

ISSN 2732-6292

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

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

Τεύχος 6 – Καλοκαίρι 2020

GREEK JOURNAL OF EDUCATIONAL EVALUATION

Edition of the
GREEK SOCIETY OF EDUCATIONAL EVALUATION
(GSEE)

No 6 – Summer 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 Ζμπάνιος, Επίκουρος Καθηγητής Χαροκόπειου Πανεπιστημίου
Γενική Γραμματέας: Αναστασία Παπαδοπούλου, Δρ, ΜΔΕ στην Εκπ/κή Αξιολόγηση
Ταμίας: Κωνσταντίνος Αποστολόπουλος, Δρ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου
Ειδικός Γραμματέας: Αθανάσιος Βέρδης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Παπακωνσταντίνου Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Μέλη: Αθηνά Χαλκιαδάκη, Δρ, ΜΔΕ στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικός,
Καλλιόπη Φερεσίδη, 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 (Ε.Ε.Ε.Α.)
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 nocase are returned back.

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

Διευθυντής Μιχάλης Κασσωτάκης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*	Editor Michael Kassotakis, Honorary Professor, University of Athens
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 6 – Καλοκαίρι 2020

Περιεχόμενα

Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των ΗΠΑ. <i>Γουλιέλμος Δούναβης, Δημήτρης Ζμπάινος</i>	1
Εξετάζοντας παράγοντες που συνεισφέρουν στην επίδοση των μαθητών στα έργα μαθηματικών της TIMSS: μια διερευνητική μελέτη. <i>Χλόη Γεωργίου, Χαράλαμπος Χαράλαμπος</i>	23
Σχεδιασμός ερωτήσεων στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης για μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. <i>Ζωή Κρόκου</i>	46
Η αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής στο Γυμνάσιο. <i>Χρήστος Χαρακόπουλος, Αναστασία Τσιλιμένη</i>	61
Ο εγγραμματισμός στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Γυμνασίου: ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. <i>Κερασία Φαφίτη, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου</i>	74
«Μαθητής για μια Μέρα» (Shadowing): Εμπειρίες μάθησης στη σχολική τάξη. <i>Αλεξάνδρα Κουλουμπαρίτση</i>	100
Η Αξιολόγηση του Έργου των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως δείκτης της αποτελεσματικότητάς. <i>Αγγελική Λαζαρίδου, Πέτρος Καραγιαννόπουλος</i>	114
Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα: Η περίπτωση των Προτύπων και Πειραματικών σχολείων. <i>Αναστασία Παπαδοπούλου</i>	136
Η κοινωνική σύνθεση των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα. <i>Αικατερίνη Νικολοπούλου</i>	143
Συνεργασία νηπιαγωγών και γονέων στην εφαρμογή του Φακέλου Αξιολόγησης (Portfolio) των παιδιών: Οι απόψεις των γονέων. <i>Ανθούλα Νεραντζίδου</i>	161

Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των ΗΠΑ

Γουλιέλμος Δούναβης¹, Δημήτρης Ζμπάινος²

¹Υποδιευθυντής σε Δημοτικό σχολείο, M.Ed, M.Sc., M.A. στην Παιδαγωγική
Ψυχολογία,

²Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του
Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Έχει υποστηριχθεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η εφαρμογή της στην Ελλάδα παραμένει ανενεργή για μια σειρά από λόγους, με αποτέλεσμα την έλλειψη αξιολογικής κουλτούρας εδώ και δεκαετίες. Ως εκ τούτου, στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει διαμορφωθεί μια μάλλον αρνητική κουλτούρα αξιολόγησης, κρίνοντας από τις αντιδράσεις που έχουν προκληθεί απέναντι στις προσπάθειες του ΥΠΑΙΘ για εισαγωγή οποιουδήποτε είδους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και η σύγκριση των απόψεων εκπαιδευτικών διαφορετικής αξιολογικής κουλτούρας, προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι στάσεις τους αναφορικά με ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, στην έρευνα έγινε σύγκριση των απόψεων και των στάσεων 188 Ελλήνων εκπαιδευτικών χωρίς αξιολογική εμπειρία που υπηρετούν στην Ελλάδα, καθώς και 210 Αμερικανών και 37 Ελλήνων εκπαιδευτικών με εμπειρία αξιολόγησης που υπηρετούν στις ΗΠΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ αναγνώρισαν την αξιολογική διαδικασία ως ωφέλιμη και αναγκαία σε μεγαλύτερο βαθμό από τους Αμερικανούς συναδέλφους τους και θεώρησαν ότι μια θετική αξιολογική αποτίμηση μπορεί να συμβάλει στην αναγνώριση και την ηθική ικανοποίησή τους. Επιπλέον, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί του συνολικού δείγματος εξέφρασαν λιγότερο αρνητικές στάσεις απέναντι στην αξιολόγησή τους από τους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς υπό την προϋπόθεση ότι κατά την αξιολογική διαδικασία λαμβάνονται υπόψη επιμέρους παράγοντες, όπως οι σχολικές υποδομές.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, κουλτούρα αξιολόγησης, Ελλάδα, ΗΠΑ

Abstract

Teacher evaluation contributes significantly to improving the quality of education. However, teacher evaluation in Greece remains inactive due to various confrontations. The present study seeks to investigate and compare

teacher perceptions of different evaluation culture for better understanding their attitudes about teacher evaluation. The study is administered to 435 teachers from Greece and the US. The findings provided evidence that Greek teachers considered teacher evaluation beneficial and necessary in greater degree than their American counterparts. Additionally, teachers associated positive evaluation with recognition and moral satisfaction; rather, negative evaluation was related to the requirement of professional development courses. Both Greek and American teachers considered that several factors should be taken into consideration for teacher evaluation.

Keywords: teacher evaluation, teacher perceptions, evaluation culture, Greece, USA

1. Εισαγωγή

1.1. Έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς παρέχει πληροφορίες για τους στόχους της εκπαίδευσης και τον βαθμό υλοποίησής τους από τον εκπαιδευτικό (Ν.2525/1997). Ο Κασσωτάκης (2005) αναφέρεται στην αξιολόγηση ως ένα σύνολο ποικίλων οργανωμένων και συστηματικών ενεργειών που στοχεύουν στην υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης. Ο Ματσαγγούρας (2012) κάνει λόγο για ένα μέσο αποτίμησης του βαθμού επίτευξης των καθορισμένων στόχων, το οποίο ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό σχετικά με τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες του, υποδεικνύει τρόπους διαμόρφωσης της διδακτικής του προσέγγισης και ενισχύει την αυτογνωσία του.

Με την εκπαιδευτική αξιολόγηση δηλαδή «εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Ν.2525/1997). Λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης, βοηθά στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων και παράλληλα αξιολογεί την πρόοδο και την ανάπτυξη του έργου των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα κινητοποιεί την αυτοαποτίμηση (self-evaluation) όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε είναι μαθητές, εκπαιδευτικοί ή ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης.

1.2. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Από ευρήματα προγενέστερων ερευνών διαφαίνεται ότι ο ρόλος της αξιολόγησης τείνει να θεωρείται ιδιαίτερα ωφέλιμος για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του (Taylor et. al., 2012a,b• Steinberg et al., 2015). Ειδικότερα, όταν η αξιολόγηση έχει αναπτυξιακό αντί γραφειοκρατικό χαρακτήρα, προάγεται ο αναστοχασμός και η αυτοκριτική

του εκπαιδευτικού και προωθείται η επαγγελματική ανάπτυξή του (Παρασκευόπουλος, 2004· Κασσωτάκης, 2018). Παράλληλα, διευρύνονται οι γνώσεις του, ενδυναμώνονται οι δυνατότητές του και εμπλουτίζονται οι εκπαιδευτικές μέθοδοι διδασκαλίας του (Uhlenbeck et al., 2002· Tuma et. al., 2018).

Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υπάρχει η προσδοκία να βελτιώνεται η αποτελεσματικότητά του, να αναβαθμίζεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου του και να παρατηρείται σημαντική πρόοδος στις επιδόσεις των μαθητών του (Σταμάτης, 2013). Αντίστοιχα, το Εθνικό Συμβούλιο Επαγγελματικών Διδακτικών Προτύπων των ΗΠΑ (NBPTS, 2018) αναφέρει ότι στόχος της αξιολόγησης είναι «να αναγνωριστούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν αποτελεσματικά τη μάθηση των μαθητών τους, αλλά και να επιδείξουν υψηλού επιπέδου γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και δεσμεύσεις» (NBPTS, 2018, σ.10).

Σημαντικό ρόλο σε μια σχολική μονάδα παίζει η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης, η οποία προωθεί τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας και συμβάλλει στη διάχυση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών (Κασσωτάκης, 2018). Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην ανάδειξη της σημασίας της αξιολογικής κουλτούρας στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Παράλληλα, φιλοδοξεί να συμβάλει μέσω των ευρημάτων της στον σχεδιασμό ενός αξιολογικού συστήματος, το οποίο θα οδηγεί στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών.

1.3. Ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ

Στις ΗΠΑ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εμφανίστηκε σχεδόν από τις απαρχές του παιδαγωγικού επαγγέλματος στη χώρα (Delandshere, 1994). Αν και αρχικά η αξιολογική διαδικασία εστίαζε περισσότερο σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (ήθος, στάσεις κ.λπ.), με την πάροδο του χρόνου οι αυξανόμενες ανάγκες για δημόσια εκπαίδευση μετατόπισαν το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας στην αναζήτηση περισσότερο ειδικευμένων εκπαιδευτικών (Danielson et al., 2000).

Σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών έπαιξαν η ποικιλομορφία των προγραμμάτων σπουδών και το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ. Παράλληλα, η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις για εκπαίδευση καλύτερης ποιότητας κατέστησαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως ένα μέσο εντοπισμού αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και δεξιοτήτων. Ωστόσο, η έλλειψη κοινών κριτηρίων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η αδυναμία σύγκρισης εκπαιδευτικών επιτευγμάτων μεταξύ πολιτειών οδήγησαν σε κεντρικά σχεδιασμένες πολιτικές σε ομοσπονδιακό επίπεδο.

Για τον λόγο αυτό, το 2002 εισήχθη το νομοσχέδιο «No Child Left Behind» (NCLB), με το οποίο επιδιώχθηκε η συρρίκνωση του χάσματος των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών μεταξύ κοινωνικών ομάδων και γεωγραφικών περιοχών και σχετίστηκε άμεσα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Συγκεκριμένα, με το NCLB επιβλήθηκαν κεντρικά standards για την ενίσχυση της λογοδοσίας (accountability) των εκπαιδευτικών και προσδιορίζονταν στόχοι που πρέπει να υλοποιηθούν από τους ίδιους, κάτι το οποίο προκάλεσε τις αντιδράσεις τους. Ως εκ τούτου, το 2015 το NCLB αναθεωρήθηκε από την κυβέρνηση Obama, η οποία θέσπισε το νομοσχέδιο «Every Student Succeeds». Με αυτό προβλέπονταν επιχορηγήσεις στις πολιτείες για την ανάπτυξη «αυστηρών, διάφανων και δίκαιων συστημάτων αξιολόγησης» έχοντας ως αξιολογικά κριτήρια τη διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού και τις επιδόσεις των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, παραχωρήθηκε στις πολιτείες η ευελιξία να αναπτύξουν αξιολογικά συστήματα, τα οποία καθιστούσαν ευδιάκριτη και σαφή τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητάς τους, αξιοποιώντας, περιορίζοντας ή σταδιακά εξαλείφοντας τον βαθμό προόδου των μαθητών ως κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Walsh et al., 2017• Croft et al., 2018).

1.4. Ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει τις ρίζες της από τα πρώτα χρόνια ίδρυσης του ελεύθερου ελληνικού κράτους, όταν ο Καποδίστριας ως κυβερνήτης της Ελλάδας επιχείρησε την οργάνωση και συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα στα πλαίσια αυτών των προσπαθειών έγινε η θεσμοθέτηση του επιθεωρητή, ο οποίος επιφορτίστηκε με ποικίλες αρμοδιότητες και καθήκοντα, ανάμεσα στα οποία τέθηκε και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Κατσιάπη-Γεωργούλη, 2013). Όμως, οι συχνές πολιτικές μεταβολές, οι κοινωνικές συνθήκες και οι εξελισσόμενες ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος οδήγησαν σε συνεχείς μετεξελίξεις του θεσμού του επιθεωρητή, με συνέπεια την κατάργησή του το 1981 και την αντικατάστασή του το 1982 από τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Προϊστάμενο Εκπαίδευσης (Ν.1304/1982 και Π.Δ.214/1984).

Από τότε μια σειρά από νομοθετικές προσπάθειες για εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Ν.2043/1992, Π.Δ.320/1993, Ν.2525/1997) προσέκρουσαν σε αντιδράσεις των συνδικαλιστικών ομοσπονδιών (ΔΟΕ, 2014) με κύριο επιχείρημα τον ασαφή προσδιορισμό των αρμοδιοτήτων των αξιολογικών οργάνων, έχοντας ως αποτέλεσμα τη συνεχή αναβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η πιο πρόσφατη προσπάθεια έγινε το 2013 με το Π.Δ.152, όπου η αξιολόγηση επικεντρώθηκε «στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού του έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος του ιδίου, των μαθητών και της κοινωνίας» (άρθρο 2, παρ. 1). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Π.Δ.152/2013 μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στοχεύεται η αποτίμηση των «ενεργειών και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού και επιμορφωτικού έργου του [εκπαιδευτικού], όσο και η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξή του». Ωστόσο, αυτό δεν εφαρμόστηκε με αποτέλεσμα ακόμα και σήμερα (2020) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να έχει παραμείνει ανενεργή, προκαλώντας ποικίλες αντιπαραθέσεις και εγείροντας έντονο προβληματισμό τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην επιστημονική κοινότητα.

1.5. Ερευνητικά ευρήματα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει εμπλουτίσει την ελληνική βιβλιογραφία με πλούσιο υλικό (Κατσαρού κ.ά., 2008• Δημητρόπουλος, 2010• Κασσωτάκης, 2018), ενώ έχει αποτελέσει αφορμή για τη διεξαγωγή μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών ερευνών (όπως των Κασσιμάτη κ.ά., 2003• Ρεκαλίδου κ.ά., 2005• Μουτζούρη-Μανούσου κ.ά., 2005• Αθανασίου κ.ά., 2006• Ανδρεαδάκης κ.ά., 2006• Ζουγανέλη κ.ά., 2008• Γκέκας, 2011• Χαρίσης, 2011• Ματσαγγούρας, 2012• Κρέκης, 2012• Αναστασίου, 2014).

