχο των πιο σημαντικών λύσεων, έτσι ώστε η ολοκληρωμένη και ξεκάθαρη λύση να προκύπτει μόνο στο τέλος (Παπανούτσος, 2010:11).

Ερευνώντας την πιθανή συνεισφορά της χριστιανικής ηθικής στην εκπαιδευτική αξιολόγηση

Α. Το πρόβλημα της νομιμοποίησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χριστιανική ηθική.

Κατ' αρχήν η χριστιανική ηθική δεν μπορεί εύκολα να νομιμοποιήσει την αξιολόγηση ως πράξη άσκησης κριτικής από τον έναν άνθρωπο προς τον συνάνθρωπό του, ακόμη και εάν κάποιος παραδεχτεί ότι η θεολογική έννοια της «κρίσης» έχει σωτηριολογικό περιεχόμενο και ταυτίζεται περισσότερο ή αποκλειστικά με την εκτροπή της, τουτέστιν την κατάκριση (Κορναράκης, 2002:101-103), η οποία στην εκπαίδευση συνήθως παίρνει τη μορφή απρεπών χαρακτηρισμών εις βάρος των μαθητών (π.χ. τεμπέλης, καθηστερημένος, αναίσθητος κ.α.). Ο Αρχιμανδρίτης Σωφρόνιος (1995:67) εξηγεί ότι στην κατάσταση της πτώσεως μας είμαστε ανάκατοι να κρίνουμε σωστά τον αδελφό μας. Αν όμως η αξιολόγηση είναι κρίση, που σύμφωνα με έναν εκ των κορυφαίων θεωρητικών της, του Stake (Δημητρόπουλος, 2007:84), είναι... και εάν αυτή η κρίση είναι αμαυρωμένη και συσκοτισμένη, τότε γεννάται το ερώτημα του πώς νομιμοποιείται ηθικά να αξιολογεί κάποιος που εφορείται από τις χριστιανικές διδαχές, και ως εκ τούτου οφείλει να έχει επίγνωση της πνευματικής του ατέλειας και ανεπάρκειας για ορθή κρίση, ακόμη και σε εκείνα τα σημεία που υπερέχει γνωστικά.

Ούτε και μπορεί να θεωρηθεί κατ' οποιονδήποτε τρόπο πειστικός ο ισχυρισμός ότι η χριστιανική ηθική μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη από την καθημερινή στάση ενός εκάστου πιστού, ώστε να αποδώσει κανείς στη χριστιανική περί κρίσεως διδασκαλία θεωρητικό χαρακτήρα, που αφορά ένα χριστιανικό πράττειν ξένο π.χ. προς τον τρόπο που αντιμετωπίζει το επάγγελμά του. Ειδάλλως, θα πρέπει η εικόνα ενός «χριστιανού» εκπαιδευτικού που είναι προσβλητικός, υποτιμητικός, ειρωνικός, απαξιωτικός, κ.ο.κ., απέναντι στους μαθητές του, να μας ξενίζει με όρους παιδαγωγικούς αλλά όχι με όρους χριστιανικούς, αφού μπορεί να είναι χριστιανός ερήμην της επαγγελματικής τους ιδιότητας. Πόσο μάλλον δε εάν

έναν τέτοιο εκπαιδευτικό που μετέρχεται τέτοιες μεθόδους αποδεικνύεται συνάμα και αποτελεσματικός ως προς την δυνατότητά του να συνεισφέρει γνωστικά στην πρόοδο των μαθητών του. Ακόμη όμως κι αν μία τέτοια προσέγγιση κρίνεται ικανοποιητική και πειστική για κάποιον που βρίσκεται εκτός χριστιανισμού, για τους εντός χριστιανισμού τα πράγματα απέχουν παρασάγγας. Σύμφωνα με τον Τρεμπέλα, (1994:345), το σύνολο της διδασκαλίας του Ιησού και των μαθητών Του επιζητεί την ερμηνεία και τον συμβιβασμό της ανθρώπινης ζωής και των προβλημάτων αυτής με τη σοφία του πνεύματος του Χριστού. Καμία πράξη μας δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη από αυτήν την λογική. Η ζωή και τα συμπαρομαρτούντα προβλήματα της δεν μπορεί παρά να αφορούν όλες τις πτυχές της δράσεως του ανθρώπου, συμπεριλαμβανομένης και της επαγγελματικής ιδιότητας του χριστιανού.

Τα ευαγγελικά παραδείγματα για το πώς πρέπει να στέκεται ο χριστιανός απέναντι στον συνάνθρωπό του γενικά, και για το πώς πρέπει να τον κρίνει ειδικά, είναι πάμπολλα και ξεκάθαρα, οι δε αρχές του «να αξιολογείς, όπως θα ήθελες να αξιολογείσαι» και του να «αξιολογούνται όλοι» τίθενται σε νέα βάση. Και τούτο διότι, είναι μεν ο Χριστός στο (Ματθ.7,12) που θέτει τον χρυσό κανόνα με το «Πάντα οὖν ὅσα ἂν θέλητε ἵνα ποιῶσιν ὑμῖν οἱ ἄνθρωποι, οὕτω καὶ ὑμεῖς ποιῆτε αὐτοῖς», που βρίσκουμε και σε άλλον Ευαγγελιστή, (Λουκ. 6.31) «καθὼς θέλετε ἵνα ποιῶσιν ὑμῖν οἱ ἄνθρωποι, ποιεῖτε αὐτοῖς ὁμοίως», αυτός ο κανόνας όμως θα ήταν καλό να εξεταστεί σε σχέση με το «Μὴ κρίνετε, ἵνα μὴ κριθῆτε» (Ματθ. 7,1-6 Ἀκ 6,37-38. 41-42), όπου τίθεται το μέτρο της ανταποδοτικής ευεργεσίας, δηλαδή προκρίνεται η αρετή της επιείκειας και ξεκαθαρίζεται ότι ουδείς άνθρωπος δικαιούται να ασκεί εξουσία που δεν του δόθηκε από τον Θεό. Στον δε Ευαγγελιστή Ιωάννη αμφισβητείται η δυνατότητα των ανθρώπων να κρίνουν ορθά και δίκαια, αφού το «φαίνεσθαι» και η επιφανειακή κρίση συσκοτίζουν έτι περαιτέρω την ούτως ή άλλως πεπερασμένη και ατελή φύση μας, και δίνονται κατευθύνσεις όχι μόνο για το πώς πρέπει να γίνεται αλλά και το πώς πρέπει να είναι η κρίση μας «μὴ κρίνετε κατ' ὄψιν, ἀλλὰ τὴν δικαίαν κρίσιν κρίνατε» (Ιω. 7,24). Και είναι ο ίδιος Ευαγγελιστής που θέτει και πάλι τον άνθρωπο προ των ευθυνών του κάθε φορά που ασκεί την εξουσία της κρίσης απέναντι στον συνάνθρωπό του, με το παράδειγμα της μοιχαλίδας γυναίκας και το περίφημο «ὁ ἀναμάρτητος ὑμῶν πρῶτος βαλέτω λίθον ἐπ' αὐτήν» (Ιω. 8,7). Εύκολα βέβαια κάποιος μπορεί να υποστηρίξει ότι τέτοιου -δραματικού τόνου- χωρία, ουδεμία σχέση μπορεί να έχουν με τον χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθότι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των καταστάσεων που περιγράφονται στα Ευαγγέλια δεν έχουν κοινό τόπο ούτε καν αναλογίες με τις ερευνώμενες εδώ πράξεις. Εξίσου εύκολη, όμως, είναι και η αντίκρουση τέτοιων επιχειρημάτων. Εκείνοι που ισχυρίζονται ότι οι συναισθηματικοί τόνοι των Ευαγγελίων είναι υπερβολικοί και δακρύβρεχτοι, ενώ η επιστήμη επιβάλλεται να απόσχει από συναισθηματισμούς και να λειτουργεί ορθολογικά, θα πρέπει να είναι και σε θέση να απαλείψουν από την αξιολόγηση όλα τα συναισθηματικά γεγονότα που συνδέονται με αυτή, όπως τα περιστατικά αυτοκτονιών, ψυχοσωματικών ασθενειών, ακόμη και καθημερινών περιστατικών αξιολογουμένων που, κλαίγοντας, προσπαθούν π.χ. να διαχειριστούν την αποτυχία τους σε κάποιες εξετάσεις. Αποτυχία που μπορεί να οφείλεται λιγότερο στην δική τους αστοχία και περισσότερο στην αποτυχία των αξιολογητών τους.

Συνοπτικά λοιπόν το ηθικό νόημα των παραπάνω χωρίων των ευαγγελίων θα μπορούσε να διατυπωθεί ως ακολούθως: Ουδείς δικαιούται να κρίνει τον άλλο, επειδή αυτή του η κρίση σημαίνει ότι επισημαίνει τις αδυναμίες του άλλου, παραβλέποντας τις δικές του, που μπορεί να είναι μεγαλύτερες. Υπ' αυτό το πρίσμα, ο εκπαιδευτικός δεν δικαιούται να αξιολογήσει τους μαθητές του, αφού πολλές φορές ο ίδιος μπορεί να υστερεί πολύ περισσότερο από εκείνους. Δεδομένου μάλιστα ότι ο ίδιος είναι εν πολλοίς υπεύθυνος για τη μετάδοση της γνώσης, πώς μπορεί να αξιολογεί εκείνους αρνητικά για όσα δεν έμαθαν, όταν η πραγματική αιτία αυτής της άγνοιας μπορεί να είναι η δική του ανικανότητα; Ουδείς, κατ' αναλογία, δικαιούται να κρίνει τον εκπαιδευτικό, γιατί ο καθένας από τους εν δυνάμει κριτές του (μαθητές, γονείς, διοικητικοί ή παιδαγωγικοί προϊστάμενοι) μπορεί να υπολείπονται κατά πολύ σε σχέση με τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό.

Φυσικά, κάποιος μπορεί, ακόμη και τώρα, να αμφιβάλλει για το αν οι παραπάνω αρχές δεσμεύουν ηθικά τους χριστιανούς σε ένα πλαίσιο που δεν είναι ακραιφνώς θρησκευτικό. Επίσης εύλογο θα μπορούσε να θεωρηθεί το ερώτημα του ποια από τις παραπάνω διδαχές κατέχει τα πρωτεία, ώστε να τίθεται ως κορωνίδα και να επικαθορίζει τις άλλες. Θα διευρύνω το ερώτημα δια της απαντήσεώς μου, παρουσιάζοντας τις δύο κατεξοχήν αρχές του χριστιανισμού, με μία σημαντική όμως υποσημείωση: σε κάθε περίπτωση αυτές οι δύο αρχές πρέπει να ιδωθούν συμπληρωματικά και όχι ανταγωνιστικά, αφού διαγκωνιζόμενες οδηγούν αναπόδραστα σε σύγχυση και αδιέξοδο, αλληλοσυμπληρούμενες όμως οδηγούν στη σωτηρία.

Ο Χριστός λοιπόν θέτει ως δεύτερη σημαντικότερη εντολή, μετά την αγάπη προς τον Θεό, την αγάπη προς τον συνάνθρωπο, με όρους ισοδύναμους με την αγάπη που οφείλουμε να έχουμε απέναντι στον ίδιο μας τον εαυτό: «*Αγάπα τόν πλησίον σου ως σεαυτόν*» (Ματθ. 22,39) και «*...ἀγαπήσεις τόν πλησίον σου ως σεαυτόν*» (Μαρκ. 12,31), διευκρινίζοντας ότι άλλη εντολή ανώτερη από αυτήν δεν υπάρχει. Η πεποίθηση αυτή διαπνέει συνολικά τη χριστιανική διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Ευαγγελιστή Ιωάννη, εντός της αγάπης ενυπάρχει η τήρηση όλου του θείου θελήματος, και σύμφωνα με τον Ιωάννη τον Χρυσόστομο, από την αγάπη πηγάζουν όλες οι αρετές (Μητσόπουλος, 1998:35), όπως π.χ. η ταπεινοφροσύνη, η μακροθυμία, η καλοσύνη κ.α. Αντιπαρέρχομαι το γεγονός ότι μία τέτοια αγάπη, για να είναι ουσιαστική, προϋποθέτει ότι ο άνθρωπος βρίσκεται στον δρόμο της αποκατάστασης του αμαυρωμένου μεταπτωτικού «εγώ» στο πρότερο, το αρχικό του κάλλος, δηλαδή σε μία κατάσταση βαθιάς αυτογνωσίας και αρμονίας με το «είναι» του, τον Θεό και τον συνάνθρωπο, και προχωρώ στις επιπτώσεις που έχει για έναν χριστιανό αξιολογητή αυτή η θεία εντολή. Εάν ο αξιολογητής αγαπά τον αξιολογούμενο όπως τον εαυτό του, τότε θα είναι έτοιμος να λειτουργήσει προς εκείνον, όπως θα λειτουργούσε και προς τον εαυτό του, προκειμένου να προκύψει το μέγιστο για εκείνον «συμφέρον». Μόνο που το «συμφέρον», στη χριστιανική περίπτωση, λαμβάνει οντολογικές, ανθρωπολογικές διαστάσεις, εξυψώνεται δε πολύ πάνω από το πρόσκαιρο κέρδος της επίτευξης ενός καλού βαθμού ή από τη δυνατότητα ακαδημαϊκών σπουδών ή από το να αποτελέσει επιτυχές πρόκριμα για μια λαμπρή επαγγελματική σταδιοδρομία· ο χριστιανός αξιολογητής καλείται να ισορροπήσει μεταξύ επιείκειας και αυστηρότητας, ατομικού και συλλογικού συμφέροντος, με τρόπο τέτοιο, που ο αξιολογούμενος να ωφελείται συνολικά ως άνθρωπος, να αξιοποιεί το κατ' εικόνα του στην επίτευξη του καθ' ομοίωσιν,

δηλαδή να κάνει ένα βήμα προς τη σωτηρία, ένα βήμα εγγύτητας στο να αξίζει να λέγεται άνθρωπος. Ας μη λησμονεί κανείς άλλωστε ότι αυτή είναι η μόνη ωφέλεια που νομοτελειακά μπορεί να λειτουργήσει ωφέλιμα για το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Οποιαδήποτε αξιολόγηση έχει μόνο κοσμικά αποτελέσματα, οδηγώντας σε έναν πετυχημένο πλην κενό άνθρωπο -αυτό που συχνά δηλαδή καταλογίζει η κοινωνία σε όλους τους κλάδους που τυγχάνουν αναγνώρισης και κύρους (π.χ. πολιτικούς, δικαστικούς, γιατρούς, ακαδημαϊκούς), επειδή συχνά παρασύρονται σε συμπεριφορές απάδουσες προς το λειτούργημά τους, δεν μπορεί να θεωρηθεί χριστιανική. Τουναντίον, για να είναι χριστιανική, ο άνθρωπος, ως πρόσωπο, αρκεί να είναι εν Χριστώ «καινός», ακόμη κι αν για τα κοσμικά δεδομένα δεν κρίνεται πετυχημένος. Αψευδής δε απόδειξη αυτής της πραγματικότητας αποτελούν οι Τρεις Ιεράρχες, ο «πανεπιστήμονας» Μ. Βασίλειος, ο προοριζόμενος για καθηγητής «Πανεπιστημίου» στην Αθήνα Γρηγόριος ο Θεολόγος και ο πετυχημένος δικηγόρος με την ανεπανάληπτη ρητορική δεινότητα Ιωάννης ο Χρυσόστομος.

Έχοντας όμως ως θέσφατο την πρωτοκαθεδρία της αληθινής αγάπης -αυτής που θα θέλαμε, αλλά αδυνατούμε να φτάσουμε- και γνωρίζοντας ότι αυτή η αληθινή αγάπη είναι συνεχώς παρούσα στην Εκκλησία, αποκτώντας θεολογικές διαστάσεις υψίστης σημασίας, αφού μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε όχι μόνον τον συνάνθρωπό μας αλλά και ένα από τα μεγαλύτερα δογματικά μυστήρια, τη σχέση ενότητας της Αγίας Τριάδας μέσα από την υποστατική της διάκριση, και την υποστατική της διάκριση μέσα από την ένωση της υπάρξεώς Της, δηλαδή το πώς οι τρεις υποστάσεις (Πατήρ, Υιός και Πνεύμα) αλληλοπεριχωρούνται χωρίς να συγχέονται (Φαράντος, 1985:278-280), μπορεί να βρεθεί ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος σε αδιέξοδο. Ας φανταστεί κάποιος την εικόνα ενός εκπαιδευτικού που, έχοντας ως μέτρο της ζωής του τον Χριστό (Σμέμαν, 2006:22-23), λειτουργεί με άκρα ταπείνωση, και κάνοντας τη θέληση των μαθητών του δική του θέληση, προσπαθεί να τους αξιολογήσει. Το εγχείρημα είναι καταδικασμένο σε αποτυχία, αν αυτή η παραχώρηση του θελήματος του ενός στον άλλο δεν είναι αμοιβαία. Σε αυτό το ευφάνταστο για τα πραγματικά, καθημερινά δεδομένα σενάριο, ή θα πρέπει να συμμετέχουν όλοι ή το οικοδόμημα που πάει να χτιστεί αναπόφευκτα καταρρέει. Εξίσου λοιπόν αναπόφευκτα αναρωτιέται κανείς ποιος μπορεί να είναι ο συνδετικός κρίκος και ποια η απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να λειτουργήσει η αγάπη. Σίγουρα όχι ο εξαναγκασμός. Αλληλοπεριχώρηση με όρους ισχύος και επιβολής δεν μπορεί να υπάρχει. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα βρίσκεται κάπου αλλού. Σε μία έννοια που, μολονότι δεν τυγχάνει της ίδιας αντιμετώπισης μεταξύ δυτικής και ανατολικής θεολογίας, δύναται να σταθεί δίπλα στην αγάπη και να την απογειώσει, δύναται όμως και να σταθεί πάνω από εκείνη, να την αμφισβητήσει ή και να την εκτοπίσει: η ανθρώπινη ελευθερία. Το πού εδράζεται η ανθρώπινη ελευθερία, είναι γνωστό. Ενδεικτικά μόνο υπενθυμίζω στον Ματθαίο (16,24): *«Εἴ τις θέλει ὀπίσω μου ἔλθειν»*, στον Μάρκο (8,34) *«Ὅστις θέλει ὀπίσω μου ἔλθειν»*, μα πάνω από όλα εκείνη την πρόταση που παραμένει σε διαχρονική ισχύ, ορίζοντας καθαρά την ανθρώπινη ελευθερία ως ανώτερη οποιασδήποτε άλλης: *«Ὁ ἔχων ὧτα ἀκούειν ἀκουέτω»* (Ματθ. ιγ' 43, Λουκ. 8,8). Είναι μάλιστα τέτοια η δύναμη και τέτοιο το εύρος αυτής της φράσεως, που άπτεται ακόμη και των αναγνωστών αυτού του πονήματος: όποιος θέλει να ωφεληθεί, ας ωφεληθεί και μάλιστα διττώς: αξιολογικά και ηθικά. Τι σημαίνει πρακτικά όμως

αυτό και ποιες είναι τελικά οι διαστάσεις της ελευθερίας σε ένα πλαίσιο σαν αυτό της εκπαίδευσης; Απεριόριστες.

Η ελευθερία εκτείνεται σε όλες τις διαβαθμίσεις, σε όλα τα πεδία και σε όλους τους άξονες της αξιολόγησης. Η ελευθερία προβάλλει εξίσου στην απόφαση σύνταξης ηθικών κανόνων, κωδίκων δεοντολογίας, ηθικών στάνταρντς και αρχών, κάνει όμως εντονότερα φανερή την παρουσία της στη συμμόρφωση ή την απόρριψη των παραπάνω. Πέρα όμως και πάνω από όλα, η ελευθερία σφραγίζει την εκπαιδευτική και διδακτική πραγματικότητα. Ο δάσκαλος είναι εκεί ως σπορέας, για να προσφέρει τη γνώση. Με όρους απολογισμικότητας ο δάσκαλος πρέπει να «κερδίσει» όλους τους μαθητές του και να επιτύχει τη μεταλαμπάδευση της γνώσης. Η ελευθερία του δοκιμάζεται. Αν δεν υπηρετήσει τον ρόλο του, κάνοντας κακή χρήση της ελευθερίας του, τότε δεν έχει θέση στην εκπαίδευση. Εφόσον φυσικά υπάρχουν μηχανισμοί ελέγχου και αξιολόγησης. Ειδάλλως, η χρήση και κατάχρηση της ελευθερίας εξισώνονται. Συνεχίζω τον συλλογισμό από το σημείο όπου ο δάσκαλος επιθυμεί να μεταδώσει τη γνώση σε όλους τους μαθητές. Η πρόθεση είναι αγνή. Οι κοινωνικές απαιτήσεις για επιτυχημένη μετάδοση της γνώσης σε όλους τους μαθητές σαφείς. Μόνο που αυτές οι απαιτήσεις μπορεί να εναντιώνονται στις χριστιανικές περί ελευθερίας διδαχές, όπως αυτές αποτυπώνονται σε μία περίφημη παραβολή. Μία παραβολή που είναι απίθανο να μην γνωρίζει ένας πεπαιδευμένος εκπαιδευτικός. Την παραβολή του σπορέως (Λουκάς 8,14-18), που λειτουργεί ως σταθερή υπενθύμιση των ορίων του εκπαιδευτικού και της ελευθερίας των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα ρίξει τον σπόρο. Οι μαθητές θα ανταποκριθούν, αν και όσο θέλουν. Κάποιοι απλά θα ακούσουν. Κάποιοι άλλοι θα ενθουσιαστούν και θα αποφασίσουν να ασχοληθούν περισσότερο. Πρόσκαιρα. Όσο γρήγορα ενθουσιάστηκαν, τόσο γρήγορα θα στρέψουν αλλού το ενδιαφέρον τους. Κάποιοι θα βρουν την πορεία της μάθησης εξαιρετικά δύσκολη και θα την εγκαταλείψουν. Κάποιοι δεκτικοί και πρόθυμοι, τέλος, θα μάθουν. Το αν και αυτοί οι τελευταίοι ακόμη αποφασίζουν ελεύθερα, ελέγχεται. Μπορεί η προθυμία τους να «μάθουν» να οφείλεται στην καταπίεση της οικογένειας. Μπορεί η ίδια καταπίεση να κάνει κάποιους μαθητές να αδιαφορούν. Μπορεί όλη αυτή η θεωρία περί εσωτερικών κινήτρων για μάθηση στα παιδιά να μη βρίσκει εφαρμογή σε όλες τις περιπτώσεις, άποψη με την οποία φαίνεται να συμφωνούν και οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2006:259). Όπως και να έχει, το ποιος έμαθε και το τι έμαθε θα φανεί στην αξιολόγηση. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να κινητοποιήσει εκ νέου την ελευθερία του αξιολογητή. Μπορεί αν θέλει, υπακούοντας στην προτροπή του Αποστόλου Παύλου (Προς Τίτον, 3,10) «...μετὰ μίαν καὶ δευτέραν νουθεσίαν παραιτοῦ», να προσπαθήσει μία – δύο φορές και μετά να σταματήσει να ασχολείται ιδιαίτερα. Η ελευθερία λοιπόν αφορά τους πάντες. Αφορά το αν η αξιολόγηση θα είναι επιστημονική ή αυθαίρετη, το αν ο αξιολογητής θα προσπαθεί ελάχιστα, μέτρια, πολύ ή θα υπερβάλλει εαυτόν, αφορά όμως πρωτίστως τους αξιολογούμενους για το πόσο θα προετοιμαστούν πριν την αξιολόγηση, για το πώς θα προσέλθουν στην αξιολόγηση, για το πόσο έντιμα ή ανέντιμα θα προσπαθήσουν να αποδείξουν τι γνωρίζουν, και για το πώς θα διαχειριστούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους.

Να λοιπόν που για άλλη μία φορά το ζήτημα της αξιολόγησης έρχεται και προσκρούει στο ζήτημα της ευθύνης. Ο άνθρωπος είναι ελεύθερος να κάνει ό,τι θέλει, αλλά συνάμα έχει και την ευθύνη της διαχείρισης αυτής της ελευθερίας. Αυτή

η ευθύνη αφορά μόνο τον αξιολογούμενο; Για άλλη μία φορά η χριστιανική διδασκαλία φωτίζει εξίσου αξιολογητές και αξιολογούμενους. Αν ανατρέξουμε στην παραβολή των ταλάντων (Ματθαίος, 15,1-13), θα δούμε πως ευθύνη των αξιολογούμενων είναι να επωφελούνται από αυτά που τους προσφέρονται, να προκόβουν και να πολλαπλασιάζουν τη γνώση. Αν όμως οι ευθύνες είναι σαφείς για τους αξιολογούμενους, ποια είναι η σωστή στάση, ο σωστός συνδυασμός ελευθερίας και ευθύνης από μέρους του αξιολογητή; Εκεί τα πράγματα περιπλέκονται περαιτέρω. Η ελευθερία και η ευθύνη καλούνται, πριν δράσουν, να εμβαπτιστούν στην αγάπη. Αποτέλεσμα; Ο «σπλαχνικός» αξιολογητής που είναι έτοιμος -κατά το πρότυπο της παραβολής του Ασώτου (Λουκ. 15,11-32)- όχι μόνο να μην «τιμωρήσει» τον συστηματικά περιφρονητικό, αδιάφορο, αξιολογούμενο, αλλά να τον επιβραβεύσει δυσανάλογα πολύ και άκρως ενισχυτικά, μόλις εκείνος επιδείξει μεταμέλεια για τον χαμένο χρόνο και την σπαταλημένη γνώση. Μπορεί όμως να παίξει έναν τέτοιο ρόλο ο αξιολογητής; Μπορεί. Αυτό όμως έχει ως προαπαιτούμενο το να υπερβεί ο άνθρωπος τα πάθη (π.χ. τον εγωισμό, τη φιλαυτία, τη μνησικακία, τον φθόνο κτλ.) που συσκοτίζουν την κρίση του.

Εδώ θα ήταν χρήσιμο να αναλογιστούμε ότι από την αρχή μέχρι το τέλος του -από τη σφαγή των νηπίων μέχρι και τη σκανδαλώδη αποτυχία της δικαιοσύνης να αθωώσει τον Χριστό ή τουλάχιστον να Τον προστατέψει από το εξευτελιστικό και μαρτυρικό Του τέλος- ο βίος του Χριστού είναι κόλαφος για την ανθρωπινή «κρίση», γεγονός που θίγει και τη δυνατότητα του ανθρώπου να είναι δίκαιος. Αν όμως ο άνθρωπος πάσχει σε αυτούς τους δύο τομείς, αν ο άνθρωπος δεν μπορεί να εμπιστευτεί το προσωπικό του αίσθημα δικαίου, ούτε το συλλογικό όπως αποτυπώνεται στη νομοθεσία, τότε τι μένει για να ασκηθεί η αξιολόγηση με ηθικό τρόπο; Στην Εκκλησία τα πράγματα είναι σαφή. Ο άνθρωπος από μόνος του δεν μπορεί να είναι δίκαιος. Συν Θεώ όμως μπορεί και ατομικά και συλλογικά να κρίνει ορθότερα. Συν Θεώ, και το κανονιστικό πλαίσιο της αξιολόγησης (κανόνες, κώδικες δεοντολογίας, στάνταρντς, αρχές) και οι εμπλεκόμενοι μπορούν να λειτουργήσουν σωστά. Όταν το ένα από τα δύο λειτουργεί σωστά, τότε το βάρος της απόφασης πρέπει να δίνεται εκεί, στον άνθρωπο ή στον νόμο. Ο Ιωσήφ αποδεικνύει το πόσο «δίκαιος» είναι, όταν, πριν ακόμη τον πληροφορήσει άγγελος Κυρίου για την επένεργεια του Αγίου Πνεύματος, αποφασίζει να μην επιβάλλει στην κυοφορούσα Παναγία τα προβλεπόμενα από τον Μωσαϊκό Νόμο και αντ' αυτού, σκέφτεται να της δώσει κρυφά διαζύγιο (Ματθ. 1,18). Η «παρανομία» καθαγιαζεται ως πράξη ιερή και η ατομική ηθική τίθεται πάνω από το κοσμικό δίκαιο που, σημειωτέον εκείνη την εποχή, ταυτίζεται με το θρησκευτικό. Τελικά, ο άνθρωπος μοιάζει να γοητεύεται από διάφορες ηθικές θεωρίες, χωρίς αυτό να συνεπάγεται τη συμμόρφωση με τις διδαχές τους. Όμως είναι άλλο πράγμα το να συμφωνεί κανείς με μία ηθική πρόταση, τόσο ώστε να θέλει να ισχύει στην αξιολόγηση και στην εκπαίδευση γενικότερα, και τελείως άλλο το να εφαρμόζει ο ίδιος στην πράξη αυτή την ηθική.