Από τις παραπάνω έρευνες φάνηκε ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικές απόψεις και στάσεις απέναντι στην αξιολόγηση. Παρόλο που το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διατήρησε αρνητική στάση ποίκιλλε, και σε μια περίπτωση έφτασε το 42,3% (π.χ. Ανδρεαδάκης κ.ά., 2006), πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί εξέλαβαν την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης και αναβάθμισης της ποιότητας του έργου τους (π.χ. Κρέκης, 2012). Χαρακτηριστικά στην έρευνα των Κασσιμάτη κ.ά. (2003) αναφέρθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ποσοστό 67% την αξιολόγηση ως μια ευκαιρία να αναβαθμίσουν το κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος τους, καθώς και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους μέσω της ανατροφοδοτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς με μικρή εμπειρία η ανατροφοδότηση μπορεί να αποκτήσει δυναμικό και επωφελή χαρακτήρα, όταν παρέχεται με συστηματικό και αποτελεσματικό τρόπο από τους αρμόδιους φορείς (Αθανασίου κ.ά., 2006).

Επιπρόσθετα, από την έρευνα του Γκέκα (2011) διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μια δυναμική και πολυδιάστατη αξιολόγηση, η οποία τους παρέχει τη δυνατότητα να υποβάλουν ένσταση και στοχεύει στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Παρόμοιες στάσεις κατέγραψε και η έρευνα των Ρεκαλίδου κ.ά. (2005), από την οποία προέκυψε η προτίμηση των εκπαιδευτικών για προσωπική συζήτηση με τον αξιολογητή για τη λήψη ανατροφοδότησης σχετικά με την αξιολόγησή τους. Συμπληρωματικά, η Αναστασίου (2014) τόνισε τη βαρύτητα παραμέτρων, όπως τον αριθμό μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής στην ίδια τάξη, τον αριθμό γηγενών και μη γηγενών μαθητών στην ίδια τάξη, την οικονομική αδυναμία εκπαιδευτικών για επιμόρφωση κ.λπ., οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

Όμως, παρά τη θετική στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών σε αρκετές έρευνες (Ρεκαλίδου κ.ά., 2005• Αθανασίου κ.ά., 2006• Ανδρεαδάκης κ.ά., 2006• Γκέκας, 2011• Κρέκης, 2012• Ματσαγγούρας, 2012) εκφράστηκαν αρκετές επιφυλάξεις για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του τρόπου αξιολόγησης και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για παράδειγμα, στην έρευνα του Γκέκα (2011) οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επιφυλάξεις ως προς τη μέθοδο, τον τρόπο διενέργειας, τους φορείς, τον σκοπό και τα κριτήρια της αξιολόγησης. Άλλες έρευνες ανέφεραν στα συμπεράσματά τους την ανάγκη εφαρμογής ποικίλων

μεθόδων αξιολόγησης, όπως της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έπειτα από κατάλληλη επιμόρφωση (Χαρίσης, 2011).

Αναφορικά με τον φορέα που θα αναλάβει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προτάθηκαν μια σειρά διαφορετικοί θεσμοί. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Μουτζούρη-Μανούσου κ.ά. (2005) ως φορείς αξιολόγησης προτάθηκαν οι σχολικοί σύμβουλοι, ενώ στην έρευνα του Κρέκη (2012) συνέστησαν τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου. Ο Ματσαγγούρας (2012) πρότεινε τη θεσμοθέτηση ενός ανεξάρτητου φορέα ή μιας αρχής εποπτείας, προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας. Οι Κασιμάτη κ.ά. (2003) πρότειναν τη σύσταση ενός «ειδικού επιστημονικού σώματος αξιολογητών» με διακομματική συγκρότηση (Κασιμάτη κ.ά., 2003, σ. 3).

1.5. Στόχος της παρούσας έρευνας

Όλες οι προαναφερθείσες έρευνες εστίασαν στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες ανέδειξαν τα συναισθήματα, τις προσδοκίες, τις ανησυχίες και κατ' επέκταση τη στάση τους αναφορικά με την αξιολόγησή τους. Ωστόσο, τα πραγματικά αίτια διαμόρφωσης της στάσης των εκπαιδευτικών δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης. Στην παρούσα έρευνα συγκρίνονται οι απόψεις διαφορετικών εκπαιδευτικών με διαφορετικές κοινωνικο-πολιτιστικές δομές και κουλτούρα αξιολόγησης με επιδίωξη να αναδειχθεί η επίδραση των παραγόντων αυτών στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους.

Συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις ομοιότητες και διαφορές στις στάσεις και απόψεις Ελλήνων και Αμερικανών εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ, καθώς και Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αναφορικά με το άγχος που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγησή τους, την ωφελιμότητα, αναγκαιότητα και συχνότητά της, τους παράγοντες που θεωρούν ότι πρέπει να συνεκτιμηθούν κατά την αξιολογική διαδικασία τους και τον τρόπο αξιοποίησης μιας θετικής και αρνητικής αξιολόγησης.

2. Μέθοδος

2.1. Δείγμα

Πίνακας 1.

Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Συμμετέχοντες ανά χώρα εργασίας			
	Έλληνες	Αμερικανοί	Έλληνες/ΗΠΑ	Σύνολο
Φύλο				
Γυναίκα	153 (81,4%)	202 (96,2%)	27 (73%)	382 (87,8%)
Άνδρας	35 (18,6%)	8 (3,8%)	10 (27%)	53 (12,2%)

Χρόνια υπηρεσίας

0-10	79 (42%)	78 (37,1%)	8 (21,6%)	165 (37,9%)
11-20	67 (35,6%)	58 (27,6%)	17 (45,9%)	142 (32,6%)
21-30	37 (19,7%)	32 (15,2%)	11 (29,7%)	80 (18,4%)
31-35	5 (2,7%)	42 (20%)	1 (11%)	48 (11%)

Σπουδές

Πτυχίο	81 (43,1%)	54 (25,7%)	11 (29,7%)	146 (33,6%)
Μεταπτυχιακό	90 (47,9%)	150 (71,4%)	19 (51,4%)	259 (59,5%)
Διδακτορικό	6 (3,2%)	3 (1,4%)	5 (13,5%)	14 (3,2%)
Δεύτερο πτυχίο	11 (5,9%)	3 (1,4%)	2 (5,4%)	16 (3,7%)

Θέση εργασίας

Διοικητικό στέλεχος	21 (11,2%)	1 (0,5%)	3 (8,1%)	25 (5,7%)
Εκπαιδευτικός τάξης	146 (77,7%)	173 (82,4%)	23 (62,2%)	342 (78,6%)
Εκπαιδευτικός ειδίκευσης	21 (11,2%)	36 (17,1%)	11 (29,7%)	68 (15,6%)
Σύνολο	188 (100%)	210 (100%)	37 (100%)	435 (100%)

Το δείγμα της παρούσας έρευνας απαρτίστηκε από 435 άτομα από την Ελλάδα και τις ΗΠΑ. Από τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος προέκυψε ότι στην έρευνα συμμετείχαν 382 γυναίκες και 53 άνδρες. Ανάλογα με τη χώρα υπηρετήσης, το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες περιελάμβαναν 210 Αμερικανούς εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ (στο εξής θα αναφέρονται Αμερικανοί), 188 Έλληνες εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (στο εξής θα αναφέρονται Έλληνες) και 37 Έλληνες αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ (στο εξής θα αναφέρονται Έλληνες των ΗΠΑ). Αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος βρίσκονται στην πίνακα 1.

2.3. Ερευνητικό εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων για την επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου 19 δηλώσεων κλειστού τύπου στην ελληνική και αγγλική γλώσσα. Η κατασκευή του παρόντος εργαλείου πραγματοποιήθηκε από τους συγγραφείς της έρευνας και στηρίχτηκε στην τροποποίηση εργαλείων προηγούμενων ερευνών (Αθανασίου κ.ά., 2006* Κασιμάτη κ.ά., 2003* Κρέκης, 2012, Παρασκευόπουλος, 2004* Αναστασίου, 2014* Ανδρεαδάκης κ.ά., 2006* Μουτζούρη-Μανούσου κ.ά., 2005* Ματσαγγούρας, 2012).

Στο στάδιο κατασκευής του ερευνητικού εργαλείου η αρχική έκδοση του ερωτηματολογίου δόθηκε σε δύο Έλληνες φιλόλογους για επανεξέταση και επαναδιατύπωση των ερωτημάτων. Βάσει της ανατροφοδότησής τους και της μελέτης της βιβλιογραφίας τροποποιήθηκε η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου και προέκυψε η τελική έκδοσή του. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου συντάχθηκαν βάσει της ανάγκης να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Για τον λόγο αυτό, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις που κατανεμήθηκαν σε 7 κατηγορίες: α. δημογραφικά στοιχεία, β. στάσεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, γ. φορείς αξιολόγησης, δ. αξιολογικά κριτήρια, ε. παράγοντες συνεκτίμησης, στ. επιφυλάξεις για την αξιολόγηση και ζ. τρόποι αξιοποίησης της αξιολόγησης. Στο παρόν άρθρο χρησιμοποιήθηκαν οι κατηγορίες των δημογραφικών στοιχείων, της αξιολογικής εμπειρίας, των στάσεων των εκπαιδευτικών, της συχνότητας αξιολόγησης, των παραγόντων συνεκτίμησης και των τρόπων αξιοποίησης της αξιολόγησής τους.

Το ελληνικό ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε και τροποποιήθηκε στην αγγλική γλώσσα από τους ερευνητές. Στη συνέχεια, δόθηκε σε δύο δίγλωσσους εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ για εξέταση της νοηματικής συνάφειας των εξεταζόμενων εννοιών. Κατά τον μεταφραστικό έλεγχο του εφαρμόστηκε η μέθοδος της αντίστροφης μετάφρασης, από την οποία αναδείχθηκαν νοηματικές διαφορές που απαίτησαν ανάλογες γλωσσικές τροποποιήσεις. Στη συνέχεια, το εργαλείο προσαρμόστηκε στην αγγλική γλώσσα και δόθηκε σε δύο Αμερικανούς εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων.

Για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha, ο οποίος βρέθηκε να είναι $\alpha=0,85$ για το σύνολο του εργαλείου. Αναφορικά με την κάθε κατηγορία ξεχωριστά, οι τιμές είναι οι εξής: στάσεις $\alpha=0,84$, παράγοντες συνεκτίμησης $\alpha=0,88$, τρόποι αξιοποίησης θετικής και αρνητικής αξιολόγησης $\alpha=0,82$ και $\alpha=0,80$, αντίστοιχα.

2.4. Διαδικασία

Κατά το στάδιο συλλογής των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Στα σχολεία της Αττικής το ελληνικό ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε έντυπη μορφή. Για τις περιοχές εκτός Αττικής επιλέχθηκε η ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου (μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και κλειστών εκπαιδευτικών ομάδων μέσω κοινωνικής δικτύωσης).

Στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε ηλεκτρονικά στην ελληνική και αγγλική γλώσσα. Για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και για τους Αμερικανούς αξιοποιήθηκαν διάφορες κλειστές εκπαιδευτικές ομάδες μέσω κοινωνικής δικτύωσης. Η συλλογή του ερευνητικού δείγματος πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Σεπτεμβρίου 2018. Για την κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το λογιστικό πρόγραμμα IBM SPSS v.20.

3. Αποτελέσματα

3.1. Αξιολογική εμπειρία

Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν την αξιολογική εμπειρία τους με την απάντηση δύο ερωτήσεων. Με την πρώτη ερώτηση διερευνήθηκε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τους. Με τη δεύτερη ερώτηση επιχειρήθηκε η αποτύπωση μιας ολικής στάσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αξιολόγηση χαρακτηρίζοντάς την ως θετική, αρνητική ή ουδέτερη/αδιάφορη εμπειρία.

Πίνακας 2

Έχετε λάβει αξιολόγηση στο παρελθόν για το εκπαιδευτικό σας έργο;

Εμπειρία αξιολόγησης	Συμμετέχοντες ανά χώρα εργασίας			
	Έλληνες	Αμερικανοί	Έλληνες/ΗΠΑ	Σύνολο
Ναι	43 (22,9%)	205 (97,6%)	27 (73%)	275 (63,2%)
Όχι	145 (77,1%)	5 (2,4%)	10 (27%)	160 (36,8%)
Σύνολο	188 (100%)	210 (100%)	37 (100%)	435 (100%)

Σημείωση. $\chi^2=240, p<0,01$

Σε απάντηση της πρώτης ερώτησης η συντριπτική πλειοψηφία των Αμερικανών, καθώς και ένα μεγάλο ποσοστό Ελλήνων στις ΗΠΑ δήλωσε ότι έχει προϋπάρχουσα αξιολογική εμπειρία. Αντιθέτως, οι περισσότεροι Έλληνες ανέφεραν ότι ποτέ δεν είχαν αξιολογηθεί για το εκπαιδευτικό έργο τους, με εξαίρεση ελάχιστους συμμετέχοντες, οι οποίοι ενδεχομένως να είχαν λάβει αξιολόγηση στο πλαίσιο επιλογής τους ως στελεχών εκπαίδευσης είτε ως εργαζομένων στην ιδιωτική εκπαίδευση. Όπως ήταν αναμενόμενο και όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2, το ποσοστό των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτική εμπειρία φάνηκε να εξαρτάται από τη χώρα εργασίας σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2=240, p<0,01$).

Πίνακας 3.