Το γεγονός αυτό, μολονότι υψίστης σημασίας για το ανθρώπινο πράττειν, συχνά υποτιμάται. Ακόμη και στη χριστιανική διδασκαλία συχνά παραβλέπεται. Η σχετική περικοπή, σύντομη μα εκπληκτικά περιεκτική, εύκολα περνά απαρατήρητη. Μαζί με αυτήν δε και το περιεχόμενό της. Κι όμως η παραβολή είναι σαφής. Ένας άνθρωπος, που έχει δύο γιους, τους αναθέτει την ίδια εργασία, να πάνε και να δουλέψουν στο αμπέλι. Ο πρώτος αρνείται, αλλά τελικά μεταμελημένος,

εκτελεί την εργασία, ενώ ο δεύτερος συναινεί, αλλά δεν πηγαίνει (Ματθ. 21,28-31). Τα λόγια βρίσκονται σε ανακολουθία με τα έργα. Φυσικά, δικαιομένος σύμφωνα με την διήγηση δεν είναι εκείνος που συμφωνεί θεωρητικά, αλλά εκείνος που ενώ εκφράζει διαφωνία, εν τέλει, πράττει το ορθό. Κάπου εδώ έρχεται ο μελετητής αντιμέτωπος με την ουσία του προβλήματος των ηθικών θεωριών. Μπορεί σε κάποιους να φαντάζουν ελκυστικές και να έχουν κάθε πρόθεση να τις εφαρμόσουν. Εξίσου εύκολα όμως μπορεί να μείνουν στα λόγια. Συχνά οι άνθρωποι συγκρούονται υπερασπιζόμενοι τις απόψεις τους, κάνοντας τούς γύρω τους να πιστέψουν ότι θεωρία και πράξη είναι ένα και το αυτό. Τίποτα δεν αποκλείει, όμως, να μην προτίθενται να τις υιοθετήσουν στην πράξη. Το πώς θα ήθελε κάποιος να είναι η αξιολόγηση για να έχει ηθικό περιεχόμενο παρουσιάζει ενδιαφέρον μόνο στο μέτρο που η θέληση αυτή εκφράζει και δέσμευση. Ειδάλλως, πρόκειται για ηθικολογική συζήτηση κενής περιεχομένου. Ο άνθρωπος που ασπάζεται κάποιους ηθικούς κανόνες ή η εταιρεία που τους θεσπίζει, π.χ. για τη διαφύλαξη του αδιάβλητου των εξετάσεων, δικαιούται να «χρηματιστεί» υπέρ ενός ή περισσοτέρων αξιολογουμένων; Προφανώς όχι. Εξίσου προφανώς όμως, τέτοια φαινόμενα είναι υπαρκτά. Ο χριστιανός δεν έχει τέτοια θέματα. Είναι ελεύθερος να επιλέξει το να συνοδοιπορήσει ή όχι με τον Θεό. Από τη στιγμή όμως που το κάνει, υπακούει σε ένα θέλημα που ταυτίζεται με το δικό Του. Από τη στιγμή που εντάσσεται στην Εκκλησία, ρωτάει τι θέλει ο Χριστός (Κατσιαράς & Βαμβουνάκη, 2008:231). Η Εκκλησία είναι ομοφωνία, και ο χριστιανός μέλος της Εκκλησίας. Η όποια κατοπινή σύγκρουση της ελευθερίας του με την ίδια του την ελεύθερη επιλογή είναι τουλάχιστον σχιζοφρενική.

Αν είναι όμως τα πράγματα έτσι όπως περιγράφηκαν και αναλύθηκαν έως τώρα, τότε στο όνομα της χριστιανικής αγάπης, της ελευθερίας και του «μη κρίνεις», οι χριστιανοί θα πρέπει να απόσχουν από οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης, είτε ως αξιολογητές είτε ως αξιολογούμενοι. Φυσικά, κάποιος μπορεί να ισχυριστεί ότι τα συμπεράσματά μου είναι αυθαίρετα. Μία διαφορετική ανάγνωση και μία πιο προσεγμένη ερμηνεία των ίδιων χωρίων πιθανόν να δικαιολογεί και να νομιμοποιεί ηθικά την αξιολόγηση. Όλος ο συλλογισμός μου μπορεί να είναι ανίσχυρος και η συζήτηση λανθασμένη. Εξίσου φυσικά θα δεχόμουν και τη ματαίωση της προσπάθειάς μου και την πρόκληση. Στο πλαίσιο των ηθικών χριστιανικών αληθειών που έχω «ομοφωνήσει» είναι και το «*Μακάριοι οί πτωχοί τῷ πνεύματι...*», (Ματθ. 5,3). Αυτό σημαίνει ότι συναισθάνομαι πλήρως την πνευματική μου φτώχεια, και ως εκ τούτου απευθύνω αίτημα συγχωρήσεως για την ατέλεια και την ανεπάρκειά μου, σε όλους τους τομείς του πράττειν μου, συμπεριλαμβανομένης της παρούσης έρευνας και της αξιολόγησης. Αυτή η τελευταία σημείωση θα πρέπει να οδηγήσει σε έναν συλλογισμό: μπορεί ένας αξιολογητής να έχει το κύρος «αξιολογητή», αν συνάμα παραδέχεται και ζητεί συγχώρεση για τα συνεχή, αναπόφευκτα λάθη του, ως συνεπής στις ηθικές διδαχές χριστιανός; Αντιπαρέρχομαι την απάντηση στο ρητορικό αυτό ερώτημα και συνεχίζω το σκεπτικό μου λέγοντας ότι θα ήμουν έτοιμος να διαβάσω και να δεχτώ την εναλλακτική ερμηνεία των πραγμάτων, κυρίως επειδή θα επιβεβαίωνε έναν δεύτερο ισχυρισμό μου που αφορά το βασικό «ελάττωμα» των ηθικών θεωριών: *ο καθένας, ανάλογα με τις προϋποθέσεις και τις προσλαμβάνουσές του, μπορεί να οδηγηθεί στη δική του ηθική κατασκευή – εξειδίκευση και μεθερμηνεία των θεωριών, ώστε να έχουν εφαρμογή στην αξιολόγηση*. Αν κάποιος επιθυμεί να αποδομήσει

ηθικά την αξιολόγηση θα το πετύχει. Αν θελήσει να την θεμελιώσει, θα το πράξει χρησιμοποιώντας ίσως ακόμα και τα ίδια χωρία με αυτά που χρησιμοποίησα ο ίδιος παραπάνω. Και τούτο διότι ή θα δεχτεί κανείς πως από κάθε θεωρία μπορεί να προκύψουν τουλάχιστον τόσες ερμηνείες όσα τα πρόσωπα που κρύβονται πίσω από αυτές, ή θα δεχτεί την ορθότητα της δικής μου ανάλυσης σχετικά με τις επιπτώσεις της χριστιανικής ηθικής στην αξιολόγηση. Κι όμως, κατεξοχήν θρησκευτικοί θεσμοί και πρόσωπα, όπως οι θεολόγοι καθηγητές στα σχολεία ή οι θεολογικές σχολές στην Ελλάδα, που θα έπρεπε βάσει της χριστιανικής ηθικής να απόσχουν από την αξιολόγηση, τελικά τη δέχονται. Σφάλλουν ηθικά ή μήπως αντλούν την θεμελίωση της αξιολόγησης από κάπου αλλού;

Ίσως τελικά στα Ευαγγέλια να περιγράφεται μία αξιολόγηση η οποία να θυμίζει πολύ τις αξιολογήσεις του σήμερα, υπό την έννοια ότι κάποιοι άνθρωποι επιλέχθηκαν για να τους ανατεθεί ένα ύψιστο έργο. Σε αυτή την περίπτωση ερχόμαστε ενώπιον της θεμελίωσης της επιλεκτικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Αναφέρθηκα λίγο παραπάνω στο «Ὅστις θέλει ὀπίσω μου ἔλθειν». Αυτή η κλήση, πρόσκληση -και γιατί όχι- επίκληση στην ελευθερία του ανθρώπου για την αποδοχή της σωτηριολογικής διδασκαλίας του χριστιανισμού, διαφοροποιείται από την κλήση των μαθητών, δηλαδή των «εκλεκτών» ανθρώπων που πρωταγωνίστησαν στα πρώτα χρόνια της ίδρυσης της Εκκλησίας και «ηγήθηκαν» αυτής. Πώς επελέγησαν λοιπόν οι άνθρωποι που ανέλαβαν αυτό το τεράστιο έργο, και οι οποίοι, σε μία εκκοσμικευμένη ανάγνωση της ιστορίας, έλαβαν μάλιστα «αξιώματα» μοναδικά και ξεχωριστή θέση στο ιστορικό γίγνεσθαι; Δεν θα θίξω σε όλες του τις διαστάσεις το ζήτημα. Θα παραπέμψω όμως στα αντίστοιχα χωρία (Ματθ. 4,19· Μάρκ. 1,17· Λουκ. 5,10· Ιωαν. 1,47), όπου ο Χριστός απευθύνεται πολύ πιο επιτακτικά στους, εν δυνάμει μαθητές Του, για να επιτύχει να Τον ακολουθήσουν. Μολονότι αυτή η πρόσκληση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι θίγει την ελευθερία τους, δείχνει ότι ο Χριστός είχε «επιλέξει» τους μαθητές Του, τουλάχιστον στον βαθμό που προγνώριζε, ως παντογνώστης, την ανταπόκρισή τους. Βάσει όμως ποιων κριτηρίων; Μπορεί αυτή η επιλογή να θεωρηθεί τυχαία ή ολοκληρωτικά απροϋπόθετη; Σίγουρα οι μαθητές δεν πληρούσαν κριτήρια αριστοκρατικής κοινωνικής προέλευσης. Μολονότι η πραγματική τους εικόνα μπορεί να διαφέρει αρκετά από την επικρατούσα αντίληψη περί αγράμματων ψαράδων, αυτό δεν αναιρεί το ότι ήταν όντως ακραιφνείς εκπρόσωποι του λαού (Πατρώνος, 1999:106-108), άρα οποιαδήποτε «κοσμική» ερμηνεία επιλογής τους, βασισμένη σε ιδιαίτερες ικανότητες, ταλέντα, μόρφωση κ.ο.κ., που να προσομοιάζει στην σύγχρονη επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης, πέφτει στο κενό. Ο Χριστός κρίνει τους μαθητές τους, όπως και όλους τους ανθρώπους, ως Θεός. Το ηθικό πρόταγμα για να μπορέσει κάποιος άνθρωπος να κρίνει σωστά βρίσκεται στην οδό της θέωσής του και όχι στη σωστή επιστημονική μεθοδολογία. Μόνο που όσο πραγματώνεται η θέωση, τόσο πιο ανάξιος νιώθει ο άνθρωπος να κρίνει και τόσο ευκολότερα απεμπολεί αυτή του τη δυνατότητα. Γι' αυτό και οι κατοπινοί Απόστολοι λαμβάνουν τις αποφάσεις τους για το πρόβλημα της αντιπαλότητας των Ιουδαioχριστιανών και των Ελληνιστών, όχι εμπιστευόμενοι ο καθένας τη δική του «κρίση», αλλά την εν Αγίω Πνεύματι συνοδικότητα (Πραξ. 15,1-29).