Πώς θα χαρακτηρίζατε την αξιολόγησή σας ως εμπειρία;

Εμπειρία	Συμμετέχοντες ανά χώρα εργασίας			
	Έλληνες	Αμερικανοί	Έλληνες/ΗΠΑ	Σύνολο
Θετική	22 (51,2%)	91 (44,4%)	19 (70,4%)	132 (30,3%)
Αρνητική	7 (16,3%)	21 (10,2%)	2 (7,4%)	30 (6,9%)
Ουδέτερη/Αδιάφορη	14 (32,6%)	93 (45,4%)	6 (22,2%)	113 (26%)
Σύνολο	43 (100%)	205 (100%)	27 (100%)	275 (63,2%)

Σημείωση. $\chi^2=8,99, p<0,05$

Σε απάντηση της δεύτερης ερώτησης αυτής της κατηγορίας, από τους 275 συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι είχαν αξιολογηθεί κατά το παρελθόν, το μεγαλύτερο ποσοστό των Ελλήνων στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ χαρακτήρισε την εμπειρία αξιολόγησής του ως θετική, ακολουθούμενη από μικρότερο ποσοστό που την εξέλαβε ως ουδέτερη ή αρνητική. Οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν την εμπειρία αξιολόγησής τους κατά κύριο λόγο ως ουδέτερη/αδιάφορη ή θετική, κάτι το οποίο δείχνει μεγάλο βαθμό εξοικείωσης και κατά συνέπεια τη διαμόρφωση ουδέτερης στάσης απέναντι στην αξιολογική διαδικασία. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι ο χαρακτηρισμός της αξιολογικής εμπειρίας ως θετικής, αρνητικής ή ουδέτερης/αδιάφορης δε φάνηκε να εξαρτάται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τη χώρα εργασίας και καταγωγής ($\chi^2=8,99$, $p>0,05$, βλ. πίνακα 3).

3.2. Στάσεις

Για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους χρησιμοποιήθηκαν τρεις ερωτήσεις ακολουθούμενες από μία τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert με βαθμό συμφωνίας από 1 (Καθόλου) ως 4 (Πολύ).

Πίνακας 4.

Πόσο ωφέλιμη πιστεύετε ότι είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τους ίδιους;

Συμμετέχοντες ανά χώρα εργασίας	N	M	S.D.
Έλληνες	188	3,11 ¹	0,83
Αμερικανοί	210	2,45 ^{1,2}	0,74
Έλληνες/ΗΠΑ	37	3,30 ²	0,88

Σημείωση. Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

Στις απαντήσεις της πρώτης ερώτησης, η οποία αναφέρεται στον βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ωφέλιμη την αξιολόγησή τους, η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης των απαντήσεων των συμμετεχόντων (βλ. πίνακα 4) έδειξε ότι η χώρα εργασίας άσκησε στατιστικά σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της άποψης των εκπαιδευτικών, $F(2,43)=34,384$, $p<0,05$. Ύστερα από την εκ των υστέρων στατιστική ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni προκαλεί εντύπωση ότι οι Έλληνες της Ελλάδας και των ΗΠΑ θεώρησαν τη διαδικασία αξιολόγησής τους στατιστικά σημαντικά ($p<0,05$) περισσότερο ωφέλιμη από τους Αμερικανούς συναδέλφους τους, μολονότι οι ίδιοι στερούνται προϋπάρχουσας αξιολογικής εμπειρίας.

Πίνακας 5.

Πόσο αναγκαία πιστεύετε ότι είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Συμμετέχοντες ανά χώρα εργασίας	N	M	S.D.
Έλληνες	188	3,21 ¹	0,96
Αμερικανοί	210	2,53 ^{1,2}	0,74
Έλληνες/ΗΠΑ	37	3,46 ²	0,94

Σημείωση. Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα (βλ. πίνακα 5) στη δεύτερη ερώτηση αυτής της κατηγορίας που εξετάζει τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν αναγκαία της αξιολόγησή τους. Η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάλογα με τη χώρα εργασίας τους, $F(2,43)=38,343$, $p<0,05$. Από την εκ των υστέρων ανάλυση Bonferroni προέκυψε ότι οι Αμερικανοί θεώρησαν την αξιολόγησή τους λιγότερο αναγκαία σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό ($p<0,05$) από τους Έλληνες στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ.

Πίνακας 6.

Πόσο άνετα αισθάνεστε με τη διαδικασία της αξιολόγησης;

Συμμετέχοντες ανά χώρα εργασίας	N	M	S.D.
Έλληνες	188	2,54 ²	0,83
Αμερικανοί	210	2,51 ¹	0,74
Έλληνες/ΗΠΑ	37	3,05 ^{1,2}	0,88

Σημείωση. Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

Η τρίτη ερώτηση διερεύνησε τον βαθμό άγχους που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς η διαδικασία της αξιολόγησης. Οι συμμετέχοντες της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο άνετα αισθάνονται με τη διαδικασία. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των τριών κατηγοριών φαίνονται στον πίνακα 6 και έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων των τριών κατηγοριών, $F(2,43)=7,634$, $p<0,05$. Ο περαιτέρω έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni έδειξε ότι η πηγή αυτής της διαφοροποίησης οφείλεται στη στατιστικώς σημαντικά ($p<0,05$) θετικότερη στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Θεωρείται αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αισθάνονται περισσότερο άνετοι από τους Αμερικανούς συναδέλφους τους αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησής τους, μολονότι έχουν ελάχιστη ή ανύπαρκτη αξιολογική εμπειρία. Ωστόσο, σε γενικές

γραμμές ο βαθμός άνεσης (έλλειψη άγχους) των τριών κατηγοριών για την αξιολογική διαδικασία εμφανίστηκε άνω του μέσου όρου.

Από τη σύνοψη των αποτελεσμάτων του τμήματος του ερωτηματολογίου που αναφερόταν στις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγησή τους διαφάνηκε ότι οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν περισσότερο επιφυλακτικοί από τους Έλληνες συναδέλφους τους σχετικά με την αξιολογική διαδικασία. Αντιθέτως, οι Έλληνες θεώρησαν την αξιολόγησή της περισσότερο ωφέλιμη και αναγκαία από τους Αμερικανούς, εκφράζοντας συνάμα μικρότερο βαθμό άγχους για τη διαδικασία.

3.3. Συχνότητα αξιολόγησης

Πίνακας 7.

Πόσο συχνά πιστεύετε ότι πρέπει να αξιολογείται ένας εκπαιδευτικός;

Συχνότητα αξιολόγησης	Συμμετέχοντες ανά χώρα εργασίας			
	Έλληνες	Αμερικανοί	Έλληνες/ΗΠΑ	Σύνολο
Ποτέ	20 (10,6%)	14 (6,7%)	1 (2,7%)	35 (8%)
Κάθε μήνα	9 (4,8%)	3 (1,4%)	1 (2,7%)	13 (3%)
Κάθε 3 μήνες	16 (8,5%)	19 (9%)	7 (18,9%)	42 (9,7%)
Κάθε 6 μήνες	23 (12,2%)	18 (8,6%)	8 (21,6%)	49 (11,3%)
Κάθε χρόνο	65 (34,6%)	70 (33,3%)	16 (43,2%)	151 (34,7%)
Κάθε 2 χρόνια	55 (29,3%)	86 (41%)	4 (10,8%)	145 (33,3%)
Σύνολο	188 (100%)	210 (100%)	37 (100%)	435 (100%)

Σημείωση. $\chi^2=26,91$, $p<0,05$

Η συχνότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εξετάστηκε από ερώτηση στην οποία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συχνά θα ήθελαν να αξιολογούνται επιλέγοντας μεταξύ των παρακάτω κατηγοριών: «ποτέ», «κάθε μήνα», «κάθε 3 μήνες», «κάθε 6 μήνες», «κάθε χρόνο» και «κάθε 2 χρόνια». Όπως διακρίνεται στον πίνακα 7, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών επιθυμεί η αξιολόγηση να διεξάγεται κάθε ένα (34,7%) ή κάθε δύο χρόνια (33,3%). Οι διαφοροποιήσεις των προαναφερθεισών κατηγοριών παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα ($\chi^2=26,91$, $p<0,05$). Ειδικότερα, οι Έλληνες στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ προέταξαν την ετήσια αξιολόγηση σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό από τους Αμερικανούς. Αντιθέτως, οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την προτίμηση για αξιολόγηση κάθε δύο χρόνια (41%). Οι διαφοροποιήσεις αυτές παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα και το παρόν εύρημα αναδεικνύει θετικότερες στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι των Αμερικανών συναδέλφων τους αναφορικά με την αξιολόγησή τους.

3.4. Παράγοντες συνεκτίμησης

Πίνακας 8.

Πόσο πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παρακάτω παράγοντες στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Παράγοντες	M	S.D.
Αναλογία μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής στην ίδια τάξη	3,70	0,59
Αριθμός μαθητών στην τάξη	3,64	0,65
Αναλογία γηγενών και μη γηγενών μαθητών στην ίδια τάξη	3,43	0,74
Υποδομές σχολικής μονάδας	3,29	0,82
Αναλυτικό πρόγραμμα και βιβλία	3,29	0,76
Οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες μαθητών	3,04	0,94
Γεωγραφικές συνθήκες	2,94	0,93

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τους παράγοντες που θεωρούν ότι πρέπει να συνεκτιμώνται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησής τους. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων τους συνοψίζονται στον πίνακα 8 σε φθίνουσα σειρά σημαντικότητας. Μια ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων των παραγόντων συνεκτίμησης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον βαθμό αξιολόγησης της σημαντικότητάς τους από το σύνολο του δείγματος. Μια περαιτέρω ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων με συντελεστή διόρθωσης Bonferroni έδειξε ότι ο βαθμός αξιολόγησης όλων των παραγόντων διαφέρει στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους με εξαίρεση τους παράγοντες «αναλογία μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής στην ίδια τάξη» και «αριθμός μαθητών στην τάξη», οι οποίοι φάνηκαν να μη διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, όπως επίσης και οι «υποδομές σχολικής μονάδας» και το «αναλυτικό πρόγραμμα και βιβλία».

Αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών κατηγοριών του δείγματος για τον κάθε παράγοντα φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μόνο στις υποδομές της σχολικής μονάδας, $F(2,432)=7,13, p<0,01$. Η εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni έδειξε ότι η διαφορά οφείλεται στη σημαντικότητα που αποδίδουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ($M=3,44, SD=0,76$) στον συγκεκριμένο παράγοντα σε αντίθεση με τους Αμερικανούς συναδέλφους τους ($M=3,14, SD=0,85$).

3.5. Επιπτώσεις της αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους για τις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις της αξιολόγησής τους με την απάντηση δύο ερωτήσεων (βλ. πίνακες 9 και 10).

Πίνακας 9.

Πόσο πιστεύετε ότι μια θετική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενδέχεται να επηρεάσει τα παρακάτω;

Επιπτώσεις	M	S.D.
------------	---	------

Ηθική ικανοποίηση	3,18	0,91
Βελτίωση της διδασκαλίας	3,15	0,80
Επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος	2,55	0,96
Μισθολογική εξέλιξη	2,31	1,00

Στην πρώτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον τρόπο αξιοποίησης μιας θετικής αξιολόγησης. Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι των απόψεων τους σχετικά με μια σειρά από επιπτώσεις που μπορεί να έχει μια θετική αξιολόγησή τους. Μια ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις τους. Μια περαιτέρω ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων με συντελεστή διόρθωσης Bonferroni έδειξε ότι ο βαθμός αξιολόγησης όλων των επιπτώσεων μιας θετικής αξιολόγησης εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με εξαίρεση τις επιπτώσεις που σχετίζονται με την «ηθική ικανοποίηση» και τη «βελτίωση της διδασκαλίας», οι οποίες φάνηκαν να μη διαφέρουν μεταξύ τους.

Όσον αφορά τις συγκρίσεις μεταξύ των τριών κατηγοριών του δείγματος, φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις τους για τις επιπτώσεις της θετικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni έδειξε ότι σε γενικές γραμμές οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεώρησαν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό από τους Αμερικανούς συναδέλφους τους ότι μια θετική αξιολόγηση θα έχει τις υπό εξέταση επιπτώσεις. Με άλλα λόγια, φάνηκε ότι οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί ως έμπειροι στην αξιολογική διαδικασία είναι περισσότερο επιφυλακτικοί για τις πιθανές επιπτώσεις μιας θετικής αξιολόγησης.

Πίνακας 10.

Πόσο πιστεύετε ότι ενδέχεται να αξιοποιηθεί μια αρνητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τα παρακάτω;

Επιπτώσεις	M.	S.D.
Επιβολή παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων	3,22	0,82
Στιγματισμός εκπαιδευτικού	3,04	0,98
Αδυναμία μισθολογικής εξέλιξης	2,60	0,99
Απόλυση	2,39	1,05
Μείωση μισθού	2,34	1,05

Στη δεύτερη ερώτηση οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον τρόπο αξιοποίησης μιας αρνητικής αξιολόγησης. Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται σε φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό που μπορεί να επηρεάσει μια αρνητική αξιολόγησή τους μια σειρά από επιπτώσεις. Μια ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων των τομέων της αρνητικής αξιολόγησης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική

διαφοροποίηση στις απόψεις τους. Μια περαιτέρω ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων με συντελεστή διόρθωσης Bonferroni έδειξε ότι ο βαθμός αξιολόγησης όλων των επιπτώσεων μιας αρνητικής αξιολόγησης εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με εξαίρεση τις επιπτώσεις που αναφέρονται στην «επιβολή παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων» και την «απόλυση», οι οποίες φάνηκαν να μη διαφέρουν μεταξύ τους.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των τριών κατηγοριών του δείγματος φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον «στιγματισμό του εκπαιδευτικού» ($F(2,432)=4,317, p<0,05$), την «αδυναμία μισθολογικής εξέλιξης» ($F(2,432)=4,317, p<0,05$) και τη «μείωση μισθού», ($F(2,432)=1,723, p<0,05$). Η εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni έδειξε ότι οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μια αρνητική αξιολόγηση μπορεί να συνδεθεί με τον στιγματισμό τους σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους Έλληνες στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ. Αντιθέτως, οι Έλληνες στην Ελλάδα θεώρησαν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό από τους Αμερικανούς ότι η αρνητική αξιολόγηση θα μπορούσε να συνδεθεί με αδυναμία μισθολογικής εξέλιξης και μείωση μισθού.

4. Συζήτηση

Σε προγενέστερες έρευνες οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν σε γενικές γραμμές θετικές απόψεις και στάσεις αναφορικά με την αξιολόγησή τους (ενδεικτικά αναφέρονται των Κασσιμάτη κ.ά., 2003· Αθανασίου κ.ά., 2006· Ζουγανέλη κ.ά., 2008· Donaldson et al., 2010· Γκέκας, 2011· Κρέκης, 2012· Αναστασίου, 2014· Tuma et al., 2018). Ωστόσο, στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση η εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών έχει έρθει αντιμέτωπη με ποικίλες αντιδράσεις.

Από ευρήματα ερευνών ο ρόλος της αξιολόγησης τείνει να θεωρείται ιδιαίτερα ωφέλιμος για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του και την ενίσχυση της επίδοσής του (Taylor et. al., 2012a,b· Steinberg et al., 2015· Adnot et al., 2017). Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν ευρήματα που ευθυγραμμίζονται με τη διεθνή βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι οι Έλληνες και ειδικότερα οι Έλληνες των ΗΠΑ έχουν διαμορφώσει θετικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Μολονότι το εργαλείο της παρούσας έρευνας δε μελετάει τους λόγους της συγκεκριμένης στάσης, μπορούμε να εικάσουμε ότι η αξιολογική εμπειρία των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι πιθανό να συνέβαλε στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους και κατ'επέκταση να συνετέλεσε στη διαμόρφωση μιας θετικής άποψης απέναντι στην αξιολογική διαδικασία. Από την άλλη, οι Αμερικανοί διατήρησαν πιο μετριοπαθή στάση αναφορικά με την ωφελιμότητα και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, χωρίς ωστόσο να απορρίπτουν τα οφέλη της στο εκπαιδευτικό έργο τους.

Είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εμφάνισαν έναν βαθμό άνεσης απέναντι στην αξιολογική διαδικασία άνω του μέσου όρου. Ωστόσο,

η μεγάλη αξιολογική εμπειρία των Αμερικανών δε φάνηκε να τους καθιστά πιο άνετους από τους Έλληνες, καθώς η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ έχει συνδεθεί κυρίως με αυξημένο άγχος και επαγγελματική αβεβαιότητα (Jiang et al., 2015).

Είναι, επίσης, άξιο σχολιασμού το γεγονός ότι συχνά οι θετικές στάσεις των Ελλήνων που έχουν αναδειχθεί από την πλειονότητα των ερευνών έρχονται σε αντίθεση με την έντονα επικριτική στάση τους για την αξιολόγηση. Δηλαδή οι Έλληνες εκφράζουν συχνά έντονο προβληματισμό και επιφυλάξεις αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης, μολονότι αναγνωρίζουν τη σημασία της στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου τους. Η διαμόρφωση της φαινομενικά ανακόλουθης συμπεριφοράς μπορεί να αποδίδεται σε αρκετούς παράγοντες. Μερικοί από αυτούς εντοπίζονται στον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης από την πολιτεία ή στην έμφαση που αποδίδουν οι συνδικαλιστικοί φορείς στην πιθανότητα η αξιολόγηση να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα (ΟΛΜΕ, 2014).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφάνηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι προτιμάει η αξιολόγηση να διεξάγεται με συχνότητα ενός ή δύο χρόνων ανεξάρτητα από τον σκοπό της (π.χ. μονιμοποίηση, υπηρεσιακή εξέλιξη, κρίση στελεχών εκπαίδευσης, ανανέωση σύμβασης κ.λπ.). Η τάση των Ελλήνων στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ να επιλέξουν την αξιολόγηση με ετήσια συχνότητα ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν σκόπιμο να λαμβάνουν μια συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου τους στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς.

Από την άλλη, η θετική άποψη των Αμερικανών εκπαιδευτικών για αξιολόγηση με διετή περιοδικότητα έρχεται σε συμφωνία με πρακτικές άλλων χωρών (Πορτογαλία: κάθε 2 χρόνια, Χιλή: κάθε 4 χρόνια) και δείχνει μια τάση για αξιολογικές κρίσεις ύστερα από την πάροδο ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος, προκειμένου να διατυπωθούν τεκμηριωμένες και πλήρεις αξιολογικές κρίσεις (OECD, 2005, 2009).

Όσον αφορά τους παράγοντες συνεκτίμησης κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι όλοι οι παράγοντες θεωρήθηκαν αρκετά σημαντικοί, καθώς εμφάνισαν ποσοστό άνω του μέσου όρου. Ωστόσο, ο παράγοντας των κτιριακών υποδομών φάνηκε να απασχολεί σε μεγαλύτερο βαθμό τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σύμφωνα με έρευνες είναι πολύ πιθανό να διδάσκουν σε σχολεία με σημαντικά προβλήματα, κτιριακές φθορές και σοβαρές ελλείψεις εξοπλισμού (Γκιζελή κ.ά., 2007, 2008• Ρακιτζή, 2015• Κούρτης, 2019). Οι σχολικές κτιριακές υποδομές, οι οποίες θεωρούνται υψηλής σημασίας στην ποιότητα της διδασκαλίας, στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων (Ματσαγγούρας, 2006), φάνηκε να συγκεντρώνουν υψηλό αριθμό προτιμήσεων από τους εκπαιδευτικούς χωρίς να παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων (με εξαίρεση τους Έλληνες των ΗΠΑ). Η συγκεκριμένη άποψη συνάδει με τα αποτελέσματα προγενέστερης έρευνας, η οποία ανέδειξε ότι η κακή κατάσταση των σχολικών κτιρίων συνδέεται με τη δημιουργία ενός αφιλόξενου εργασιακού περιβάλλοντος και με χαμηλό βαθμό εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Duran-

Narucki, 2008). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζονται οι επιδόσεις του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση μια αξιολογική αποτίμησή τους (Murillo & Román, 2011• Barrett et al., 2015).

Αντίθετα με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν μεν τις κτιριακές υποδομές σημαντικό παράγοντα συνεκτίμησης κατά την αξιολόγησή τους, ωστόσο σε χαμηλότερο βαθμό από τους Έλληνες. Ενδεχομένως, αυτό να εξηγείται λόγω της υψηλής ποιότητας κτιριακών υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού που συνήθως παρατηρούνται στα σχολεία των ΗΠΑ. Είναι αξιοσημείωτο πάντως ότι τα δεδομένα της έρευνας παρέχουν ενδείξεις για την ανάγκη των εκπαιδευτικών για ποιοτικές κτιριακές υποδομές που να ανταποκρίνεται στις διδακτικές διαδικασίες και ανάγκες των μαθητών.

Το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι μια θετική αξιολόγηση θα ικανοποιήσει περισσότερο εσωτερικά κίνητρα, όπως την ηθική ικανοποίηση και τη βελτίωση της διδασκαλίας του, παρά εξωτερικά, όπως το επαγγελματικό-κοινωνικό κύρος και τη μισθολογική εξέλιξή του.

Η προσδοκία για το σύνολο των υπό εξέταση επιπτώσεων φάνηκε να είναι μεγαλύτερη στους Έλληνες εκπαιδευτικούς σε αντίθεση με τους Αμερικανούς. Αυτό μπορεί να εκφράζει την ανάγκη των Ελλήνων για αναγνώριση του έργου τους και για εσωτερική ικανοποίηση, η οποία απορρέει μέσω της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση δηλαδή λειτουργεί ως μέσο ανατροφοδότησης, το οποίο αναδεικνύει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, εμβαθύνει τις γνώσεις τους για σύγχρονες διδακτικές τεχνικές (Donaldson et al., 2010• Tuma et al., 2018) και κατ' επέκταση λειτουργεί ως κίνητρο για περαιτέρω βελτίωση της διδασκαλίας τους.

Οι Αμερικανοί αντιθέτως εμφανίστηκαν πιο επιφυλακτικοί σε σχέση με όλες τις επιπτώσεις μιας θετικής αξιολόγησης. Οι ηπιότερες προσδοκίες τους ενδεχομένως να διαμορφώθηκαν από την ήδη υπάρχουσα αξιολογική εμπειρία τους, η οποία τους κατέστησε συγκρατημένους απέναντι στην πιθανότητα να εφαρμοστούν οι εξεταζόμενες επιπτώσεις.

Αναφορικά με την αρνητική αξιολόγηση οι συμμετέχοντες της έρευνας τη συνέδεσαν περισσότερο με ήπιες επιπτώσεις, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού, παρά με επιπτώσεις τιμωρητικού χαρακτήρα, όπως η απόλυση. Πιο συγκεκριμένα, όλες οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών συνέδεσαν την αξιολόγηση με την επιβολή παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων, χωρίς ωστόσο να αποκλείουν επιπτώσεις που συνδέονται με οικονομικές ποινές.

Οι Αμερικανοί έχοντας εμπειρία αξιολόγησης θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους Έλληνες ότι είναι πιθανότερο μια αρνητική αξιολόγησή τους να συνδεθεί με τον επαγγελματικό στιγματισμό τους, κάτι το οποίο ενδεχομένως να συμβαίνει στην πραγματικότητα των ΗΠΑ. Η στάση αυτή ενδέχεται να ενισχύθηκε από εμπειρίες τους, που μια αρνητική αξιολόγηση μπορεί να ταυτιστεί με απαξίωση των δυνατοτήτων και υποβιβασμό του επαγγελματικού κύρους τους.

Επιπλέον, η αξιολογική εμπειρία των Αμερικανών ενδέχεται να συνέβαλε στη διαμόρφωση της άποψης ότι μια αρνητική αξιολόγηση είναι λιγότερο πιθανό να συνδεθεί με αδυναμία μισθολογικής εξέλιξης ή μείωση μισθού. Αντιθέτως, οι Έλληνες θεώρησαν τις παραπάνω επιπτώσεις περισσότερο πιθανές. Η

διαμόρφωση της συγκεκριμένης στάσης ενδέχεται να ευθυγραμμίζεται με τις θέσεις συνδικαλιστικών φορέων, που αναφέρονται στην αξιολόγηση ως ένα εργαλείο με τιμωρητικά χαρακτηριστικά που συνδέεται με την κατηγοριοποίηση των σχολείων και εκπαιδευτικών και σκοπεύει στη μισθολογική καθήλωση, τη μείωση μισθού και τις μαζικές απολύσεις εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, 2014).

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε εγγενείς μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι σχετίζονται με τη μέθοδο της δειγματοληψίας, το μέγεθος του δείγματος και τη χρονική ισχύ των αποτελεσμάτων.

Συγκεκριμένα, η έρευνα απαιτούσε τη συλλογή δείγματος από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, με αποτέλεσμα να καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη η εφαρμογή πιθανοθεωρητικής δειγματοληψίας για την εξασφάλιση δείγματος με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Συνεπώς, η χρήση κλειστών ομάδων κοινωνικών δικτύωσης κρίθηκε απαραίτητη για τη συλλογή του δείγματος στις ΗΠΑ, περιορίζοντας τη δυνατότητα γενίκευσης αποτελεσμάτων με ασφαλή τρόπο. Επίσης, το μικρό δείγμα των Ελλήνων εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ περιόρισε την αναγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα στάσεων βασίστηκε σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία συχνά παρουσιάζουν αποκλίσεις από την πραγματικότητα λόγω έλλειψης κατανόησης των ερωτήσεων ή τάσης των συμμετεχόντων για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Ωστόσο, κατά τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια περιορισμού των αποκλίσεων.

Τέλος, στους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να προστεθεί το γεγονός ότι οι απόψεις και οι στάσεις των ανθρώπων δεν είναι στατικές αλλά δυναμικές, οι οποίες τροποποιούνται συνεχώς βάσει ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη ότι η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε την περίοδο Μαρτίου-Σεπτεμβρίου 2018 είναι πιθανό τα δεδομένα να υπόκεινται σε περιορισμένη χρονική ισχύ και να παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις σε μελλοντικό χρόνο.

5. Επίλογος

Αναμφίβολα η εκπαίδευση είναι μία σύνθετη, απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία αξιοποιεί ποικίλα εκπαιδευτικά μέσα και ενεργοποιεί γνωστικά και συναισθηματικά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Η ποιοτική αναβάθμισή της είναι στενά συνυφασμένη με τη συστηματική εποπτεία, την παιδαγωγική παρακολούθηση και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2012). Ως εκ τούτου, η ανάδυση απόψεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μεγάλη δυναμική, καθώς μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τις στάσεις τους σχετικά με τη διαδικασία ελέγχου και αξιολόγησης του παιδαγωγικού έργου τους. Επιπλέον, παρέχει πληροφορίες για τη δομή και το περιεχόμενο του σχεδιασμού ενός αξιολογικού προγράμματος, για την αποτελεσματική εφαρμογή και κατ' επέκταση για την εν δυνάμει επιτυχία της αξιολογικής διαδικασίας στον Ελλαδικό χώρο. Με τον τρόπο

αυτό, η αξιολόγηση αναμένεται να αποκτήσει κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα ως μια διαδικασία ανατροφοδότησης και διαρκούς επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού, η οποία πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια μιας συνεχούς και κατά προτίμηση ενδοσχολικής επαγγελματικής ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

- Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2017). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *Educational evaluation and policy analysis*, 39(1), 54-76.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
- Croft, M., Guffy, G., & Vitale, D. (2018). *Encouraging More High School Students to Consider Teaching*. ACT Research & Policy.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. ASCD.
- Delandshere, G. (1994). The Assessment of teachers in the United States, *Assessment in education: principles, policy & practice*, 1(1), 95-114.
- Donaldson, M.L., & Peske, H.G. (2010). Supporting Effective Teaching Through Teacher Evaluation: A Study of Teacher Evaluation in Five Charter Schools. *Center for American Progress*, March, 1-45.
- Duran-Narucki, V. (2008). School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 278-286.
- Jiang, J.Y., Spote, S.E., & Lupescu, S. (2015). Teacher Perspectives on Evaluation Reform: Chicago's REACH Students. *Educational Researcher*, 44(2), 105-116.
- Murillo, F.J., & Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(1), 29-50.
- Μουτζούρη-Μανούσου Ε. & Δασκαλόπουλος Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 34-45.
- NBPTS (2018). *What teachers should know and be able to do*. NBPTS. <http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2016/12/NBPTS-What-Teachers-Should-Know-and-Be-Able-to-Do-.pdf>
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.
- OECD (2009). *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. OECD Publishing.
- Steinberg, M., & Sartain, L. (2015). Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's Excellence in Teaching Project. *Education Finance and Policy*, 10(4), 535-572.