Μπορεί λοιπόν, εκ πρώτης όψευς, η «επιλογή» των μαθητών να νομιμοποιεί ηθικά την αξιολόγηση ως μηχανισμό αξιοποίησης των κατάλληλων ανθρώπων στην κατάλληλη θέση, εκεί όμως τελειώνουν οι όποιες αναλογίες με το σήμερα. Η

αποδοχή της αξιολόγησης από τους χριστιανούς, ακόμη και τους θεολόγους, έχει να κάνει όχι με την ηθική της νομιμοποίηση, αλλά μάλλον με την αναγνώριση της πρακτικής της αναγκαιότητας στον σύγχρονο κόσμο (Νίκας, 1992:144-145). Ο χριστιανός, όμως, στην πραγματικότητα δεν αντιτίθεται καν στην αξιολόγηση, απλά την υπερβαίνει. Την υπερβαίνει αυτός που κυνηγά την τελειοποίηση των αξιολογικών τεχνικών, επειδή έχει την αυτογνωσία να γνωρίζει ότι κάτι τέτοιο δεν θα είναι ποτέ απολύτως εφικτό. Την υπερβαίνει ο αξιολογητής, επειδή συναισθάνεται το πόσο λίγος είναι για να αξιολογήσει τους άλλους. Την υπερβαίνει και ο αξιολογούμενος, επειδή αναγνωρίζει τη ματαιότητα της επιτυχίας ή της αποτυχίας και κυρίως της χρήσης αθέμιτων μέσων για να πετύχει τον σκοπό του. Παρόλα αυτά ο χριστιανός αξιολογεί και αξιολογείται. Αυτό επιβεβαιώνει το ότι οι άνθρωποι μπορεί να ασπάζονται ηθικές θεωρίες συγκρουσιακές με την αξιολόγηση, και, παρόλα αυτά, κατανοώντας ότι το πλαίσιο στο οποίο κινείται η εκπαίδευση έχει ως βασικό προαπαιτούμενο το να κρίνονται όλοι για τις επιδόσεις τους, να υπαναχωρούν και να ακολουθούν την πεπατημένη. Μπορεί όμως αυτή τους η υπαναχώρηση να τους εξισώσει με όλους τους υπόλοιπους αξιολογητές ή πάντα «κάτι μένει»; Με άλλα λόγια, διαπιστώνονται σημεία επικαθορισμού της στάσεως του αξιολογητή λόγω του χριστιανικού του πνεύματος; Και μήπως αυτή η διαφοροποίηση επεκτείνεται μέχρι τον αξιολογούμενο; Για να το διαπιστώσω, θα προβώ σε μία σύγκριση. Θα προσπαθήσω να καταδείξω το πώς μεθερμηνεύεται η αξιολόγηση μέσα από το πρίσμα της χριστιανικής ηθικής στην Δύση και στην καθ' ημάς Ανατολή. Τυχόν διαφοροποίηση σημαίνει ότι η χριστιανική «ιδιότητα», ακόμη και στις πιο λεπτές της αποχρώσεις, επιδρά στον αξιολογητή. Οφείλω να υπενθυμίσω, ωστόσο, ότι κάποιος που ανήκει στη Δύση μπορεί να σκέφτεται και να δρα με τη θεολογία της Ανατολής και αντίστροφα. Συνεπώς, αυθεντική μαρτυρία της ηθικής υποστάσεως ενός ανθρώπου δεν θα πρέπει να θεωρείται μόνο το πού ανήκει, αλλά και το πώς δρα. Επειδή όμως η σύγκριση δεν γίνεται επί πραγματικών ανθρώπων αλλά επί θεωριών, στις γραμμές που ακολουθούν θα περιγραφεί το πώς αναμένεται να λειτουργούν ηθικά οι άξονες «αξιολόγηση», «αξιολογητής» και «αξιολογούμενος» στη Δυτική και την Ανατολική Εκκλησία. Βάση για αυτή τη σύγκριση, που δεν μπορεί ούτε και φιλοδοξεί να καλύψει όλο το εύρος των πιθανών αντιθέσεων, αλλά επιδιώκει μάλλον να φωτίσει ακροθιγώς τις κύριες πτυχές τους, είναι η τυπολογία του Μπέγζου (1996:78).

Β. Η διάσταση στην ηθική προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μεταξύ Δυτικής και Ανατολικής Εκκλησίας.

Στο έργο του ο Μπέγζος προσπαθεί να συμπυκνώσει τη διαφορετική προσέγγιση της ανατολικής ελληνικής θεολογίας έναντι της δυτικής λατινικής στα θέματα της αμαρτίας, της σωτηρίας, της Εκκλησίας, τους αμαρτωλού, του αγίου, του ιερέα, των επιτιμίων, της σωτηριολογίας, της ανθρωπολογίας και της ηθικής. Στην ελληνική λοιπόν θεολογία η *αμαρτία* αντιμετωπίζεται ως *αστοχία*, *αδυναμία*, *ασθένεια* και ο *αμαρτωλός* ως *ασθενής* και *αδύναμος*, ενώ στη δυτική η *αμαρτία* ως *ανομία* και *παρανομία* και ο *αμαρτωλός* ως *κακοποιός* ή *ένοχος*. Έτσι και η *σωτηρία*, που πραγματώνεται εντός της *Εκκλησίας*, παρουσιάζει αναλογικά χαρακτηριστικά. Απέναντι στην *ασθένεια* της ελληνικής θεολογίας παρουσιάζεται ως *θεραπεία*, που προσφέρεται στο *ιατρείο*, ενώ απέναντι στην *παρανομία* της λατινικής θεολογίας παρουσιάζεται ως *τιμωρία* και *ικανοποίηση της θείας δίκης*, που πραγματώνεται

στο δικαστήριο ή στη φυλακή. Έτσι όμως και ο ιερέας αποκτά διακριτά χαρακτηριστικά και μετέρχεται διαφορετικά μέσα για να επιτύχει τους σκοπούς του. Στην Ανατολή θα πρέπει να ανταποκρίνεται στον ρόλο του ως *ιατρός* και *ψυχοθεραπευτής* με τη φαρέτρα του γεμάτη *φάρμακα*, ενώ στη Δύση ως *δικαστής* και *ιεροεξεταστής* με μόνο πρόσφορο μέσο τις *ποινές*. Ακόμη όμως εντονότερες γίνονται οι συνέπειες για το τι εστί τελικά *άγιος*. *Μετανοημένος αμαρτωλός* στην Ανατολή, *δικαιωμένος αμαρτωλός* στη Δύση. Τι απομένει λοιπόν στα θέματα της *σωτηριολογίας*, της *ανθρωπολογίας* και της *ηθικής*; *Φιλάνθρωπη* αντί *απάνθρωπη* *σωτηριολογία*, *οντολογική* και *υπαρξιακή* αντί *ηθικολογικής* και *μοραλιστικής* *ανθρωπολογία*, και, εν κατακλείδι, *ιατρική* αντί *νομικής* *ηθική*. Στην ανατολική ορθόδοξη θεολογία, η αγάπη του χριστιανού δεν μπορεί να έχει δικαστική χροιά (Κατσιάρας & Βαμβουνάκη, 2008:444) και επιτίμιο δεν μπορεί να είναι η τιμωρία, επειδή συχνά οδηγεί στην σκλήρυνση του ανθρώπου με το κακό να πολλαπλασιάζεται (Κατσιάρας & Βαμβουνάκη, 2008:450) αντί να εξαλείφεται. Άλλωστε, ο αββάς Ισαάκ ο Σύρος (Μέρος Α', Λόγος ΝΗ), αναφέρει ότι το ζήτημα στην Ανατολή δεν είναι η δικαιοσύνη που μπορεί να επισύρει τιμωρία, αλλά η αγάπη που ξέρει να επιδεικνύει μόνο έλεος. Διδαχή που βρίσκεται άλλωστε σε πλήρη συμφωνία με την παραβολή των εργατών του αμπελώνα (Ματθ. 20,1-16), που, χωρίς να δουλεύουν το ίδιο, απολαμβάνουν τα ίδια οφέλη. Λογική που, εάν επικρατούσε στην αξιολόγηση, θα μπορούσε να έχει ανώδυνα αποτελέσματα, εάν επρόκειτο π.χ. για την αξιολόγηση των εικαστικών στο δημοτικό. Θα μπορούσε να έχει όμως και καταστροφικά αποτελέσματα στις εξετάσεις διαγωνιστικού τύπου και μεγάλου εύρους, όπως οι Πανελλαδικές εξετάσεις.

Το πώς προσεγγίζονται πάντως οι παραβολές είναι επίσης σημαντικό ζήτημα. Στη Δύση, οι παραβολές αναλύονται έτσι, ώστε να προκύπτουν «πρέπει και δεν πρέπει» και πάνω σε αυτά να θεμελιώνεται η Ηθική. Στην Ανατολή, οι παραβολές αναλύονται έτσι, ώστε να αναδεικνύεται η αξία του παραδείγματος, του προτύπου, του προς μίμηση και του προς αποφυγήν. Το πόσο κοντά βρίσκεται η Ανατολή στην παραπάνω παραβολή (που προτρέπει τον αξιολογητή να υιοθετήσει μία βαθιά αγαπητική, επιεική και γενναιόδωρη στάση απέναντι στον αξιολογούμενο) και το πώς την προσεγγίζει, αποδεικνύεται στον Κατηχητικό Λόγο της Λειτουργίας της Κυριακής του Πάσχα του Ιωάννη του Χρυσοστόμου, που αποτελεί εφαρμογή, προέκταση και γνήσια ερμηνεία του: *...Εἴ τις εἰς μόνην ἔφθασε τήν ἐνδεκάτην, μή φοβηθῇ τήν βραδύτητα· φιλότιμος γάρ ὢν ὁ Δεσπότης, δέχεται τόν ἔσχατον, καθάπερ καί τόν πρῶτον. Ἀναπαύει τόν τῆς ἐνδεκάτης, ὡς τόν ἐργασάμενον ἀπό τῆς πρώτης. Καί τόν ὕστερον ἐλεεῖ καί τόν πρῶτον θεραπεύει... Καί τήν πρᾶξιν τιμᾷ καί τήν πρόθεσιν ἐπαινεῖ.* Η πρόθεση, η προαίρεση λοιπόν κάποιου αρκεί, και συνυπολογίζεται στην αξιολόγηση, ακόμη κι αν δεν οδηγεί στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Έτσι όμως η «απολογισμικότητα» ως κοινωνικό ζητούμενο χάνει τη δυναμική της. Ο εκπαιδευτικός που έχει αγαθές προθέσεις μπορεί, χωρίς να επιτυγχάνει το μέγιστο της απόδοσής του, να απολαμβάνει εργασιακή ασφάλεια. Κι αν παρουσιάζει ελλείψεις στην επίδοσή του, αυτό που χρειάζεται είναι θεραπεία, βοήθεια, επιμόρφωση, υποστήριξη, κάτι που άλλωστε προβλέπεται π.χ. από τα προαναφερθέντα ηθικά στάνταρντς της αξιολόγησης του προσωπικού.

Με το ένα πόδι λοιπόν τα Στάνταρντς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης πατάνε στην ανατολική χριστιανική θεώρηση. Με το άλλο όμως προβλέπουν, για την προστασία εκείνων που απολαμβάνουν τις υπηρεσίες εκπαίδευσης, την απόλυση.

Η απόλυση, από τεχνικής απόψεως, δεν είναι τιμωρία. Μπορεί όμως κάποιος να αποκλείσει να εκληφθεί ως τέτοια από τον αξιολογούμενο; Μήπως κατά βάθος μέσα της υποβόσκει η τιμωρητική αντίληψη της Δύσης; Για να γίνει πιο σαφές το ζήτημα, προχωρώ σε ένα ακόμη παράδειγμα. Ας σκεφτούμε την περίπτωση ενός μαθητή που αποτυγχάνοντας στις εξετάσεις μετά από μία χρονιά συνεχών αποτυχιών, «μένει» στην ίδια τάξη. Αυτή η κατάληξη μπορεί να θεωρηθεί ως φυσική συνέπεια των πράξεών του. Ο αξιολογητής που τον «αφήνει» μπορεί να έχει ήσυχη τη συνείδησή του. Όμως αυτό δεν τον απαλλάσσει από την ευθύνη, ούτε του αφαιρεί την εναλλακτική του να «περάσει» τον μαθητή ως ένδειξη επιείκειας. Μα κι αν τον αφήσει, τα κίνητρά του μπορεί να διαφοροποιούνται μεταξύ Δύσης και Ανατολής. Ο «δυτικός» αξιολογητής μπορεί να σηκώσει με αδιαφορία τους ώμους του, να ισχυριστεί πως έκανε ό,τι μπορούσε, και να εξηγήσει τη στάση του ισχυριζόμενος πως ο μαθητής είναι ο πραγματικά υπεύθυνος για την αποτυχία και πρέπει να πληρώσει το τίμημα των πράξεών του. Ο «ορθόδοξος» αξιολογητής, από την άλλη, θα πρέπει να σκύψει με συντριβή το κεφάλι, να αναλάβει πλήρως την ευθύνη, και να ομολογήσει πως ο μόνος λόγος που άφησε τον μαθητή είναι η βαθιά του πεποίθηση πως ο μαθητής θα ωφεληθεί, θα αλλάξει νοοτροπία, θα αξιοποιήσει τις δυνατότητές του και θα γίνει καλύτερος. Ο σκοπός εδώ είναι η «θεραπεία» του αξιολογούμενου, μόνο που αυτό πρέπει να το πιστεύει και ο ίδιος ο μαθητής. Αν ο μαθητής εκλαμβάνει την πράξη ως τιμωρία και όχι ως απαραίτητη επώδυνη θεραπεία, η αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος κλονίζεται και ο «ορθόδοξος» αξιολογητής βρίσκεται με την ηθική του να δοκιμάζεται. Υπενθυμίζω ότι έχει ήδη απομακρυνθεί από την ορθοπραξία αποδεχόμενος να ασκήσει την αξιολόγηση. Αν μετακινηθεί και προς μία δικανική θεώρησή της, αποτυγχάνει ηθικά ως προς την αξιολογική κρίση ολοσχερώς.

Μα μπορεί όντως η αξιολόγηση να θεωρηθεί τόσο καθοριστικής σημασίας για την ηθική ενός ανθρώπου; Το μέτρο είναι δύσκολο να καθοριστεί. Σίγουρα δεν είναι το πρωτεύον. Εξίσου βέβαιο είναι όμως πως δεν είναι ασήμαντο. Ο Τρεμπέλας (1994:349) αποδέχεται, από μέρους της χριστιανικής ηθικής, όχι μόνο την εν Χριστώ ηθική τελειοποίηση, αλλά και τη διαπραγμάτευση των κεφαλαίων της Φιλοσοφικής Ηθικής που αναφέρονται στα θεραπευτικά μέσα της ηθικής ζωής και όχι στα δικανικά ή τιμωρητικά. Ό,τι αντιμετωπίζει τον άνθρωπο π.χ. σαν αθλητή που χρειάζεται προπόνηση και σωστή διατροφή για να εξελιχτεί, προσεγγίζει την Ανατολή. Ό,τι τον αντιμετωπίζει σαν αθλητή που μετά από μία πτώση τιμωρείται προπονούμενος μέχρι εξαντλήσεως, για να μάθει να προσέχει και να μην ξαναπέσει, προσεγγίζει τη Δύση. Κυρίως όμως ό,τι θέτει σε δοκιμασία το ηθικό αξιακό σύστημα ενός ανθρώπου αφορά εκτός από τη δική του ηθική, την Ηθική γενικότερα. Κάπου ανάμεσα σε αυτά θα πρέπει να αναζητήσουμε και τη θέση της αξιολόγησης, επειδή θέτει σε δοκιμασία την ηθική υπόσταση εξίσου των αξιολογητών και των αξιολογούμενων. Ειδικά οι αξιολογητές, λόγω της εξουσιαστικής τους θέσης, είναι εύκολο να παρασυρθούν ακούσια στον νομικισμό, απλά και μόνο επειδή μπορεί να τους προσφέρει μία αίσθηση ή ψευδαίσθηση ηθικής ικανοποίησης. Εκεί άλλωστε, σε αυτή τη «διά της τιμωρίας ικανοποίηση» όχι του ανθρώπου αλλά του Θεού, αποδίδει ο Τρεμπέλας (1994:75) την ιστορική πορεία της επικράτησης της δικανικής, νομικής αντίληψης, στη Δύση, που έχει τις απαρχές της στον Τερτυλλιανό (Παπαδόπουλος, 1997:359), που είναι άλλωστε ο εμπνευστής της «ηθικής ικανοποίησης», τη συνέχειά της στον Αυγουστίνο και στον Ανσέλμο, και

την κορύφωσή του στον Ακινάτη (Μπέγζος, 1989/2000:123). Ο σύγχρονος άνθρωπος, που εύκολα τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του Θεού, μπορεί εξίσου εύκολα να μεταθέσει τη δικαίωση μέσω της τιμωρίας και πάλι στον εαυτό του, ενδεχόμενο που μοιάζει τρομαχτικό στα μάτια των Ορθοδόξων.