- Taylor, E. & Tyler, J. (2012a). *The effect of evaluation on teacher performance. American Economic Review*, 102(7), 3628-3651.
- Taylor, E. & Tyler, J. (2012b). *Can teacher evaluation improve teaching? Evidence of systematic growth in the effectiveness of midcareer teachers. Education Next*, 12(4), 78-84.
- Tuma, A.P., Hamilton, L.S., & Tsai, T. (2018). *A Nationwide Look at Teacher Perceptions of Feedback and Evaluation Systems: Findings from the American Teacher Panel*. RAND Corporation.
- Uhlenbeck, A.M., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 242-272.
- Walsh, K., Joseph, N., Lakis, K., & Lubell, S. (2017). *Running in Place: How New Teacher Evaluations Fail to Live up to Promises*. National Council on Teacher Quality.
- Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Σε *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας* (σσ. 11-22.), Ιωάννινα.
- Αναστασίου, Μ.Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: Νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις, *Έρκυνα, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών θεμάτων*, 2, 63-75.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; Σε ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. (Επιμ.) *Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη* (σσ. 1-11). Αθήνα.
- Γκέκας, Β. (2011). *Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
- Γκιζελή, Β.Δ. (2008). Σχολικός Χώρος: Ένα ιδιόρρυθμο πεδίο της έρευνας, Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Σε Υ.ΠΑΙ.Θ. (Επιμ.) *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις* (σσ. 77-87). Αθήνα: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, Γ' ΚΠΣ.
- Γκιζελή, Β.Δ., Αγγελάκης, Γ., Ιατρού, Κ., Μακρίδης, Γ. & Τσάλμα, Μ. (2007). Υλικοτεχνική Υποδομή, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 99-112.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Α' τόμος. Γρηγόρης.
- ΔΟΕ. (2014, 21 Ιανουαρίου). Απόφαση της ΔΟΕ για την αυτοαξιολόγηση - αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
<https://www.diorismos.gr/ekpaideush/17769/apofash-ths-doe-gia-thn-autoaksiologhsh-aksiologhsh-twn-ekpaideutikwn>
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Σε *Η ποιότητα στην εκπαίδευση με θέμα: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών*

- του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση (σσ. 391-436). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Σε *Τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με θέμα: Τα Μαθηματικά στο Γυμνάσιο* (σσ. 1-10). Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Η αξιολόγηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σε Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (Επιμ.) *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση* (σσ. 64-81). Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Γρηγόρης.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσιάπη - Γεωργούλη, Ν. (2013). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του απελευθερωτικού αγώνα και την Καποδιστριακή περίοδο. Τόμος Α΄. (Διδακτορική Διατριβή)*. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.
- Κούρτης, Γ. (2019). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης της νήσου Ρόδου για τις σχολικές κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Ελλάδα.
- Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. Σε ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. *Παιδεία κάλλιστον εστί κτήμα βρότοις: Ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη* (σσ. 1-14). Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*.
<http://ekpaideytikoiendrasi.blogspot.com/2012/11/90.html>
- Νόμος 1304/1982, (ΦΕΚ 144/Α΄/07-02-1982), «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2043/1992, (ΦΕΚ 79/Α΄/19-05-1992), «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2525/1997, (ΦΕΚ 188/Α΄/23-09-1997), «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».
- ΟΛΜΕ. (2014, 9 Ιανουαρίου). *Σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την σχετική εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ*. <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=6796>
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Ιδιωτική έκδοση.
- Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, (ΦΕΚ 240/Α΄/05-11-2013), «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

- Προεδρικό Διάταγμα 214/1984, (ΦΕΚ 77/Α'/29-03-1984), «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων».
- Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, (ΦΕΚ 138/Α'/25-08-1993), «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση».
- Ρακιτζή, Κ. (2015). *Ποιότητα σχολικού χώρου: Επάρκεια και καταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευτικό έργο*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της αγωγής*, 4, 175-192.
- Σταμάτης, Π. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση. Διάδραση*.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. ΥΠ.Π.Θ.Π.Α.
- Χαρίσης, Α. (2011). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 12, 159-169

Εξετάζοντας παράγοντες που συνεισφέρουν στην επίδοση των μαθητών στα έργα μαθηματικών της TIMSS: μια διερευνητική μελέτη

Χλόη Γεωργίου¹, Χαράλαμπος Χαραλάμπους²

¹Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

²Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Εξαιτίας της έμφασης που δίνεται συχνά στα τελικά αποτελέσματα και την τελική κατάταξη των χωρών σε διεθνείς αξιολογήσεις, συχνά αγνοούνται παράγοντες που αφορούν στα ίδια τα έργα και τις διαδικασίες που ακολουθούν οι μαθητές όταν τα επιλύουν. Αναλύοντας μαθηματικά έργα της TIMSS ως προς τις γνωστικές τους απαιτήσεις, τον τύπο τους και τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών, η έρευνα αυτή αποσκοπούσε να διερευνήσει παράγοντες που είναι δυνατό να συνεισφέρουν στην επίδοση των μαθητών. Για τον σκοπό αυτό χορηγήθηκε δοκίμιο σε δείγμα μαθητών Δ', Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού. Οι ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις έδειξαν ότι οι μαθητές, ανεξαρτήτως της τάξης τους, σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις σε έργα ανοικτού τύπου, που είχαν υψηλές γνωστικές απαιτήσεις και αφορούσαν στους αριθμούς. Από την ανάλυση συστηματικών λαθών προέκυψε ότι η μη προσεκτική ανάγνωση των οδηγιών, η παρουσία πολλών πληροφοριών προς επεξεργασία, ο τρόπος παρουσίασης των οδηγιών και η μη αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων σημαντικών πληροφοριών των έργων φαίνεται να επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη να δίνεται έμφαση και στις διαδικασίες που ακολουθούν οι μαθητές κατά την επίλυση μαθηματικών έργων. Παράλληλα, ενισχύουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αναδεικνύοντας την ανάγκη βελτίωσης των τρόπων αξιοποίησης, ερμηνείας και εμβάθυνσης των αποτελεσμάτων διεθνών αξιολογήσεων.

Λέξεις κλειδιά: TIMSS, αξιολόγηση, τελικά αποτελέσματα, χαρακτηριστικά έργων, ερμηνεία αποτελεσμάτων

Abstract

In international comparative studies, the emphasis is often placed on rank-ordering educational systems. Consequently, other factors pertaining to the items used in these studies or the processes students follow in solving them are often underestimated. This study aimed at delving into such factors by analyzing released or restricted-used TIMSS 2015 items in terms of their cognitive demands and the type of response expected; we also examined

students' incorrect responses to them. Toward this goal, we administered a 20-item test to Grade-4, Grade-5 and Grade-6 primary school students. Our quantitative and qualitative analyses showed that irrespective of their grade, students performed worse in cognitively demanding and open-ended items on numbers and operations. Several hypotheses explaining students' errors and their performance were generated through a systematic error analysis: these included students not reading the item directions carefully or having to process a lot of pieces of information concurrently; the way the information was presented also appeared to contribute to student performance. We argue that the study findings underline the importance of attending to the processes students follow in solving these items. These findings also inform discussions around possible ways of improving how the results from international comparative studies get interpreted and utilized.

Keywords: TIMSS, evaluation, final results, characteristics of the tasks, interpretation of results

Εισαγωγή

Τα αποτελέσματα διεθνών συγκριτικών ερευνών, όπως αυτά της *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), θεωρούνται συχνά υψίστης σημασίας για τις συμμετέχουσες χώρες, καθώς αφενός δύνανται να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους συστήματος και αφετέρου μπορούν να ενισχύσουν τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (Ababneh, Al-Tweissi & Abulibdeh, 2016). Τα τελικά αποτελέσματα των ερευνών αυτών αποτελούν, παράλληλα, την κύρια βάση δεδομένων για δευτερογενείς έρευνες που στοχεύουν στο να εντοπίσουν παράγοντες που συνεισφέρουν στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο, η εστίαση στα τελικά αποτελέσματα φαίνεται να αγνοεί σημαντικές παραμέτρους της διαδικασίας της αξιολόγησης που ενδεχομένως να αποτελούν και την κύρια αιτία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν. Στη βάση αυτών των παρατηρήσεων, η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη βαθύτερη εξέταση παραγόντων που δυνατό να οδηγούν τους μαθητές σε συγκεκριμένες επιδόσεις σε διεθνείς συγκριτικές έρευνες. Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των έργων που αξιοποιούνται στις διεθνείς αυτές έρευνες ως πιθανών παραγόντων ερμηνείας της επίδοσης των μαθητών στις έρευνες αυτές. Η διενέργεια μιας τέτοιας έρευνας καθίσταται επιτακτική, καθώς ο αριθμός των ερευνών που προβαίνει σε λεπτομερή και εστιασμένη εξέταση των χαρακτηριστικών των έργων που περιλαμβάνονται στα δοκίμια διεθνών συγκριτικών ερευνών είναι αρκετά περιορισμένος, ειδικότερα όσον αφορά στην έρευνα TIMSS.

Ως εκ τούτου, αξιοποιώντας δεδομένα από μαθητές Δ', Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού, όταν επιλύουν έργα Μαθηματικών της TIMSS 2015 η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να απαντήσει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια χαρακτηριστικά των έργων φαίνεται να διαφοροποιούν την επίδοση των μαθητών σε μαθηματικά έργα της TIMSS; Σε ποιο βαθμό διαφοροποιείται η συνεισφορά των χαρακτηριστικών αυτών ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών;
2. Ποια πιθανά εμπόδια που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των έργων και τον τρόπο που οι μαθητές εργάζονται σε αυτά φαίνεται να επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών ως προς τη λύση των μαθηματικών έργων της TIMSS;

Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

Η Διεθνής Αξιολόγηση της TIMSS

Η διεθνής συγκριτική έρευνα TIMSS θεωρείται μια από τις μεγαλύτερες και τις πιο φιλόδοξες μελέτες του Διεθνούς Οργανισμού για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Επιτευγμάτων (International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA) (Martin & Kelly, 1996 · Παπαναστασίου, 2008). Η παρούσα έρευνα αξιοποιεί τα μαθηματικά έργα από την έρευνα TIMSS 2015, η οποία αποτελεί την έκτη στη σειρά έρευνα TIMSS του συγκεκριμένου οργανισμού σε σχέση με τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες και αφορά σε μαθητές της Δ' του δημοτικού και της Β' Γυμνασίου. Το πλαίσιο της TIMSS 2015 οργανώνεται βάσει δύο διαστάσεων. Δεδομένου, ότι η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στους μαθητές του δημοτικού σχολείου, στο παρόν άρθρο επικεντρωνόμαστε στις διαστάσεις που αφορούν στα Μαθηματικά της Δ' τάξης δημοτικού.

Η πρώτη διάσταση αφορά στον **τομέα περιεχομένου**, ο οποίος περιλαμβάνει τους *Αριθμούς και τις Πράξεις* που περιλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό των έργων της έρευνας (50%), τα *Γεωμετρικά Σχήματα και τις Μετρήσεις* (35%) και τέλος την *Αναπαράσταση Δεδομένων* που αφορούσε στο μικρότερο ποσοστό έργων (15%) (Grønmo et al., 2015). Ο κάθε τομέας διακρίνεται σε επιμέρους θεματικές περιοχές. Συγκεκριμένα, για την Δ' τάξη του δημοτικού, ο τομέας των *Αριθμών και των Πράξεων* περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αφορούν στους ακέραιους αριθμούς, στα κλάσματα και στους δεκαδικούς αριθμούς, στις εκφράσεις, απλές εξισώσεις και σχέσεις. Σύμφωνα με το πλαίσιο της TIMSS 2015, αυτός ο τομέας περιεχομένου είναι ο μοναδικός που οι θεματικές του περιοχές δεν κατανέμονται ισομερώς, καθώς στην αξιολόγηση υπήρχαν περισσότερα έργα που αφορούσαν στους ακέραιους αριθμούς και λιγότερα που αφορούσαν στις εκφράσεις, απλές εξισώσεις και σχέσεις (Grønmo et al., 2015). Η θεματική περιοχή των *Γεωμετρικών Σχημάτων και των Μετρήσεων* περιλαμβάνει τα σημεία, τις γραμμές και τις γωνίες, καθώς και τα δισδιάστατα και τρισδιάστατα σχήματα. Τέλος, η θεματική περιοχή της *Αναπαράστασης Δεδομένων* αφορά στην ανάγνωση, την ερμηνεία και την αναπαράσταση δεδομένων.

Η δεύτερη διάσταση επικεντρώνεται **στη διαδικασία σκέψης** και αφορά στους γνωστικούς τομείς των έργων, οι οποίοι διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

τη γνώση, την εφαρμογή και το συλλογισμό. Σύμφωνα με τους Grønmo και τους συνεργάτες του (2015), η γνώση καλύπτει τα γεγονότα, τις έννοιες και τις διαδικασίες που οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν και είναι απαραίτητη για την επίλυση έργων που αφορούν στον συλλογισμό και την εφαρμογή. Αυτό γιατί όσο μεγαλύτερη είναι η γνώση που ένας μαθητής είναι σε θέση να ανακαλέσει και όσο πιο εκτεταμένη είναι η γκάμα των εννοιών που κατανοεί, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα να ασχοληθεί με ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων επίλυσης προβλημάτων. Ο τομέας της εφαρμογής περιλαμβάνει την εφαρμογή των Μαθηματικών σε μια σειρά περιπτώσεων. Στον τομέα αυτό, τα γεγονότα, οι έννοιες, οι διαδικασίες καθώς και τα προβλήματα πρέπει να είναι οικεία για τον μαθητή. Τέλος, ο συλλογισμός περιλαμβάνει τη μαθηματική λογική και τη συστηματική σκέψη, καθώς και το διαισθητικό και επαγωγικό σκεπτικό, βασισμένο σε μοτίβα και κανονικότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξεύρεση λύσεων σε προβλήματα που τίθενται σε νέες ή άγνωστες καταστάσεις (Grønmo κ.ά., 2015). Ειδικότερα, για τα έργα της Δ' Δημοτικού, δίνεται λιγότερη έμφαση στον τομέα του συλλογισμού και περισσότερη και εξίσου έμφαση στα έργα γνώσης και εφαρμογής.

Η TIMSS και η Κύπρος

Τα αποτελέσματα της έρευνας TIMSS αποτέλεσαν και αποτελούν μέχρι και σήμερα μια σημαντική ένδειξη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και παρέχουν σημαντικές πληροφορίες που μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή πληροφοριών για τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, η αποκλειστική επικέντρωση στα τελικά αποτελέσματα τέτοιων αξιολογήσεων εγκυμονεί κινδύνους, αφού δυνατό να οδηγήσει τα εκπαιδευτικά συστήματα στην εξαγωγή επιφανειακών συμπερασμάτων και σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές που στηρίζονται σε αυτά.

Η Κύπρος αποτελεί μια από τις χώρες που συμμετείχαν στην πρώτη αξιολόγηση TIMSS το 1995 και έκτοτε συμμετείχε σε κάθε αξιολόγησή της με εξαίρεση το 2011 όπου απείχε. Ωστόσο, σε κάθε νέο κύκλο της TIMSS, η Κύπρος λάμβανε μέρος με διαφορετικές βαθμίδες (κάποιες φορές μόνο με τους μαθητές Δ' Δημοτικού και κάποιες φορές με μαθητές της Β' Γυμνασίου). Αυτή η ασταθής συμμετοχή της χώρας στην αξιολόγηση της TIMSS δεν επιτρέπει την ασφαλή διατύπωση συμπερασμάτων για την πρόοδο των επιτευγμάτων των μαθητών, αλλά ούτε και τον εντοπισμό παραγόντων που επηρεάζουν διαχρονικά τις επιδόσεις των μαθητών.

Εστιάζοντας στα αποτελέσματα της τελευταίας αξιολόγησης (2015), είναι φανερό ότι προκάλεσαν μεγάλη συζήτηση σε σχέση με τη θέση κατάταξης της χώρας στα Μαθηματικά. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου πρόβαλε έντονα μέσω των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης τις νέες μεταρρυθμίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν ευθυγραμμιστεί με την αξιολόγηση της TIMSS και τις νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αφήνοντας να

νοηθεί άμεσα ή έμμεσα ότι οι μεταρρυθμίσεις αυτές αποτέλεσαν τους βασικότερους παράγοντες που επέφεραν την επιτυχία αυτή. Χαρακτηριστικά ο δημόσιος τύπος (Pik-News, 2016) ανέφερε:

[..] Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού εκφράζει την ευαρέσκειά του, ιδιαίτερα για τα αποτελέσματα στα Μαθηματικά, καθώς διαφαίνεται ότι αρκετές από τις πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί τα τελευταία χρόνια, όπως τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, τα Νέα Ωρολόγια Προγράμματα και το πρόγραμμα Επαγγελματικής Μάθησης των Εκπαιδευτικών, έχουν αρχίσει να αποφέρουν καρπούς.[...]

Είναι εμφανές ότι τέτοιες προσεγγίσεις αγνοούν τις βαθύτερες αιτίες και παράγοντες που μπορεί να οδηγούν στις επιδόσεις των μαθητών, δίνοντας μεγάλη σημασία στα τελικά αποτελέσματα της αξιολόγησης. Δυστυχώς ακόμα και οι επιστημονικές έρευνες που διεξήχθησαν στην περίπτωση της Κύπρου (και όχι μόνο, βλ πιο κάτω) δίνουν έμφαση σε παράγοντες που επηρεάζουν τις τελικές επιδόσεις των μαθητών (π.χ. Konstantopoulos & Shen, 2016 · Mettas, Karmiotis & Christoforou, 2006), αγνοώντας τα βαθύτερα αίτια που μπορεί να οδηγούν στις συγκεκριμένες επιδόσεις.

Η TIMSS και η Έμφαση στα Τελικά Αποτελέσματα

Η έρευνα TIMSS δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης μεταβλητών και παραγόντων σε τρία διαφορετικά επίπεδα, στο επίπεδο του μαθητή, του εκπαιδευτικού (παράλληλα με αυτό της διδασκαλίας) και του σχολείου, παρέχοντας έτσι μια σχετικά εις βάθος εικόνα για τη πολυμορφία που έχουν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο (Drent, Meeliseen & Van Der Kleij, 2013). Η εστίαση στα τελικά αποτελέσματα είναι εμφανής και εντοπίζεται είτε άμεσα είτε έμμεσα σε ένα μεγάλο εύρος δευτερογενών ερευνών. Συγκεκριμένα, μεγάλος αριθμός ερευνών εστιάζει σε χώρες που σημειώνουν υψηλές επιδόσεις διαχρονικά, διερευνώντας μεταβλητές σε επίπεδο διδασκαλίας, σχολείου, αλλά και χαρακτηριστικά του ευρύτερου συγκειμένου προκειμένου να ερμηνευτούν οι επιδόσεις τους αυτές (π.χ. Lessani, Yunus, Tarmiz & Mahmud 2014· Leung, 2002). Παράλληλα, έρευνες προβαίνουν σε συγκρίσεις μεταξύ των χωρών για καλύτερη κατανόηση της επίδρασης των υπό εξέταση παραγόντων, διερευνώντας ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις χώρες, για την ερμηνεία της κατάταξής τους. Οι συγκρίσεις στηρίζονται στις τελικές επιδόσεις καθώς αφορούν κυρίως σε χώρες υψηλής και χαμηλής επίδοσης, ή Ανατολικές και Δυτικές χώρες, όπου η μεγάλη διαφορά στα συγκείμενά τους επιτρέπει στους ερευνητές να αναδείξουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε συστήματος που διερευνάται (Abazaoğlu & Aztekin, 2016· Ker, 2017). Η εστίαση στα τελικά αποτελέσματα οδηγεί συχνά και στην παρερμηνεία της πραγματικής επίδοσης των μαθητών και των παραγόντων που την προκαλούν καθώς, σύμφωνα με τους Harlow και Jones (2004) «Οι λανθασμένες απαντήσεις δεν είναι απαραίτητα ένδειξη έλλειψης

γνώσης για μια έννοια. Μερικές φορές οφείλονται στην παρερμηνεία μιας ερώτησης, μιας λέξης, μιας φράσης ή ενός διαγράμματος» (σελ.234). Η παρούσα έρευνα διερευνά τους πιθανούς παράγοντες που εξηγούν τις επιδόσεις των μαθητών, εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά των έργων, όσο και στις διαδικασίες που δυνατόν να ακολουθούν οι μαθητές όταν επιλύουν μαθηματικά έργα της TIMSS.

Οι Γνωστικές Απαιτήσεις και ο Τύπος των Έργων ως Χαρακτηριστικά των Έργων και Παράγοντες που Δυνατόν να Συνεισφέρουν στις Επιδόσεις των Μαθητών

Ο Papanastasiou (2000) έχει διαχωρίσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στους εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι αναφέρονται στα τρία επίπεδα, αυτών του σχολείου, της τάξης και του μαθητή που συζητήθηκαν προηγουμένως. Η δεύτερη κατηγορία, στην οποία εστιάζεται η παρούσα έρευνα, αφορά στους εσωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με το δοκίμιο και τα έργα που περιλαμβάνει. Συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα εισηγείται την εξέταση της συμβολής που έχουν τα χαρακτηριστικά των μαθηματικών έργων, όπως οι γνωστικές τους απαιτήσεις και ο τύπος τους, στις επιδόσεις των μαθητών.

Οι γνωστικές απαιτήσεις των έργων αποτελούν το είδος της διαδικασίας σκέψης που απαιτείται κατά την επίλυση ενός έργου. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί με τη διαδικασία σκέψης που απαιτούν τα έργα λαμβάνοντας υπόψη τους γνωστικούς τομείς (κατανόηση, εφαρμογή, συλλογισμός), όπως ορίζονται στο πλαίσιο της TIMSS. Ωστόσο, σε διάφορες περιπτώσεις φάνηκε ότι η συμβολή του χαρακτηριστικού αυτού στις επιδόσεις των μαθητών ήταν αμελητέα (π.χ Pahlke, Hyde & Meitz, 2013; Sturman, Burge, Cook & Weaving, 2012). Η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας τα αποτελέσματα αυτά υπόψη, αλλά και την ελλιπή έρευνα που υπάρχει για τις γνωστικές απαιτήσεις των έργων, εξετάζει το χαρακτηριστικό αυτό μέσα από ένα πιο εξειδικευμένο μοντέλο, αυτό της Stein και των συνεργατών της (1996), με την πεποίθηση ότι μέσα από το πλαίσιο αυτό πιθανόν να καταστεί δυνατή η εις βάθος και ουσιαστικότερη εξέταση της πιθανής συμβολής των γνωστικών απαιτήσεων των έργων στην επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα, μέσα από το πλαίσιο αυτό οι γνωστικές απαιτήσεις διακρίνονται σε δύο κύριες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά στην υψηλού επιπέδου σκέψη όπου απαιτούνται πολύπλοκες νοητικές διεργασίες και σκέψεις συλλογισμού. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στη χαμηλού επιπέδου σκέψη στην οποία τα έργα απαιτούν είτε τη χρήση αλγοριθμικών διαδικασιών που δεν συνδέονται με έννοιες είτε την απομνημόνευση όρων και κανόνων. Αν και η TIMSS δεν εξετάζει το χαρακτηριστικό αυτό, ωστόσο η συνεισφορά του στα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως προέκυψε από μια σειρά ερευνών παρέχει ενδείξεις για την ενδεχόμενη συνεισφορά του στις επιδόσεις των μαθητών στα έργα της TIMSS.

Συγκεκριμένα, διερευνώντας τα προφίλ των μαθηματικών ικανοτήτων των μαθητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε έξι χώρες, με σκοπό την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των μαθητών αυτών, οι Klieme και Baumert (2001) συμπέραναν ότι χώρες οι οποίες είχαν ως δυνατό σημείο τις γνωστικές απαιτήσεις που σχετίζονταν με τις διαδικασίες συλλογισμού είχαν υψηλότερη συνολική επίδοση στην TIMSS σε σχέση με χώρες που οι διδακτικές τους προσεγγίσεις σχετίζονται με διαδικαστική γνώση και λιγότερο με την εις βάθος κατανόηση και εφαρμογή κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την υπόθεση της παρούσας έρευνας για τη συνεισφορά των γνωστικών απαιτήσεων που έχουν τα έργα στις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. Η έρευνα των Liu και Ruiz (2008), αν και αναφέρεται στο γνωστικό αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών, ενισχύει περαιτέρω την παραπάνω υπόθεση, καθώς από τη διερεύνηση διαφορετικών παραγόντων όπως οι γνωστικές απαιτήσεις των έργων, το περιεχόμενο, το πλαίσιο και η τάξη των μαθητών, τη σημαντικότερη πρόβλεψη των επιδόσεων των μαθητών είχαν οι γνωστικές απαιτήσεις των έργων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές σημείωσαν μεγαλύτερη επιτυχία σε έργα με χαμηλές γνωστικές απαιτήσεις εν αντιθέσει με τα έργα υψηλού επιπέδου γνωστικών απαιτήσεων. Επιπρόσθετα, μια σειρά ερευνών της Stein και των συνεργατών της (π.χ. Stein & Lane, 1996; Stein, Remillard, & Smith, 2007) αναδεικνύει τη σημαντική συνεισφορά των γνωστικών απαιτήσεων των έργων και της εφαρμογής τους κατά τη διδασκαλία στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Παράλληλα, ο *τύπος των έργων*, δηλαδή το εάν ένα έργο είναι κλειστού ή ανοικτού τύπου, συνιστά επιπρόσθετο παράγοντα που θα μπορούσε να συμβάλει στην επίδοση των μαθητών. Το χαρακτηριστικό αυτό προβάλλεται ως σημαντικό από την ερευνητική κοινότητα, καθώς φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών όσον αφορά στα μαθηματικά έργα ανοικτού και κλειστού τύπου (βλ. Sangwin & Jones, 2017). Ωστόσο, παρατηρείται ερευνητικό κενό ως προς την εξέταση του χαρακτηριστικού αυτού όσον αφορά στην ερμηνεία των επιδόσεων των μαθητών στις διεθνείς αξιολογήσεις. Οι έρευνες που συμπεριλαμβάνουν το χαρακτηριστικό αυτό στις αναλύσεις τους είναι ελάχιστες. Μια από τις έρευνες αυτές που εξέτασε λεπτομερώς τα επιτεύγματα των μαθητών αποτελεί η έρευνα των Hastedt, Heiko και Sibberns (2005), της οποίας τα αποτελέσματα παρέχουν μια εναλλακτική ερμηνεία για τις τελικές κατατάξεις των χωρών σε τέτοιες συγκριτικές έρευνες. Συγκεκριμένα, συγκρίνοντας τις επιδόσεις των μαθητών Β' Γυμνασίου των συμμετεχουσών χωρών στις αξιολογήσεις της TIMSS 1995 και 1999 ως προς τα έργα ανοικτού και κλειστού τύπου, η έρευνα αυτή έδειξε ότι ενώ η Κύπρος, όπως και άλλες χώρες, βρίσκονταν στη διεθνή κατάταξη χαμηλότερα από χώρες όπως η Ελλάδα και η Ισλανδία, παρουσίαζαν υψηλότερη επίδοση από τις χώρες αυτές όταν εξετάζονταν μόνο έργα κλειστού τύπου. Εμβαθύνοντας στο χαρακτηριστικό αυτό, ο Fensham (1998) μέσα από ποιοτικό σχεδιασμό, εξέτασε τους λόγους που οι μαθητές προτιμούν τα έργα πολλαπλής επιλογής στις Φυσικές Επιστήμες, σε αντίθεση με τα έργα ανοικτού τύπου που

προτιμώνται λιγότερο. Η έρευνά του έδειξε ότι τα χαρακτηριστικά των έργων κλειστού τύπου, όπως είναι η δυνατότητα της επιλογής μιας απάντησης και το ότι δεν ζητούνται επεξηγήσεις, τα καθιστούν ευκολότερα για τους μαθητές.