Και οι διαφορές Δύσης και Ανατολής δεν τελειώνουν εκεί. Είναι πάλι ο Τρεμπέλας (1994:140) που θίγει καίρια θέματα διαφοροποίησης της Ανατολής και της Δύσης, όπως αυτό της αυθεντίας. Συγκρίνοντας τη θεολογία και την επιστήμη, καταδεικνύει ότι η πρώτη αντλεί την αυθεντία της από τον αλάθητο Θεό, ενώ η δεύτερη από τους διαπρεπείς επιστήμονες, που όμως δεν παύουν να είναι άνθρωποι. Επιπλέον, την αξιολόγηση την ασκούν όσοι έχουν αυτόν τον ρόλο, χωρίς στα προαπαιτούμενα να συγκαταλέγεται το να είναι διακεκριμένοι επιστήμονες, αλλά απλά κατάλληλα καταρτισμένοι, και σίγουρα όχι αλάθητοι. Ένα αλάθητο, που μπορεί να μοιάζει οικείο και αποδεκτό στον ρωμαιοκαθολικισμό, για τον πάπα εκ καθέδρας έστω, επιβάλλοντας στη Δύση απολυταρχικό πνεύμα (Τρεμπέλας, 1994:155), αλλά είναι τελείως ξένο προς την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Ταυτόχρονα η Δυτική Εκκλησία τείνει στην έξαρση του ατόμου, ενώ η χριστιανική Ανατολή εμφορείται ανέκαθεν, αφενός από τη συνείδηση του όλου (Παπαπέτρου, 1973B:35), και αφετέρου από την προτεραιότητα του κοινωνικού όλου στο οποίο εντάσσεται ως πρόσωπο έκαστος άνθρωπος (Παπαπέτρου, 1979:159). Η εμφανής απόσταση Ανατολής και Δύσης δεν κατέστη δυνατό να γεφυρωθεί από τον προτεσταντισμό, που αναπαράγει το «πρωτείο» σε μία νέα του εκδοχή, που αντί να θεμελιώνεται στα ποικίλα χαρίσματα του ανθρωπίνου πνεύματος, αποδίδεται στα θρησκευτικά – νομικά αξιώματα (Παπαπέτρου, 1979:172).

Αντίστοιχη περίπτωση σύζευξης του ρωμαιοκαθολικισμού με τον προτεσταντισμό, βρίσκουμε στην περίπτωση της διδασκαλίας του «απολύτου προορισμού» ή «προκαθορισμού», που συναντάται εξίσου στον Αυγουστίνο (Παρόντι, 2018:353) και στους Λούθηρο, Ζβίγγλιο και Καλβίνο (Τρεμπέλας, 1994:95-99). Μία αντίληψη, πάντως, που έχει συγκλονιστικές προεκτάσεις στην αξιολόγηση. Ο αξιολογούμενος έχει κάθε λόγο να υιοθετεί στάση παθητικότητας. Δεν είναι ο ίδιος που πρέπει να αγωνιστεί. Ό,τι είναι να συμβεί, θα συμβεί, ακόμη και ερήμην των προσπαθειών του. Εξίσου και η αξιολόγηση, που υπάρχει για να υπηρετήσει τους σκοπούς της κοινωνικής επιλογής, χωρίς να είναι υποχρεωμένη να στρέψει την προσοχή της στην προσπάθεια βελτίωσης όλων. Κάποιοι είναι καταδικασμένοι να αποτύχουν και νομιμοποιείται να εγκαταλειφθούν στη μοίρα τους. Η «υπεραπασχόληση» με τα «καμένα χαρτιά» της εκπαίδευσης είναι χάσιμο χρόνου. Έτσι μπορεί και ο αξιολογητής να προχωρά έχοντας ήσυχη τη συνείδησή του. Ωσάν ένας νέος Λούθηρος, ο δυτικός αξιολογητής μπορεί με ευκολία να διαχειριστεί την, εκ Θεού, προδιαγεγραμμένη αποτυχία κάποιων από τους αξιολογούμενούς του. Έτσι, ο απόλυτος προορισμός δεν κλονίζει μόνο τη χριστιανική ηθική αλλά και την αξιολόγηση αυτή καθεαυτήν. Μόνο που αυτός ο «κλονισμός» αφορά κυρίως όσους αποτυγχάνουν. Οι υπόλοιποι μπορούν να δρέπουν τους καρπούς των κόπων τους ατομικά, αδιαφορώντας για τη δυστυχία του διπλανού τους. Ο άριστος μαθητής μπορεί να γεύεται την «ευτυχία» της επιτυχίας του, το ίδιο και η οικογένειά του, ατομικά, σχεδόν αυτιστικά, βιώνοντας τον -δυτικής προέλευσης- ναρκισσιστικό απομονωτισμό (Παπαστεφάνου, 2010:71). Το ίδιο μπορεί να κάνει και ο εκπαιδευτικός που βλέπει τον συνάδελφό του να απολύεται, αλλά ο ίδιος διατηρεί τη θέση του, ή ο διευθυντής μιας σχολικής

μονάδας που έχει μεγάλο αριθμό μετεγγραφών από τις διαρροές του κακόφημου γειτονικού σχολείου. Ο περιχαρακωμένος στο «εγώ» του άνθρωπος ή -πιο εύστοχα- το περιχαρακωμένο στο εγώ του άτομο δεν μπορεί να «δει» τον εαυτό του στην άλλη «θέση» ούτε ως πιθανότητα, γιατί οι άλλοι την αξίζουν, ο ίδιος όμως ποτέ.

Αντίθετα, ο άνθρωπος της Ανατολής αυτοπροσδιορίζεται από τη σχέση του με τον συνάνθρωπο. Είναι σε σχέση με τον άλλο, με τα συναισθήματα, με τις επιτυχίες, τις αποτυχίες, τα λάθη, τις δοκιμασίες του «πλησίον», ειδάλλως «δεν είναι καθόλου». Υπάρχει δάσκαλος χωρίς μαθητή (Μπέγζος, 1996:89) και αξιολογητής χωρίς αξιολογούμενο; Αν ναι, ο τίτλος είναι φαιδρός, ψιλός, κενός. Δεν του λείπει μόνο η ηθική υπόσταση, του λείπει η ύπαρξη. Και μη σπεύσει κανείς να ισχυρισθεί ότι στην αξιολόγηση ως επιστήμη δεν παρατηρούνται φαινόμενα εσωστρέφειας και ομφαλοσκοπησης τέτοιας, που να μοιάζει να αντλεί την αξία της όχι από την προσφορά της στην εκπαίδευση, αλλά από την επιστημονική της πρόοδο, ερήμην των αξιολογούμενων. Η «αξιολόγηση» μπορεί, δυστυχώς, να προστεθεί στη μακρά λίστα των επιστημών που π.χ. τα συνέδριά τους χρησιμοποιούνται για επαγγελματικό τουρισμό, για προώθηση «προϊόντων», για την καθιέρωση αμφιβόλου επιστημονικότητας θέσεων, για την ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών, για τη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου επίδοξων επιστημόνων, και πλείστων άλλων. Με λίγα λόγια, για σκοπούς τελείως ξένους προς το έργο της αξιολόγησης καθεαυτήν. Αν όλα τα παραπάνω, όμως, δεν υπηρετούν ακόμα και τον πιο «ταπεινό» αξιολογούμενο, τότε καθίστανται περιττά, προκαλούν δε αποστροφή στον ορθόδοξο χριστιανό.

Στην προηγούμενη παράγραφο αναφέρθηκα, για άλλη μία φορά, στην αξιολόγηση ως επιστήμη. Θα ήταν μεγάλη παράλειψη από μέρους μου να μη σημειώσω ότι αυτή η θεώρηση προσεγγίζει τη δυτική χριστιανική κοσμοθεωρία και όχι την ανατολική. Για να κατανοήσει κάποιος την ανατολική αντίληψη, θα πρέπει να ανατρέξει στο έργο ενός εκ των κορυφαίων Πατέρων της Εκκλησίας, του Γρηγορίου του Θεολόγου, ο οποίος περιγράφει την Παιδεία ως *«τέχνη τις εἶναι τεχνῶν, καὶ ἐπιστήμη ἐπιστημῶν, ἄνθρωπον ἄγειν, τὸ πολυτροπώτατον ζῶον καὶ ποικιλώτατον»*. Το χάσμα είναι μέγα. Η αξιολόγηση είναι υπερβολικά συνυφασμένη με την παιδεία για να μπορέσει να τις διακρίνει κανείς. Όποιος αποδέχεται την Πατερική θεολογία θα πρέπει να ενστερνίζεται τις επιπτώσεις της σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης. Ο αξιολογητής στην παράδοσή μας δεν αρκεί να είναι *ἐπιστήμονας*, δεν αρκεί να γνωρίζει τη μεθοδολογία και τον χειρισμό εργαλείων. Θα πρέπει να είναι και *καλλιτέχνης*. Ιδιότητα που προσδίδει άλλες ελευθερίες, άλλη ποιότητα και άλλο βάθος στο έργο του. Και μάλιστα ένας καλλιτέχνης στον οποίο *τέχνη* και *τεχνική* αλληλοσυμπληρώνονται αρμονικά και οργανικά. Αν η τέχνη ιδωθεί μηχανιστικά, τότε υποπίπτει στον δυτικοευρωπαϊκό δυαλισμό *φύσης - τέχνης* και *τέχνης - τεχνικής* (Μπέγζος, 1989/2000:128-129). Τι σημαίνει αυτό στην πράξη; Ο Μπέγζος, παραπέμποντας στην αισθητική θεώρηση της βυζαντινής τέχνης του Μιχαήλ, απαντά με απλότητα και σαφήνεια πως οι απαιτήσεις είναι υπερβολικές. Το οικοδόμημα μοιάζει με σκελετό, που στέκει τέλεια όρθιος, αλλά του λείπει η ουσία, το περίβλημα, η σάρκα την οποία κανονικά προορίζεται να στηρίζει. Μακριά από την ορθόδοξη Ανατολή, η αξιολόγηση παρουσιάζει αξιοζήλευτη επιστημονική τελειότητα και αρτιότητα τέτοια, που να μπορεί να ανταποκριθεί σε κάθε απαίτηση. Την ίδια ώρα όμως, μοιάζει τόσο απρόσωπη, δύσκαμπτη, πολύπλοκη,

που είναι σαν να μην μπορεί να ασκηθεί από άνθρωπο σε άνθρωπο, παρά μόνο από μηχανές σε μηχανές. Γι' αυτό ίσως και αναζητείται τόσο επίμονα η ορθή, η δίκαιη, η αληθινή αξιολόγηση σε τρόπους και τόπους που ελαχιστοποιούν τον ανθρώπινο παράγοντα, επαυξάνοντας τον ρόλο των μηχανών, π.χ. τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Μπορεί μεν το να αντικαταστήσει κάποιος τους αξιολογητές με μηχανές να μη θεωρηθεί πρόβλημα. Τι γίνεται όμως αν σε αυτή τη διαδικασία το τίμημα το πληρώσουν οι αξιολογούμενοι, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη, που θα πρέπει κι αυτοί με τη σειρά τους να «μεταμορφωθούν» σε μηχανές, για να ανταποκριθούν στις «μεγάλες προσδοκίες» μίας επιστημονικής, πλην «άτεχνης», αξιολόγησης όπου συναίσθημα και ένστικτο δεν έχουν ούτε θέση ούτε νομιμοποίηση;

Νομίζω είπα αρκετά για τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις Δύση και Ανατολής. Τόσα, που να αποδεικνύεται περίτρανα πως σε ένα ηθικό σύστημα, σε μία ηθική θεωρία, όπως τη χριστιανική, χωράνε ποικίλες ερμηνείες και μεθερμηνείες, πολύ περισσότερες από αυτές που παρουσιάζονται εδώ. Παρακάτω θα παρουσιάσω σε έναν πίνακα, ενδεικτικά, κάποια παραδείγματα που θα δείξουν πόσο μακριά μπορεί να βρεθεί η αξιολόγηση που ασκείται από ένα χριστιανό της Δύσης και έναν χριστιανό της Ανατολής. Σε αυτόν τον πίνακα θα συμπεριλάβω και ένα στοιχείο που απευθύνεται σε όσους στέκονται με επιφυλακτικότητα απέναντι στην Εκκλησία ή που αδυνατούν να την προσεγγίσουν καταφατικά. Για αυτούς λοιπόν υπάρχει πάντοτε και η αποφαστική διατύπωσή της. Εν τέλει, η ορθόδοξη χριστιανική ηθική δεν μπορεί να είναι δύο πράγματα: ομοιόμορφη και ολοκληρωτική (Παπαπέτρου, 1973Α:49). Άρα, αξιωματικές θέσεις όπως η ομοιομορφία, μέθοδοι που προσομοιάζουν στον καταναγκασμό και κίνητρα όπως ο φόβος, ουδεμία σχέση και θέση μπορούν να έχουν με την ηθική πραγμάτωση της αξιολόγησης.

Πίνακας 1.