Πέρα από τη συνεισφορά του καθενός από τα δύο αυτά χαρακτηριστικά στις επιδόσεις των μαθητών, ο συνδυασμός των γνωστικών απαιτήσεων των έργων σε σχέση με τον τύπο τους χρειάζεται να διερευνηθεί ως πιθανός παράγοντας ερμηνείας των επιδόσεων των μαθητών, ειδικότερα αν λάβει κανείς υπόψη του ότι οι διεθνείς έρευνες διαφέρουν ως προς τον τύπο των έργων που χρησιμοποιούν σε σχέση με τον συνδυασμό αυτό. Οι Neidorf, Binkley, Gattis και Nohara (2006) εστίασαν στο θέμα αυτό, συγκρίνοντας τις γνωστικές απαιτήσεις των μαθηματικών έργων της TIMSS, της PISA (Programme for International Student Assessment) και της NAEP (National Assessment of Educational Progress) στις Η.Π.Α. του 2003, λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω χαρακτηριστικά. Τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι αξιολογήσεις ήταν πανομοιότυπες όσον αφορά στο επίπεδο πολυπλοκότητας των έργων ανοικτού τύπου. Αντίθετα, στα έργα πολλαπλής επιλογής παρατηρήθηκε αισθητή διαφορά, αφού ένα σημαντικό ποσοστό (71%) των έργων της PISA χαρακτηριζόταν από μέτρια πολυπλοκότητα, σε αντίθεση με τις αξιολογήσεις της TIMSS και της NAEP, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των έργων κλειστού τύπου τους κατατάσσονταν στο χαμηλό επίπεδο πολυπλοκότητας (63% και 72% αντίστοιχα). Παράλληλα, η PISA παρουσίασε το μεγαλύτερο ποσοστό υψηλής πολυπλοκότητας στα έργα κλειστού τύπου, σε αντίθεση με τις άλλες δύο αξιολογήσεις και ιδιαίτερα με την TIMSS, όπου κανένα από τα κλειστού τύπου έργα της δεν κατατάσσονταν στο υψηλό επίπεδο πολυπλοκότητας.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι γνωστικές απαιτήσεις και ο τύπος των έργων δεν έχουν εξεταστεί επαρκώς όσον αφορά στην ενδεχόμενη συμβολή τους στις επιδόσεις των μαθητών, ειδικότερα σε σχέση με μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε σχέση με τα μαθηματικά έργα της TIMSS. Ο περιορισμένος αριθμός ερευνών που εξετάζει τα χαρακτηριστικά αυτά (είτε πρόκειται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είτε κυρίως για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) αναδεικνύει ένα ερευνητικό κενό που χρήζει διερεύνησης. Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να συνεισφέρει στο συγκεκριμένο ερευνητικό κενό.

Μεθοδολογία

Δείγμα-Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία της παρούσας έρευνας ήταν βολική-κριτηριακή ως προς την επιλογή των σχολείων, με κριτήρια να καλυφθούν διάφορες επαρχίες της Κύπρου, καθώς και σχολεία της υπαίθρου και σχολεία πόλεων. Συγκεκριμένα, το δείγμα των μαθητών προέρχεται από 18 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τρεις διαφορετικές πόλεις και επαρχίες της Κύπρου (Λευκωσία, Λεμεσός, Πάφος)

εκ των οποίων τα πέντε είναι αστικά, τα 10 ημιαστικά και τα τρία αγροτικά σχολεία. Αν και το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό ως προς τα σχολεία της Κύπρου, κάτι τέτοιο δεν συνιστά κατ' ανάγκη περιορισμό της έρευνας, αφού ο σκοπός της δεν ήταν η γενίκευση, αλλά η κατανόηση και η ερμηνεία παραγόντων σε σχέση με τα έργα που δυνατόν να συμβάλουν στις επιδόσεις των μαθητών.

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 1039 μαθητές. Από το αρχικό δείγμα αφαιρέθηκαν 33 μαθητές ειδικής εκπαίδευσης, τρεις μαθητές που χαρακτηρίστηκαν ως αναλφάβητοι από το δοκίμιο αλφαριθμητισμού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και ένας αλλόγλωσσος μαθητής, του οποίου η επίδοση επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις δυσκολίες που είχε με την ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 377 μαθητές της Δ' τάξης, 293 μαθητές της Ε' τάξης και 369 μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού. Στοχευμένα οι μαθητές των τριών τάξεων προέρχονται από τα ίδια σχολεία, ούτως ώστε να είναι εφικτές οι συγκρίσεις ως προς τις επιδόσεις τους και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις αυτές. Συγκεκριμένα, επιλέξαμε την Ε' τάξη, καθώς η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Επομένως, η μέτρηση της επίδοσης των μαθητών της Ε' Δημοτικού μπορεί να θεωρηθεί ότι συνάδει με την τελική μέτρηση της επίδοσης των μαθητών της Δ' Δημοτικού που είναι και ο πληθυσμός της έρευνας TIMSS. Παράλληλα, αξιολογήθηκαν μαθητές που βρίσκονταν στην αρχή της Δ' και της Στ' τάξης, προκειμένου να εξαχθούν μοτίβα ως προς τους παράγοντες που δυνατόν να επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών και να διερευνηθεί τυχόν επίδραση της ηλικίας των μαθητών στην επίδοσή τους.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χορηγήθηκαν *γραφτά δοκίμια* στους συμμετέχοντες μαθητές. Τα γραπτά δοκίμια περιλάμβαναν 20 έργα Μαθηματικών της TIMSS 2015, τα οποία έπρεπε οι μαθητές να συμπληρώσουν σε 40 λεπτά (μία διδακτική περίοδο). Για την επιλογή των έργων που συμπεριλήφθηκαν στο γραπτό δοκίμιο διενεργήθηκε ανάλυση 77 έργων περιορισμένης και ελεύθερης πρόσβασης της TIMSS, τα οποία χαρακτηρίστηκαν αρχικά βάσει του τύπου τους. Συγκεκριμένα, τα έργα πολλαπλής επιλογής χαρακτηρίστηκαν ως έργα κλειστού τύπου, ενώ τα έργα που αφορούσαν σε επεξηγήσεις ή απαιτούσαν πολλές διεργασίες για την εύρεση της απάντησης χαρακτηρίστηκαν ως ανοικτού τύπου. Έργα τα οποία ζητούσαν μονολεκτικές απαντήσεις ή δεν απαιτούσαν πολλές διεργασίες επίλυσης χαρακτηρίστηκαν ως έργα εν μέρει ανοικτού τύπου. Παράλληλα, για την επιλογή των έργων κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν οι επιδόσεις που είχαν οι μαθητές της Δ' τάξης στο κάθε ένα από τα έργα του δοκιμίου σύμφωνα με τα αποτελέσματα της TIMSS 2015. Λαμβάνοντας υπόψη τις επιδόσεις αυτές, τα έργα κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες βάσει του βαθμού δυσκολίας τους: έργα που είχαν 0-25% επιτυχία ορίστηκαν ως δύσκολα, έργα με 26-50% επιτυχία ορίστηκαν ως μέτρια προς

δύσκολα έργα, έργα με 51-75% επιτυχία ορίστηκαν ως μέτρια προς εύκολα έργα και έργα με 76-100% επιτυχία ορίστηκαν ως εύκολα. Αποφασίστηκε ότι θα περιλαμβάναμε περισσότερα έργα από τις δύο πρώτες κατηγορίες (55%), ούτως ώστε να εξεταστούν καλύτερα πιθανοί παράγοντες που επιδρούν στην επίλυση πιο δύσκολων έργων. Ειδικότερα, προκειμένου να ερμηνευθούν οι επιδόσεις των μαθητών κρίθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν στην έρευνα έργα που οι μαθητές δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα, ούτως ώστε να εντοπιστούν πιθανοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επίδοση των μαθητών σε αυτά τα έργα.

Επίσης, πέντε βαθμολογητές κωδικοποίησαν τα έργα αυτά με βάση τις γνωστικές διεργασίες που απαιτούν στηριζόμενοι στο μοντέλο των Stein και των συνεργατών της (1996). Ειδικότερα, τα έργα χαρακτηρίστηκαν ως έργα απομνημόνευσης, έργα που απαιτούν διαδικασίες δίχως συνδέσεις, έργα που απαιτούν διαδικασίες με συνδέσεις και έργα «Κάνοντας Μαθηματικά», με τις δύο πρώτες κατηγορίες να αφορούν σε έργα κατώτερων γνωστικών διεργασιών και τις δύο τελευταίες κατηγορίες σε έργα ανώτερων γνωστικών διεργασιών. Εν συνεχεία, για την επιλογή των έργων του δοκιμίου κρίθηκε σημαντική και η άποψη ειδικών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέσω συνεντεύξεων κλήθηκαν να εκτιμήσουν τη δυσκολία των έργων και τα χαρακτηριστικά που μπορεί να τα καθιστούν δύσκολα ή εύκολα. Τέλος, έγινε πρόνοια στο τελικό δοκίμιο πέραν των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών να ληφθεί υπόψη και το περιεχόμενο των έργων, ούτως ώστε να υπάρχει ικανοποιητική αναλογία στα ποσοστά των έργων που αφορούν στους αριθμούς και τις πράξεις (45%), στη γεωμετρία και στη μέτρηση (30%) καθώς και στην αναπαράσταση δεδομένων (25%). Τα ποσοστά για το κάθε χαρακτηριστικό των έργων που συμπεριλήφθηκαν στο δοκίμιο παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1.

Ανάλυση των Έργων που Συμπεριλήφθηκαν στο Δοκίμιο

Κατηγορίες	Βαθμός Δυσκολίας		Κατηγορίες	Βαθμός Δυσκολίας	
	n	%		n	%
Βαθμός Δυσκολίας			Τύπος Έργων		
Δύσκολα	6	30	Ανοικτού Τύπου	9	45
Μέτρια προς δύσκολα	5	25	Κλειστού Τύπου	5	25
Μέτρια προς εύκολα	5	25	Εν μέρει Ανοικτού Τύπου	6	30
Εύκολα	4	20			
Γνωστικές Απαιτήσεις			Τομείς Περιεχομένου		
Υψηλού Επιπέδου	13	65	Αριθμοί και Πράξεις	9	45
Χαμηλού Επιπέδου	7	35	Γεωμετρία και Μέτρηση	6	30
			Αναπαράσταση Δεδομένων	5	25

Ανάλυση Δεδομένων

Για την εξέταση της επίδοσης των μαθητών, αλλά και για τον υπολογισμό του ποσοστού ορθών και λανθασμένων απαντήσεων για κάθε έργο ξεχωριστά χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκαν τεχνικές από τη σύγχρονη θεωρία μέτρησης (Item Response Theory, IRT) με σκοπό την ανάπτυξη μιας κλίμακας που να επιτρέπει την εξέταση και κατάταξη των έργων με βάση τον βαθμό δυσκολίας τους καθώς και την εξέταση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας που αναπτύχθηκε. Οι τεχνικές αυτές αποτελούν την πιο διαδεδομένη ανάλυση για την αξιολόγηση δοκιμίων, καθώς είναι πιο σύντομες και αντιμετωπίζουν ένα βασικό περιορισμό της κλασικής θεωρίας, στην οποία τα χαρακτηριστικά του έργου εξαρτώνται από το επίπεδο ικανότητας των συμμετεχόντων (Mahmud, 2017).

Για τον έλεγχο των διαφορών ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά ως προς την τάξη την οποία φοιτούν (Δ', Ε', Στ') διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (one-way ANOVA). Ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και ως ανεξάρτητη μεταβλητή η τάξη των μαθητών (Δ', Ε' και Στ'). Πριν διενεργηθεί η ανάλυση, ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της, οι οποίες πληρούνταν. Για τον έλεγχο των διαφορών ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών του δείγματος ως προς τα χαρακτηριστικά των έργων (γνωστικές απαιτήσεις, τομείς περιεχομένου και τύπος των έργων), χρησιμοποιήθηκε επαγωγική στατιστική. Συγκεκριμένα, για τον έλεγχο των διαφορών ανάμεσα στις επιδόσεις όλων των μαθητών ως προς την γνωστική απαίτηση των έργων διενεργήθηκε ο αμφίπλευρος έλεγχος *t*-test με ανεξάρτητη μεταβλητή τη γνωστική απαίτηση των έργων (1= υψηλή απαίτηση, 2= χαμηλή απαίτηση). Πριν διενεργηθεί η ανάλυση, ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της, οι οποίες πληρούνταν. Παράλληλα, για τον έλεγχο των διαφορών ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών ως προς τον τύπο των έργων (ανοιχτού, κλειστού και εν μέρει ανοιχτού τύπου) διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (one-way ANOVA). Η ανάλυση αυτή διενεργήθηκε και για την εξέταση των διαφορών ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών ως προς τους τομείς περιεχομένου (αριθμοί-πράξεις, γεωμετρία-μέτρηση και αναπαραστάσεις). Προτού διενεργηθεί η ανάλυση διασποράς για μια ανεξάρτητη ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις του δείγματος, οι οποίες πληρούνταν, εκτός από την ομοιογένεια της διασποράς. Ως εκ τούτου, διαφοροποιήθηκε το επίπεδο σημαντικότητας από 0.05 σε 0.001 ($\alpha=0,1\%$) τόσο για τον τύπο των έργων όσο και για τους τομείς περιεχομένου.

Παράλληλα, οι απαντήσεις των μαθητών αναλύθηκαν ποιοτικά και με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης (constant comparative method) για την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών και την εξαγωγή υποθέσεων για παράγοντες που δυνατόν να οδήγησαν τους μαθητές στις συγκεκριμένες απαντήσεις. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, οι κωδικοί και κατηγορίες που

αναπτύσσονται προκύπτουν από τις συνεχείς συγκρίσεις των μονάδων νοήματος (στην προκειμένη η κάθε απάντηση του κάθε μαθητή σε καθένα από τα 20 έργα εκλήφθηκε ως η μονάδα νοήματος). Εάν μια μονάδα δεν ταιριάζει με τους υπάρχοντες κωδικούς και τις υπάρχουσες κατηγορίες που αναπτύσσονται, τότε αναπτύσσεται καινούριος κωδικός και καινούρια κατηγορία (Maykut & Morehouse, 1994).