Συγκριτικός πίνακας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπό το πρίσμα της Δυτικής και της Ανατολικής Ηθικής

<i>Αξιολόγηση και Χριστιανική Ηθική</i>	
Υπό το πρίσμα της Δύσης	Υπό το πρίσμα της Ανατολής
Ηθικισμός: ηθικά όρια προκειμένου να μη γίνει κανείς βλαπτικός και θέσπιση «πρέπει», δηλαδή δεοντολογίας. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι κρίση και άρα είναι ατελής, αλλά οι ανθρώπινες ατέλειες μπορεί να θεραπευτούν μεθοδολογικά.	Ηθική: βιωμένη αρετή και όραμα συλλογικής ευδαιμονίας. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «κρίση». Δεν γνωρίζει ποτέ το όλο και άρα είναι «πεπερασμένη» διαδικασία. Υπόκειται στους περιορισμούς και τις ανθρώπινες αδυναμίες των εμπλεκομένων, που πρέπει να έχουν συναίσθηση της ατέλειάς τους. Θεραπευτική αντίληψη του σφάλματος: αυτός που αποτυγχάνει κατά την αξιολόγηση χρειάζεται το κατάλληλο “γιατρικό”.
Νομική και δικανική αντίληψη του σφάλματος: αυτός που αποτυγχάνει κατά την αξιολόγηση πρέπει να πληρώσει το τίμημα. Η αξιολόγηση μπορεί και πρέπει να είναι κυρίως δίκαιη.	Η αξιολόγηση μπορεί και πρέπει να είναι κυρίως φιλόανθρωπη. Η παιδαγωγική αξιολόγηση θεωρείται και τέχνη και επιστήμη. Οι εκπαιδευτικοί είναι καλλιτέχνες της
Η παιδαγωγική αξιολόγηση είναι επιστήμη. Εστιάζει στην τεχνική και βασίζεται στη μηχανική αντίληψη λειτουργίας των πραγμάτων. Οι εκπαιδευτικοί είναι	

τεχνίτες που λειτουργούν «διανοητικά» και «ορθολογικά».

Η αξιολόγηση τυποποιημένη και μηχανική.

Ο άνθρωπος ως άτομο. Προτάσσεται ο ατομικισμός και η ατομική ευτυχία, συνεπώς η αξιολόγηση μπορεί να υπηρετεί το όραμα της ευδαιμονίας του κάθε ανθρώπου, τη μοναδικότητα και τη μοναχικότητα της κορυφής, ανεξαρτήτως της κοινωνικής ευδαιμονίας.

Αντίληψη περί «απολύτου προορισμού». Η παιδεία δεν χρειάζεται να ασχολείται με αυτούς που δεν έχουν εξασφαλισμένα επιτυχημένη πορεία στο χώρο της εκπαίδευσης και άρα η αξιολόγηση δικαιολογείται να υπηρετεί σκοπούς «επιλογής».

Αξιολόγηση του «φόβου» που «διορθώνει τους πολλούς». Δικαιολογείται η απειλή και ο φόβος ως κίνητρο για την επίτευξη μίας θετικής αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση μπορεί να είναι απόφαση του ενός, του ειδήμονος.

Ο αξιολογητής, ως «μικρός Χριστός», είναι κριτής των αξιολογούμενων. Στέκεται αποστασιοποιημένος θεατής των αποτελεσμάτων τους.

μάθησης που λειτουργούν με αφετηρία την «αίσθηση» και την «ευαισθησία».

Η αξιολόγηση φυσική, διαφοροποιημένη κατά περίπτωση, βασισμένη στην προσωπική ιδιαιτερότητα του καθενός.

Ο άνθρωπος ως πρόσωπο. Προτάσσεται το «πρόσωπο» και η ανθρώπινη ελευθερία, συνεπώς η αξιολόγηση πρέπει να υπηρετεί το όραμα των ανθρώπων που, ευρισκόμενοι σε σχέση μεταξύ τους, πορεύονται προς τη συνολική ευδαιμονία.

Αντίληψη περί αξιοποίησης «χαρισμάτων». Όλοι οι άνθρωποι έχουν ιδιαιτερότητες ως πρόσωπα. Η αξιολόγηση στην υπηρεσία της επι-κοινωνίας και της συμμετοχής, προς καλλιέργεια των χαρισμάτων κάθε μοναδικού και ανεπανάληπτου ανθρώπου, που είναι «εικόνα Θεού».

Αξιολόγηση της αγάπης. Μέσω της αγαπητικής σχέσης αξιολογητή και αξιολογούμενου κινητοποιείται ο αξιολογούμενος. Η πρόοδος έρχεται μέσα από ελεύθερη απόφαση, όχι μέσω της απειλής. Η αξιολόγηση είναι προτιμότερο να είναι συλλογική διαδικασία.

Ο αξιολογητής, ως «μικρός Χριστός», συμπάσχει με τους αξιολογούμενους. Χαίρεται με τη επιτυχία τους και συμπάσχει με την αποτυχία τους.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα θέτει υπό αμφισβήτηση την ηθική νομιμοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπό το πρίσμα της Ανατολικής Ορθοδόξου Εκκλησίας, και στέκεται με επιφυλακτικότητα απέναντι σε δυτικού τύπου κανονιστικούς Κώδικες Δεοντολογίας που εστιάζουν στον τύπο μάλλον παρά στην ουσία. Παρόλα αυτά, η έμφαση που δίδεται από την Εκκλησία στον άνθρωπο μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ηθική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αφενός επειδή μάς υπενθυμίζει ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός, αλλά «υπηρετής» του ανθρώπου, και αφετέρου επειδή προσφέρει κάτι πολύ περισσότερο από προτροπές ή απαγορεύσεις, προσφέρει πρότυπα συμπεριφοράς τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να ανοίξει μάλλον μία ουσιαστική συζήτηση για την ηθική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παρά να την περιχαράκωσε σε δογματισμούς.

Βιβλιογραφία

- Chudnoff, E. (2007). *A guide to philosophical writing*, διαθέσιμο στη: http://writingcenter.fas.harvard.edu/files/hwp/files/philosophical_writing.pdf, ανακτήθηκε στις 19/9/2018
- Gullickson, A., & Howard, B. (2009). *The Personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*, (2nd Ed.), Thousand Oaks, CA: Corwin Press

- Haramia, C. (2018). Applied ethics, *1000-Word Philosophy*, διαθέσιμο στη: <https://1000wordphilosophy.com/2018/02/13/applied-ethics/>, ανακτήθηκε στις 26/2/2018
- Joint Committee on Testing Practices. (2004). *Code of fair testing practices in education*, Washington
- Klinger, D., McDivitt, P., Howard, B., Munoz, M., Rogers, W., Wylie, E. (2015). *The classroom assessment standards for PreK-12 teachers*, Kindle Direct Press
- Lewis, M, G. (2005). *Ο Καλόγερος*, Εισαγωγή - Μετάφραση - Σημειώσεις: Αλεξ. Κοσματοπούλος, Μετάφραση Ποιημάτων: Κυρ. Αθανασιάδης, Editio Minor, Gutenberg Orbis Literae, Α' έκδοση, Αθήνα
- Rippon, S. (2008). *A brief guide to writing the philosophy paper*, for the Harvard College Writing Center, διαθέσιμο στη: https://philosophy.fas.harvard.edu/files/phildept/files/brief_guide_to_writing_philosophy_paper.pdf, ανακτήθηκε στις 19/9/2018
- Roth, W.-M. (2012). *First-person methods: toward an empirical phenomenology of experience*, Sense Publishers, Rotterdam / Boston / Taipei
- Saroglou, V. (2011). Believing, bonding, behaving, and belonging: The big four religious dimensions and cultural variation, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42 (8), 2-29
- Webb, C. (1992). The use of the first person in academic writing: objectivity, language and gatekeeping, *Journal of Advanced Nursing* 17(6), 747-2
- Αρχιμανδρίτης Σωφρόνιος. (1995) *Περί Πνεύματος και Ζωής*, Πνευματικά Κεφάλαια, 2η έκδοση, εκδ. Ιεράς Μονής Τιμίου Προδρόμου, Έσσεξ Αγγλίας
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Α' μέρος, Πέμπτη Έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, 3^η αναθεωρημένη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση & Διδασκαλία, τόμος Α' Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, Αθήνα
- Κατσιάρας, Α., & Βαμβουνάκη, Μ. (2008). *Όταν ο Θεός πεθαίνει, μία συζήτηση*, 4^η έκδοση, εκδ. Αρμός, Αθήνα
- Κορναράκης, Κ. (2002). *Η διαλεκτική του φιλοκαλικού ήθους*, εκδ. Αρμός, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους, *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2004, σελ. 1-26
- Μεταλληνός, Γ. (1989). *Πηγές εκκλησιαστικής ιστορίας*, εκδ. Αρμός, Αθήνα
- Μητσόπουλος, Ν. (1998). *Θέματα ορθοδόξου ηθικής θεολογίας Α', πανεπιστημιακές παραδόσεις χριστιανικής ηθικής*, εκδ. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*, εκδ. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας - ιστορία των λέξεων με σχόλια και ένθετους πίνακες*, εκδ. Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., Αθήνα
- Μπέγζος, Μ. (1996). *Ψυχολογία της θρησκείας*, β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

- Μπέγζος, Μ. (1998/2000). *Συγκριτική φιλοσοφία της θρησκείας (Φάκελος Μαθήματος)*, Αθήνα
- Νίκας, Α. (1992). *Διδακτική του θρησκευτικού μαθήματος, θεωρία και Πράξη, Μαθήματα στη Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Αθήνας*, εκδ. Βιβλιογονία, Αθήνα
- Ντοστογιέφσκι, Φ. (2008). *Ο Ηλίθιος, Μετάφραση - Πρόλογος*: Ελ. Μπακοπούλου, εκδ. Ίνδικτος, Αθήνα
- Παπαδόπουλος, Σ. (1997). *Πατρολογία Α΄, γ΄ έκδοση*, εκδ. Παρουσία, Αθήνα
- Παπανούτσος, Ε. (2010). *Ο Κόσμος του πνεύματος Γ΄, Ηθική*, νέα έκδοση, εκδ. Νόηση, Αθήνα
- Παπαπέτρου, Κ. (1973Α). *Η Ιδιοτροπία ως πρόβλημα οντολογικής ηθικής*, Αθήνα
- Παπαπέτρου, Κ. (1973Β). *Ο μηδενισμός, η γένεσις και η υπέρβασις του*, Αθήνα
- Παπαπέτρου, Κ. (1979). *Προσβάσεις. ζητήματα απολογητικής θεολογίας και φιλοσοφικής κριτικής του καιρού μας*, Αθήνα
- Παπαστεφάνου, Μ. (2010). *Φιλοσοφία, ηθική και εκπαίδευση, στο Ηθική και Εκπαίδευση Διλήμματα και Προοπτικές*, επιμ. Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζέμπυλας & Α. Πέτρου, εκδ. Κριτική, Αθήνα, σελ. 55-83
- Παρόντι, Μ. (2018). *Αυγουστίνος, Η Ιστορία της Φιλοσοφίας, επιστημονική επιμέλεια Umberto Eco & Riccardo Fedriga, τόμος 2, Από τους ελληνιστικούς χρόνους στον Άγιο Αυγουστίνο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 326-353
- Πατρώνος, Γ. (1994). *Θεολογία και ορθόδοξο βίωμα, θέματα θεολογικού προβληματισμού και ορθόδοξης πνευματικότητας*, εκδ. Δόμος, Αθήνα
- Πατρώνος, Γ. (1999). *Μαθητεία και αποστολικότητα Α΄*, εκδ. Δόμος, Αθήνα
- Πέτρου, Α. (2013). *Επιστροφή της ηθικής; Σύνθεσις*, τχ.3 (2013) σελ. 234-271
- Πνευματικός, Δ. (2010). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να είναι ηθικά, στο Ηθική και Εκπαίδευση Διλήμματα και Προοπτικές*, επιμ. Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζέμπυλας, & Α. Πέτρου, εκδ. Κριτική, Αθήνα, σελ. 205-233
- Σμέμαν, Α. (2006). *Μεγάλη Σαρακοστή, πορεία προς το Πάσχα*, ια΄ έκδοση, εκδ. Ακρίτας, Νέα Σμύρνη
- Τρεμπέλας, Π. (1994). *Εγκυκλοπαιδεία της θεολογίας (Πανεπιστημιακαί παραδόσεις αναθεωρηθείσαι)*, Έκδοση τέταρτη, εκδ. Αδελφότης Θεολόγων "Ο Σωτήρ", Αθήνα
- Φαράντος, Μ. (1985). *Η περί Θεού ορθόδοξος διδασκαλία*, Αθήνα
- Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2010). *Ηθική ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο και αναπτυξιακά κατάλληλες τεχνικές, στο Ηθική και Εκπαίδευση Διλήμματα και Προοπτικές*, επιμ. Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζέμπυλας, & Α. Πέτρου, εκδ. Κριτική, Αθήνα, σελ. 235-267

Ο ρόλος, η χρησιμότητα και η αξιολόγηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα

Χαρακόπουλος Χρήστος¹, Τσιλιμένη Τασούλα²

¹Φιλόλογος, *M.Ed.* στη Διδακτική της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας,
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

²Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων γνωρίζει ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία πενήντα χρόνια στην Ελλάδα, μια και οι ανάγκες και ο ανταγωνισμός στο χώρο εργασίας έχουν αυξηθεί. Το παρόν άρθρο, αρχικά, παρουσιάζει πώς ορίζεται η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και ποια είναι η ιστορική της πορεία. Στη συνέχεια, δομείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, διερευνώνται ερωτήματα όπως, ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων, πώς αυτός άλλαξε κατά τη διάρκεια των χρόνων, ποια είναι η χρησιμότητά της και ποιοι λόγοι την επιβάλλουν. Στο δεύτερο μέρος, γίνεται αναφορά στους λόγους, για τους οποίους καθίσταται απαραίτητη η αξιολόγησή της. Τέλος, απαριθμούνται τα είδη, τα μοντέλα και η σημασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Αξιολόγηση.

Abstract

Adult education has significantly developed in Greece over the last fifty years, as the needs and competition in the workplace have increased. This article first presents how adult education is defined in Greece and abroad and outlines its historical course. Then, it is structured in two parts. The first part attempts to answer questions, such as, what is the role of adult education and how this role has changed over the years, what is the usefulness of adult education and what are the reasons justifying it. In the second part, reference is made to the reasons, for which it is important for adult education to be subject to evaluation. Lastly, the different types, models and the importance of evaluation in adult education are listed.

Keywords: Adult Education, Evaluation.

Εισαγωγή

Την τελευταία πενήνταετία παρατηρείται μία έξαρση στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων λόγω των αυξημένων αναγκών και του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας (Καπαγιάννη, 2006). Τι είναι, όμως, η εκπαίδευση ενηλίκων; Ποια η ιστορική της πορεία στην Ευρώπη και στην Ελλάδα; Ο Rogers (2005) επισημαίνει ότι οι διαφορές, που εντοπίζονται στους ορισμούς για την εκπαίδευση ενηλίκων

διεθνώς, οφείλονται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές κουλτούρες των κρατών. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την UNESCO (1976) η εκπαίδευση ενηλίκων ορίζεται ως εκπαιδευτική διεργασία περιεχομένων, επιπέδων και μεθόδων, η οποία

επεκτείνει την εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία, τα κολέγια και τα πανεπιστήμια.

Εκλαμβάνεται, επίσης, ως μαθητεία μέσω της οποίας τα ενήλικα άτομα καλλιεργούν γνώσεις, ικανότητες, προσόντα, τα οποία αλλάζουν τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, ο ΟΟΣΑ (1977, στο Rogers 2002) εκλαμβάνει την εκπαίδευση ενηλίκων ως μία μαθησιακή δραστηριότητα προγραμματισμένη από κάποιον φορέα εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει να καταρτίσει ανθρώπους που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τις δύο παραπάνω τοποθετήσεις ο Κόκκος (2005^α) πιστεύει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μία οργανωμένη μορφή δια βίου μάθησης ενηλίκων με προγράμματα ανθρωπιστικού χαρακτήρα.

Η μορφή αυτή εκπαίδευσης πρωτοεμφανίστηκε σε Ευρώπη και ΗΠΑ στα τέλη του 19^{ου} αι. (Καπαγιάννη, 2006) και στις αρχές του 20^{ου} αι. (Κόκκος, 2005). Αρχικά, στόχευε στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των κατώτερων κοινωνικά ομάδων. Γρήγορα, όμως, έλαβε πολλές μορφές που ήταν σχετικές με θέματα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και επεκτάθηκε σε όλες τις χώρες (Κόκκος, 2005). Ραγδαία ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων πραγματοποιήθηκε τη δεκαετία του '80 λόγω της κρίσης στην οικονομία με σκοπό την αντιμετώπιση του προβλήματος του κοινωνικού αποκλεισμού των ευπαθών ομάδων (Rogers, 2001).

Στην Ελλάδα προτεραιότητα στη εκπαίδευση ενηλίκων δόθηκε ακόμα από την σύσταση του ελληνικού κράτους. Εμφανίστηκε επίσημα το 1929 με τον νόμο 4397/29 επί κυβερνήσεως του Ελευθερίου Βενιζέλου με στόχο αρχικά την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού (Καπαγιάννη, 2006). Την περίοδο του μεσοπολέμου η εκπαίδευση αυτή εντάχθηκε σ' ένα πλαίσιο πολιτικο-ιδεολογικής στρατηγικής και συμπληρωματικής κατάρτισης (Βεργίδης, 1994). Σήμερα, αν λάβουμε υπόψη μας το πώς ορίζει η UNESCO (1976) την εκπαίδευση ενηλίκων και την κατηγοριοποίηση των Coombs-Ahmed (1974), μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων σε α) φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων (ΙΕΚ και Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) β) φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) και γ) φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέχουν συνεχή εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση, εκπαίδευση εξ αποστάσεως (ΟΑΕΔ, ΚΕΚ, ΚΕΕ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ, δημόσιοι οργανισμοί, υπουργεία, επιχειρήσεις κ.ά.) (Κόκκος, 2007).

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να μελετήσει τα παρακάτω δύο ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο ρόλος και η χρησιμότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων;
- Πώς αξιολογείται η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα;

A. Ο ρόλος και η χρησιμότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων από την εμφάνισή της, στα τέλη του 19 αι. μέχρι και την τελευταία δεκαετία του 1970, δεν προσανατολιζόταν σε επαγγελματικούς σκοπούς. Κύριος ρόλος της ήταν η ανάπτυξη της προσωπικότητας και η κοινωνική αλλαγή (Rogers, 2002). Το θεωρητικό και πρακτικό της πλαίσιο διέπονταν από μία ανθρωπιστική προσέγγιση, που στο κέντρο τοποθετούσε τον εκπαιδευόμενο

(Κόκκος, 2005). Ρόλος της ήταν να καταστήσει ικανούς τους εκπαιδευομένους να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό πλαίσιο της κοινωνίας. Μεγάλη σημασία, επίσης, δινόταν στην ανάπτυξη δημοκρατικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών και στη δημιουργία ενεργών πολιτών στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η εκπαίδευση αυτή, σύμφωνα με τον Jarvis (2004) ονομάστηκε «ελεύθερη» και ο ρόλος της ήταν συνυφασμένος με την ανάπτυξη μόνο των κοινωνικών ικανοτήτων των εκπαιδευομένων.

Από τις αρχές, όμως, του 1980, μέσα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων άλλαξε και από την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων η εκπαίδευση ενηλίκων στράφηκε περισσότερο στην επαγγελματική κατάρτιση. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι ο πρωταρχικός ρόλος της «ελεύθερης» παράδοσης έπαψε να υπάρχει. Απλώς, μέσα στα πλαίσια του ανταγωνισμού, της κυριαρχίας στην σύγχρονη αγορά και στον περιορισμό των δαπανών για την εκπαίδευση, ο ρόλος της «ελεύθερης» εκπαίδευσης ενηλίκων άρχισε να χάνει βαθμιαία την κοινωνική και πολιτική του ισχύ. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και ο Jarvis (2004) και ο Rogers (2002).

Από το 1997 ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων κρίνεται σημαντικός, γιατί ο εκπαιδευόμενος ενθαρρύνεται να ξεπερνά οποιεσδήποτε προκαταλήψεις και μεροληπτικές στάσεις, να ακολουθεί τις τεχνολογικές εξελίξεις, να αξιοποιεί - κυρίως οι γυναίκες - ευκαιρίες για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη και να γνωρίζει διαφορετικές οικονομίες και πολιτισμούς. Βασικός ρόλος της εκπαίδευσης αυτής είναι, επίσης, να αναβαθμίζει επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, να εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή, την ενεργή συμμετοχή των πολιτών και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας τους (UNESCO, 1997). Οι Χατζηθεοχάρους, Νικολοπούλου και Γιοβάννη (2010) συμφωνούν με τα παραπάνω επισημαίνοντας ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να μάθει στους εκπαιδευόμενους να ενεργούν, να εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης, να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Αυτό, όμως, δε συμβαίνει πάντα στην πράξη. Οι Alexander και Martin (1995) κάνουν λόγο και για τον χρησιμοθηρικό ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων, μια και σήμερα φορείς εκπαίδευσης αναγκάζονται να εμπορευματοποιήσουν τις γνώσεις τους, για να αντλήσουν πόρους, διεθνείς οργανισμοί και πολιτικές των εθνών επιβάλλουν προσόντα με κύριο στόχο την πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Ο Jarvis (2004) επισημαίνει ότι και οι εκπαιδευόμενοι, εγκλωβισμένοι μέσα σε ένα τέτοιο απαιτητικό και ανταγωνιστικό πλαίσιο, συχνά στρέφονται στην εκπαίδευση ενηλίκων είτε για λάβουν σχετικά επιδόματα είτε για να λάβουν μόνο την πιστοποίηση. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων, ώστε να είναι επιμορφωτικός και όχι χρησιμοθηρικός.

Σύμφωνα με μελέτη του ΟΟΣΑ, επίσης, η εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να στραφεί περισσότερο στην υποστήριξη ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων, όπως είναι τα ΑΜΕΑ, οι άνεργοι, οι υποαπασχολούμενοι ή ανειδίκευτοι υπάλληλοι, οι μειονότητες και τα άτομα που ζουν και εργάζονται σε απομακρυσμένες περιοχές (Πανάρετος & Κορώνη, 2000). Τον ίδιο κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης απαιτεί και η Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο προσπαθεί να εξαλείψει τις ταξικές ανισότητες και διαφορές δίνοντας ευκαιρίες για εκπαίδευση σε όλους τους ευρωπαίους πολίτες με προγράμματα αναβάθμισης και ανάπτυξης υποδομών ή δραστηκότερα σχέδια (Cedefop, 2002). Τέτοιου είδους προγράμματα

στοχεύουν στην απασχόληση των εκπαιδευομένων, μια και η ανεργία πέρα από βασικό πρόβλημα επιβίωσης αποτελεί και βασική αιτία κοινωνικού αποκλεισμού.

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητή η αναγκαιότητα και η χρησιμότητα μιας τέτοιας μορφής εκπαίδευσης. Η κοινωνική κατάρτιση, ο αλφαριθμητισμός και η βασική παιδεία, η επαγγελματική κατάρτιση και η εποικοδομητική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου καθιστούν έκδηλη τη χρησιμότητά της. Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες και προσόντα, αναβαθμίζουν τα ήδη υπάρχοντα, ενώ καθίστανται ικανοί να ανταπεξέλθουν στις νέες εξελίξεις της κοινωνίας (Καπαγιάννη, 2006).

Κατά τον Goleman (2000) η χρησιμότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν δεξιότητες. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν αρχικά γενικές δεξιότητες (General Skills): μαθαίνουν να διαβάζουν, να γράφουν, να υπολογίζουν αριθμούς. Αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες στην επίλυση προσωπικών, οικογενειακών και επαγγελματικών προβλημάτων, δεξιότητες που αφορούν εργασίες μέσα σε ομάδα, γρήγορη λήψη αποφάσεων, χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και νέων τεχνολογιών. Οι εκπαιδευόμενοι, επίσης, αποκτούν μεταβιβάσιμες δεξιότητες (Transferable Skills): μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έλαβαν από την εκπαίδευση ενηλίκων, για να καλύψουν κάποια θέση εργασίας ή ένα διαφορετικό επάγγελμα από αυτό που ασκούν ή ασκούσαν μέχρι πρόσφατα. Η εκπαίδευση ενηλίκων καλλιεργεί στους εκπαιδευομένους και επικοινωνιακές δεξιότητες (Communication Skills): οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να εκφράζονται με σαφή μηνύματα και να γίνονται ενεργητικοί ακροατές. Αυτό είναι πολύ χρήσιμο, μια και οι νέες συνθήκες εργασίας απαιτούν άμεση και αποτελεσματική επικοινωνία από περισσότερα άτομα που αλληλεπιδρούν σε έναν χώρο. Οι εκπαιδευόμενοι καθίστανται ικανοί να επικοινωνούν και να εργάζονται ομαδικά για την επίτευξη κοινών στόχων. Πολλές φορές, παρ' όλο που οι εκπαιδευόμενοι μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν αναπτύξει επικοινωνιακές και συνεργατικές ικανότητες, δημιουργούνται συχνά διαφωνίες και συγκρούσεις στον χώρο εργασίας. Δεν είναι λίγες οι φορές που συνεργάτες έχουν διαφορετικές απόψεις πάνω στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων που άπτονται των αναγκών της εργασίας τους, συνεπώς είναι απαραίτητο να έχουν την ικανότητα της άσκησης μεθόδων πειθούς, χειρισμού διαφωνιών, φιλονικιών και απαιτητικών διαπραγματεύσεων (Conflict Skills). Άλλες δεξιότητες που αποδεικνύουν την χρησιμότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η αποδοχή, η διαχείριση και η δημιουργική εκμετάλλευση των συνεχών αλλαγών στο χώρο της εργασίας. Στην αγορά εργασίας τα δεδομένα συνεχώς, αλλάζουν, συνεπώς θα πρέπει να προσαρμόζονται και οι διαδικασίες, οι τρόποι και οι μέθοδοι με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται (Flexibility and Adaptability Skills). Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι, ακόμα, χρήσιμη, γιατί καθιστά το άτομο οργανωτικό και προγραμματισμένο. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να ιεραρχούν υποχρεώσεις και εκκρεμότητες, ανάλογα με τη σπουδαιότητα τους (Organisational Skills). Τέλος, η εκπαίδευση ενηλίκων καλλιεργεί ηγετικές ικανότητες, απαραίτητες κυρίως σε άτομα που καταλαμβάνουν θέσεις ευθύνης (Leadership). Τις απόψεις του Goleman σχετικά με τη χρησιμότητα και αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων ασπάζεται και το Cedefop (2002) με έκθεση, στην οποία τονίζεται ότι έντονη κινητικότητα χαρακτηρίζει σήμερα την αγορά εργασίας, ενώ οι νέες τεχνολογίες και οι συνεχείς

αλλαγές στα πρότυπα οργάνωσης μεταβάλλουν συνεχώς το αντικείμενο των θέσεων εργασίας. Συνεπώς, δημιουργείται η ανάγκη για συνεχή εξέλιξη και ευελιξία εκ μέρους των εργαζομένων, για να μπορέσουν να επιβιώσουν σε έναν επαγγελματικό κόσμο που διακρίνεται για τις συνεχείς του αλλαγές, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τέλος τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων υποστηρίζουν και οι Meriam & Caffarella (1999) αναφέροντας:

«...Τα μισά από όσα ένας επαγγελματίας γνωρίζει τη στιγμή που ολοκληρώνει την επίσημη εκπαίδευσή του, θα είναι απαξιωμένα σε λιγότερο από πέντε χρόνια ή ίσως ακόμη μέσα σε μερικούς μήνες. Αυτό ειδικά ισχύει για εκείνους που ακολουθούν καριέρες σχετικές με την τεχνολογία. Έτσι, η ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση έχει αυξηθεί δραματικά με την αύξηση της παραγωγής γνώσης...» (Meriam & Caffarella, 1999:15)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται κατανοητή η χρησιμότητα, αλλά και η αναγκαιότητα για την ύπαρξη, συνέχιση και εξέλιξη των προγραμμάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων, μια και τα οφέλη για τους εκπαιδευομένους είναι πολλαπλά και αναγκαία.

Β. Η Αξιολόγηση Της Εκπαίδευσης Ενηλίκων Στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση είναι μία πολύ σημαντική και απαραίτητη διαδικασία, καθώς με αυτήν ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων που τέθηκαν στην αρχή του εκάστοτε προγράμματος, όπως και των αποτελεσμάτων που ακολούθησαν μέσα από τη διδακτική πρακτική. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, γιατί με αυτήν αξιολογούνται η επίδοση των εκπαιδευομένων και η απόδοση των εκπαιδευτών, σχεδιάζονται καινούργιες στρατηγικές, γίνονται νέες επιλογές, δίδονται νέες προτεραιότητες και βελτιώνεται η μάθηση (Rogers, 1999). Την ίδια άποψη έχουν και οι Noyé & Pivetau (1998), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι με την αξιολόγηση ο εκπαιδευτής ενηλίκων εξακριβώνει, αν οι στόχοι που έθεσε στην αρχή του προγράμματος επιτεύχθηκαν με τη λήξη των μαθημάτων, χρησιμοποιεί την αξιολόγηση ως ρυθμιστικό μέσο καθ' όλη την πορεία των μαθημάτων και με την εξαγωγή συμπερασμάτων βελτιώνει την πρακτική του. Σκοπός, λοιπόν, της αξιολόγησης είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτή να διδάσκει τον εκπαιδευόμενο να μαθαίνει καλύτερα.

Ένας πρώτος διαχωρισμός στους τύπους αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην Ελλάδα μπορεί να γίνει με βάση την προέλευση ή τη θέση του αξιολογητή. Μία αξιολόγηση ονομάζεται «εξωτερική» (external), όταν ο αξιολογητής δεν είναι μέλος του προσωπικού του φορέα που διεξάγει την αξιολόγηση και «εσωτερική» (internal), όταν το πρόσωπο που αξιολογεί είναι άτομο μέσα από τον φορέα αξιολόγησης. Η επιλογή μιας τέτοιας αξιολόγησης εξαρτάται πολλές φορές από τον τύπο του προγράμματος, τις προδιαγραφές και τη χρηματοδότηση. Για παράδειγμα, σχεδόν σε όλα τα προγράμματα που συγχρηματοδοτούνται με πόρους της Ε.Ε. η εσωτερική αξιολόγηση είναι απαραίτητη. Μερικές φορές κρίνεται απαραίτητη και η εξωτερική αξιολόγηση. Το πλεονέκτημα που παρουσιάζει η εσωτερική αξιολόγηση είναι ότι ο αξιολογητής, επειδή είναι άτομο του φορέα, που διενεργεί την αξιολόγηση εκ των έσω, γνωρίζει καλύτερα τον φορέα, τις προδιαγραφές, τη χρηματοδότηση και τις δυνατότητες του εκπαιδευτή, μια και έχει άμεση επαφή με τους εκπαιδευομένους. Συνεπώς, μπορεί να εξάγει πορίσματα πολύ

πιο εύκολα και αξιόπιστα από έναν τυχαίο εξωτερικό αξιολογητή. Από την άλλη πλευρά, ο εξωτερικός αξιολογητής έχει μεγαλύτερη ελευθερία, δεν είναι δεσμευμένος προς τον φορέα, μπορεί, συνεπώς, να εκφράσει με μεγαλύτερη ελευθερία και αντικειμενικότητα τις κρίσεις του. Έχοντας, επιπλέον, αξιολογήσει και άλλους φορείς, προγράμματα και εκπαιδευτές μπορεί να κρίνει πιο σφαιρικά και συνεπώς πιο αντικειμενικά ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Καραλής, 2005β και 2006).

Δύο άλλοι τύποι αξιολόγησης που εφαρμόζονται στους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα είναι η «διαμορφωτική» και η «απολογιστική». Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι τους τύπους αυτούς όρισε για πρώτη φορά ο Scriven το 1967. Η διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους έγκειται στο σκοπό της αξιολόγησης. Διαμορφωτική (Formative) ονομάζεται η αξιολόγηση που πραγματοποιείται, όσο ένα πρόγραμμα βρίσκεται σε εξέλιξη με σκοπό την βελτίωσή του. Απολογιστική (Summative) ονομάζεται η αξιολόγηση που σκοπό έχει την διατύπωση τελικών κρίσεων σχετικά με τη συνέχιση, την επέκταση ή τη διακοπή ενός προγράμματος (Scriven 1991, Guba & Lincoln 1981, Mark, Henry & Julnes 2000). Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει στόχο να εντοπίσει αποκλίσεις σχετικά με τον σχεδιασμό που έγινε στην αρχή του προγράμματος, αίτια τυχόν δυσλειτουργιών, λύσεις με σκοπό το πρόγραμμα να βελτιώνεται, καθώς διεξάγεται. Η απολογιστική αξιολόγηση καταγράφει τους παράγοντες που διαμόρφωσαν τα αποτελέσματα του προγράμματος και διατυπώνει προτάσεις σχετικά με το μέλλον των προγραμμάτων (Shadish, Cook & Leviton, 1991).

Άλλοι τύποι αξιολόγησης είναι οι «αξιολογήσεις αποτελέσματος» που επικεντρώνονται στο είδος, την επάρκεια και την ποιότητα των αποτελεσμάτων (Schalock, 2001), οι «αξιολογήσεις διαδικασίας» που εστιάζουν περισσότερο στις διεργασίες και στους παράγοντες που καθορίζουν τα τελικά αποτελέσματα και «οι συμμετοχικές ή μη συμμετοχικές αξιολογήσεις», που καθορίζονται με βάση τη συμμετοχή των συντελεστών του προγράμματος (Cousins & Whitmore, 1998). Ακόμα υπάρχει τύπος αξιολόγησης με βάση τους στόχους (goal based evaluation) και αξιολόγηση ανεξάρτητη από τους στόχους (goal free evaluation). Στην πρώτη περίπτωση αξιολογείται κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι, ενώ στη δεύτερη οι στόχοι αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης (Scriven, 1991).

Στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα αξιολογούνται τρεις κατηγορίες, τα «αντικείμενα», οι «άξονες» και οι «δείκτες» αξιολόγησης (Καραλής, 2005). Ως «αντικείμενα» αξιολόγησης θεωρούνται όλα τα στοιχεία που εντάσσονται στο πρώτο στάδιο αξιολόγησης: εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, χώροι, εκπαιδευτικό υλικό, εποπτικά μέσα. Στη συνέχεια, για κάθε ένα «αντικείμενο» προσδιορίζονται «άξονες», με βάση τους οποίους μπορεί να αναλυθεί ένα αντικείμενο. Για παράδειγμα, ως άξονες για το αντικείμενο «χώροι», μπορεί να εκληφθούν οι χώροι διδασκαλίας, οι χώροι διαλείμματος, οι χώροι των εργαστηρίων κ.ά. Τέλος, για κάθε «άξονα» μπορούν κατά την αξιολόγηση να οριστούν «δείκτες», δηλαδή στοιχεία ποσοτικού ή ποιοτικού χαρακτήρα που αναλύουν τους άξονες. Ως μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και η παρατήρηση.

Για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται διάφορα μοντέλα αξιολόγησης. Μέχρι σήμερα σημαντικοί θεωρητικοί της αξιολόγησης έχουν προτείνει τα παρακάτω μοντέλα. Το μοντέλο

CIPP (Context, Input, Process, Product) προτάθηκε από τον Stufflebeam (1994), ο Stake (2011) πρότεινε το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης (Responsive Evaluation), ενώ ο Fetterman (1994) το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης (Empowerment Evaluation). Τα παραπάνω μοντέλα διαφέρουν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, το μοντέλο του Stufflebeam δεν κάνει αναφορά στην παρέμβαση των συμμετεχόντων. Το μοντέλο του Stake στηρίζεται στο δικαίωμα συμμετοχής όλων των επωφελουμένων, ενώ ο Fetterman με το μοντέλο του στοχεύει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων.

Το μοντέλο που έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο από κάθε άλλο στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων είναι το Μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων (Four Level Model). Το μοντέλο αυτό πρότεινε το 1959 ο D. L. Kirkpatrick και θεωρείται ιστορικά το πρώτο μοντέλο αξιολόγησης. Στο πρώτο επίπεδο της αξιολόγησης βρίσκεται η ανταπόκριση (reaction) των συμμετεχόντων. Αξιολογείται, δηλαδή, η ικανοποίηση και η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Το δεύτερο επίπεδο αξιολογεί τη μάθηση (learning) τόσο σε επίπεδο γνώσεων, όσο και δεξιοτήτων. Στο επίπεδο της συμπεριφοράς (behavior) αξιολογείται η αλλαγή της εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων. Τέλος, στο επίπεδο των αποτελεσμάτων (results) δίνεται έμφαση στη βελτίωση των δεικτών που έχουν σχέση με το πρόγραμμα.

Συζήτηση

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αποκτήσει μια ιδιαίτερη δυναμική τα τελευταία χρόνια τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην Ελλάδα. Οι νέες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας, αλλά και η πολλαπλή συνεισφορά της στους ενήλικες, εργαζομένους και μη, καθιστούν το ρόλο της στη σύγχρονη κοινωνία χρήσιμο και σημαντικό.

Εκτός από την αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων η εκπαίδευση ενηλίκων καθιστά τους εκπαιδευομένους ολοκληρωμένους και ενεργούς πολίτες. Τα προγράμματά της θα πρέπει να υλοποιούνται κυρίως προς όφελος των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, ώστε οι ίδιοι να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες εξελίξεις της κοινωνίας.

Επιπλέον, πολύ σημαντική στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η αξιολόγηση. Αυτή μπορεί να αφορά τον εκπαιδευτή (αυτοαξιολόγηση) ή τους εκπαιδευομένους. Στην αξιολόγηση των δεύτερων διερευνάται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων που τέθηκαν στην αρχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, η αξιολόγηση του σχεδιασμού της διδακτικής ενότητας, των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν, των σχέσεων του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευομένους και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Στην πράξη η αξιολόγηση επιτυγχάνεται με διάφορους τύπους, οι οποίοι επιλέγονται κάθε φορά ανάλογα με το φορέα και το χαρακτήρα των προγραμμάτων. Η ίδια διεξάγεται βάσει αντικειμένων, αξόνων και δεικτών, ενώ χρησιμοποιούνται ανάλογα με την περίπτωση και τα ανάλογα μοντέλα αξιολόγησης. Συνεπώς, ως διαδικασία κρίνεται απαραίτητη για την εκτίμηση, βελτίωση, συνέχιση ή διακοπή κάθε προγράμματος στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Βιβλιογραφία

- Alexander, D. & Martin, J. (1995). Competence, Curriculum and Democracy. Στο Mayo, M. και Thompson, J. (Επιμ.), *Adult Learning, Critical Intelligence and Social Change*. Leicester: NIACE Publications.
- Cedefop. (2002). Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων: Περίληψη των Κυριότερων Σημείων.
- Coombs P. & Ahmed M. (1974). *Attacking Rural Poverty: how nonformal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Cousins, J. B. & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 80, 5-23. doi: 10.1002/ev.1114.
- Fetterman, D.M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15, (1), 1-15. doi:10.1016/0886-1633(94)90055-8.
- Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. Σαν Φρανσίσκο: Jossey- Bass.
- Jarvis, P. (2002). Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society. *Comprare*. 32, (1). 5-19.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kirpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: the Four Levels*. Καλιφόρνια: Berrett-Koehler.
- Mark, M. M., Henry, G. T. & Julnes, G.. (2000). *Evaluation: An Integrated Framework for Understanding, Guiding and Improving Policies and Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood, a Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey Bass.
- Noyé, D. & Piveteau, J. (1998). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Teaching Adults*. United Kingdom: Open University Press.
- Rogers, J. (2001). *Adults Learning*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Schalock, R. I. (2001). *Outcome-Based Evaluation*. Boston: KluwerNijhoff.
- Scriven, M. S. (1991). *Evaluation Thesaurus*. California: Sage Publications.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park: Sage Publications.
- Stake, R.E. (2011). Responsive Evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7, 15.
- Stufflebeam, D. (1994). The CIPP Model For Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 15, 321. doi: 10.1177/109821409401500313.
- UNESCO. (1976). *Recommendation on the Development of Adult Education*. Nairobi Conference. Paris.
- Βεργίδης, Δ. (1994). Κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις και στρατηγικές εκπαίδευσης/ Κατάρτισης ενηλίκων στην Ελλάδα, *Νέα Κοινωνιολογία*, 19, 65-76.
- Βεργίδης, Δ. (Επ.). (2011). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καπαγιάννη, Φ. (2006). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονη πραγματικότητα*. Πτυχιακή Μελέτη στο Χαροκόπειο πανεπιστήμιο.

- Καραλής, Θ. (2005α). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. (2005β). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. (2006). Τυπολογίες αξιολόγησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και προϋποθέσεις εφαρμογής, *Νέα Παιδεία*, 120, 98-108.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2007). Η Εκπαίδευση ενηλίκων ως διακριτό θεσμικό και επιστημονικό πεδίο. *Δια Βίου/Επιστημονική Επιθεώρηση για τη Δια Βίου Μάθηση*, 1, 45-48.
- Πανάρετος, Ι. & Κορώνη, Α. (2000). *Δια βίου Εκπαίδευση, μια πραγματικότητα για όλους*. Αθήνα: Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας.
- Χατζηθεοχάρους, Π., Νικολοπούλου, Β., & Γιοβάννη, Ε. (2010). *Εκπαιδευτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – ΓΓΔΒΜ – ΙΔΕΚΕ*. Αθήνα.