Θέματα Ηθικής και Δεοντολογίας

Τα θέματα ηθικής και δεοντολογίας κρίθηκαν σημαντικά για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Αρχικά, εξασφαλίστηκε άδεια από το ΚΕΕΑ (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης) για τη διεξαγωγή της έρευνας. Δεδομένου ότι στο δοκίμιο συμπεριλήφθηκαν και έργα περιορισμένης πρόσβασης (restricted items), κρίθηκε αναγκαίο να εξασφαλιστεί γραπτή άδεια από το ΙΕΑ για τη χρήση τους. Επίσης, για τη διεξαγωγή της εν έρευνας εξασφαλίστηκε γραπτή συγκατάθεση από τους διευθυντές των σχολείων, τους εκπαιδευτικούς καθώς και τους γονείς των συμμετεχόντων παιδιών. Εξασφαλίστηκε, επίσης, προφορικά και η συγκατάθεση των ίδιων των παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν μόνο οι μαθητές για τους οποίους λήφθηκε συναίνεση από όλα τα προαναφερθέντα ενδιαφερόμενα μέρη (55,75% των μαθητών των τάξεων που προσεγγίστηκαν).¹ Παράλληλα, οι μαθητές ενημερώθηκαν και για το δικαίωμα αποχώρησής τους σε οποιαδήποτε φάση της διαδικασίας. Επίσης, όλοι οι εμπλεκόμενοι ενημερώθηκαν τόσο γραπτά όσο και προφορικά για τον σκοπό και τη σημαντικότητα της έρευνας, καθώς και για τα μέτρα που λήφθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

Αποτελέσματα

Χαρακτηριστικά των Έργων και Επίδοση των Μαθητών

Για τον έλεγχο των διαφορών που υπάρχουν στις επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν (Δ', Ε', Στ') διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής. Τα αποτελέσματά της έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών με βάση την τάξη στην οποία φοιτούν ($F_{(2,1034)}=66.28$, $p<.001$). Ωστόσο, από πρακτικής άποψης η διαφορά αυτή ήταν μέτρια ($\eta^2= 0.11$). Μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές (σε επίπεδο $\alpha=.05$) υπήρχαν στις επιδόσεις των μαθητών της Δ' τάξης ($\bar{x}=12.99$, $SD=5.15$) σε σχέση με τους μαθητές της Ε' τάξης ($\bar{x}=15.82$, $SD=5.32$) και της Στ' τάξης ($\bar{x}=17.42$, $SD=5.45$). Παράλληλα, στατιστικά σημαντικές διαφορές

¹ Αν και εξασφαλίστηκε ένα μέτριο ποσοστό ανταπόκρισης, το ποσοστό αυτό δεν θεωρείται απαγορευτικό δεδομένης της διερευνητικής φύσης της έρευνας.

παρατηρήθηκαν και ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών Ε' και Στ' τάξης ($\bar{x}_{\text{Ε' τάξη}} = 15.82, SD=5.32, \bar{x}_{\text{Στ' τάξη}} = 17.42, SD=5.45$).

Για τον έλεγχο των διαφορών στις επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με τις γνωστικές απαιτήσεις των έργων διενεργήθηκε αμφίπλευρος έλεγχος *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι μαθητές είχαν στατιστικά μεγαλύτερη επίδοση στα έργα χαμηλών απαιτήσεων ($\bar{x} = 0.74, SD= 0.21$) σε σχέση με τα έργα υψηλών απαιτήσεων ($\bar{x} = 0.40, SD=0.20$), διαφορά που ήταν στατιστικά σημαντική. Το ίδιο μοτίβο παρουσιάστηκε και για κάθε μια από τις τρεις τάξεις που εξετάστηκαν (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2.

Σύγκριση των Επιδόσεων των Μαθητών ως προς τις Γνωστικές Απαιτήσεις των Έργων

Τάξη	Γνωστικές Απαιτήσεις	$\bar{x}$	SD	t	df	p
Όλες οι τάξεις	Υψηλές	0.40	0.20	-38.15	2076	0.001
	Χαμηλές	0.74	0.21			
Δ' τάξη	Υψηλές	0.31	0.17	-24.55	696.09	0.001
	Χαμηλές	0.66	0.22			
Ε' τάξη	Υψηλές	0.41	0.19	-22.95	579.30	0.001
	Χαμηλές	0.76	0.18			
Στ' τάξη	Υψηλές	0.48	0.20	-22.24	731.92	0.001
	Χαμηλές	0.80	0.19			

*N_{όλοι οι μαθητές}= 1039, N_{Δ' τάξη}= 377, N_{Ε' τάξη}=293, N_{Στ' τάξη}= 369

Για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές στην επίδοση των μαθητών ανάλογα με τον τύπο του έργου (ανοικτού, εν μέρει ανοικτού, κλειστού τύπου) διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής. Η ανάλυση έδειξε ότι όντως υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με τον τύπο των έργων ($F_{(2, 3114)} = 50.88, p < .001$). Ωστόσο, από πρακτικής άποψης η διαφορά αυτή ήταν μικρή ($\eta^2 = 0.03$). Μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές (σε επίπεδο $\alpha = .001$) υπήρχαν στις επιδόσεις των μαθητών στα έργα ανοικτού τύπου ($\bar{x} = 0.47, SD = 0.23$) σε σχέση με τα έργα κλειστού ($\bar{x} = 0.55, SD = 0.20$) και εν μέρει ανοικτού τύπου ($\bar{x} = 0.56, SD = 0.21$). Οι διαφορές αυτές

παρατηρήθηκαν σε κάθε τάξη ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην Δ' ($F_{(2, 1128)}=38.55$, $p<.001$), Ε' ($F_{(2, 876)}=21.09$, $p<.001$) και Στ' ($F_{(2, 1104)}=4.94$, $p<.01$) τάξη. Μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών, έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές (σε επίπεδο $\alpha=.001$) υπήρχαν στις επιδόσεις των μαθητών στα έργα ανοικτού τύπου ($\bar{x}_{\Delta' \text{ τάξη}} = 0.38$, $SD=0.19$ και $\bar{x}_{\text{Ε' τάξη}} = 0.48$, $SD=0.22$) σε σχέση είτε με τα έργα κλειστού ($\bar{x}_{\Delta' \text{ τάξη}} = 0.48$, $SD=0.21$ και $\bar{x}_{\text{Ε' τάξη}} = 0.56$, $SD=0.18$) είτε με τα έργα εν μέρει ανοικτού τύπου ($\bar{x}_{\Delta' \text{ τάξη}} = 0.49$, $SD=0.21$ και $\bar{x}_{\text{Ε' τάξη}} = 0.59$, $SD=0.20$) για την Δ' και την Ε' τάξη αντίστοιχα. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των έργων κλειστού τύπου και των έργων εν μέρει ανοικτού τύπου. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών της Στ' τάξης παρατηρήθηκαν μόνο ανάμεσα στα έργα ανοικτού τύπου ($\bar{x}_{\Sigma\tau' \text{ τάξη}} = 0.57$, $SD=0.22$) και στα εν μέρει ανοικτού τύπου έργα ($\bar{x}_{\Sigma\tau' \text{ τάξη}} = 0.61$, $SD=0.21$).

Για να διερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν διαφορές στην επίδοση των μαθητών ανάλογα με τους τομείς περιεχομένου των έργων (αριθμοί και πράξεις, γεωμετρία και μέτρηση, και αναπαράσταση δεδομένων) διενεργήθηκε ανάλυση διασποράς μιας ανεξάρτητης μεταβλητής. Η ανάλυση έδειξε ότι όντως υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών ανάλογα με τους τομείς περιεχομένου των έργων ($F_{(2, 3114)}= 263.32$, $p<.001$). Ωστόσο, από πρακτικής άποψης η διαφορά αυτή ήταν μικρή ($\eta^2=0.14$). Μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές (σε επίπεδο $\alpha=.001$) υπήρχαν σε όλους τους τομείς περιεχομένου. Συγκεκριμένα, οι διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους αριθμούς και τις πράξεις ($\bar{x} = 0.42$, $SD= 0.21$), στην αναπαράσταση δεδομένων ($\bar{x} = 0.64$, $SD= 0.22$) και στη γεωμετρία και μέτρηση ($\bar{x} = 0.54$, $SD= 0.23$). Οι διαφορές αυτές παρατηρήθηκαν σε κάθε τάξη ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην Δ' ($F_{(2, 1128)}=142.59$, $p<.001$), Ε' ($F_{(2, 876)}=71.42$, $p<.001$) και Στ' ($F_{(2, 1104)}=80.11$, $p<.01$) τάξη. Μεταγενέστεροι έλεγχοι διαφορών με τη χρήση του ελέγχου Scheffe, έδειξαν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές (σε επίπεδο $\alpha=.001$) υπήρχαν σε όλους τους τομείς περιεχομένου για όλες τις τάξεις. Συγκεκριμένα, οι διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους αριθμούς ($\bar{x}_{\Delta' \text{ τάξη}} = 0.33$, $SD=0.18$, $\bar{x}_{\text{Ε' τάξη}} = 0.44$, $SD=0.19$, $\bar{x}_{\Sigma\tau' \text{ τάξη}} = 0.50$, $SD=0.20$), στην αναπαράσταση δεδομένων ($\bar{x}_{\Delta' \text{ τάξη}} = 0.58$, $SD=0.22$, $\bar{x}_{\text{Ε' τάξη}} = 0.65$, $SD=0.22$, $\bar{x}_{\Sigma\tau' \text{ τάξη}} = 0.70$, $SD=0.21$) και στη γεωμετρία και μέτρηση ($\bar{x}_{\Delta' \text{ τάξη}} = 0.46$, $SD=0.21$, $\bar{x}_{\text{Ε' τάξη}} = 0.56$, $SD=0.21$, $\bar{x}_{\Sigma\tau' \text{ τάξη}} = 0.61$, $SD=0.22$) με την πρώτη κατηγορία να είναι ευκολότερη από τις άλλες δύο σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Εντοπισμός Πιθανών Εμποδίων που Επηρεάζουν την Επίδοση των Μαθητών ως προς τη Διαδικασία Λύσης των Μαθηματικών Έργων της TIMSS

Η ποιοτική ανάλυση των λαθών μέσω της μεθόδου της «Συνεχούς Σύγκρισης», ανέδειξε παράγοντες που ενδεχομένως να επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτής της υποενότητας παρουσιάζονται σε πέντε μέρη, τα οποία αντιστοιχούν στις υποθέσεις που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των συστηματικών λαθών των απαντήσεων των μαθητών σε ένα ή περισσότερα έργα. Στο πρώτο μέρος της υποενότητας παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών που πιθανόν να οφείλονται στην παρουσία πολλών πληροφοριών προς επεξεργασία. Στο δεύτερο μέρος περιγράφονται τα λάθη που πιθανόν να προκύπτουν από τον τρόπο παρουσίασης των οδηγιών των έργων. Στο τρίτο μέρος γίνεται αναφορά σε απαντήσεις που ενδεχομένως να προέκυψαν από την μη αξιοποίηση όλων των πληροφοριών από τους μαθητές. Το τέταρτο μέρος αφορά στην μη προσεκτική ανάγνωση των οδηγιών που ενδεχομένως να οδήγησε στις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών και, τέλος, στο πέμπτο μέρος παρουσιάζονται απαντήσεις που πιθανόν να οφείλονται σε συνδυασμό των προαναφερθέντων παραγόντων. Σε κάθε μέρος περιλαμβάνονται παραδείγματα έργων τα οποία αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες υποθέσεις. Ωστόσο, τα έργα αυτά δεν παρουσιάζονται αυτούσια, αλλά περιγράφονται συνοπτικά, αφού η άδεια χρήσης τους δεν επιτρέπει τη λεπτομερή περιγραφή τους. Υπογραμμίζεται ότι για την επιβεβαίωση, απόρριψη ή τροποποίηση των υποθέσεων αυτών απαιτείται η διενέργεια συνεντεύξεων με μαθητές, μέσω της τεχνικής «Σκέφτομαι Δυνατά» (αναφορές), κάτι που θα διενεργηθεί στην επόμενη φάση της παρούσας έρευνας.

Η παρουσία πολλών πληροφοριών προς επεξεργασία.

Η παρουσία πολλών πληροφοριών προς επεξεργασία φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές στα μαθηματικά έργα, καθώς ένας μεγάλος αριθμός λανθασμένων απαντήσεων πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι μαθητές πρέπει να συνδυάσουν και να επεξεργαστούν ένα πλήθος πληροφοριών για την εύρεση της απάντησης. Ειδικότερα, στο Έργο 6 φαίνεται ότι αρκετοί μαθητές (11,07%) μπερδεύτηκαν από τις εικόνες και τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για να βρουν την απάντηση. Συγκεκριμένα, το έργο αυτό παρουσιάζει ένα πλέγμα το οποίο περιλαμβάνει διάφορες εικόνες. Οι μαθητές θα έπρεπε να ακολουθήσουν τρεις κατευθύνσεις, για να βρουν τον θησαυρό. Οι απαντήσεις των μαθητών υποδεικνύουν ότι οι εικόνες πιθανόν να επηρέασαν τις απαντήσεις τους, καθώς αρκετοί μαθητές ενώ ακολουθούσαν σωστά τη διαδρομή και έβρισκαν την ορθή απάντηση, εν τούτοις έδιναν απαντήσεις που αντιστοιχούσαν σε τετράγωνο που περιείχε κάποια άλλη εικόνα, με τη δημοφιλέστερη εκείνη που περιλάμβανε το βουνό (που πιθανόν να θεωρήθηκε ως το πιο λογικό μέρος για τη φύλαξη του θησαυρού). Ο παράγοντας αυτός

αναδεικνύεται και στο Έργο 12, όπου οι πλείστες απαντήσεις (11,16%) πιθανόν να οφείλονται στο πλήθος των δοθεισών πληροφοριών. Στο έργο αυτό παρουσιάζονταν πληροφορίες σε σχέση με την επίδοση τριών αθλητριών σε αθλήματα τριάθλου και οι μαθητές καλούνταν (α) να καθορίσουν ποια αθλήτρια κέρδισε και ποιος ήταν ο χρόνος επίδοσής της και (β) να προτείνουν σε ποιο άθλημα έπρεπε να βελτιωθεί η μια από τις αθλήτριες που έχασε ώστε να κερδίσει το τρίαθλο την επόμενη χρονιά. Οι περισσότερες απαντήσεις των μαθητών στο δεύτερο μέρος εστιάστηκαν στο ότι η αθλήτρια έπρεπε να βελτιωθεί στο άθλημα που έκανε τον περισσότερο χρόνο, κάτι που υποδεικνύει ότι πιθανόν προχωρώντας στο δεύτερο μέρος του έργου, οι μαθητές ξέχασαν την πληροφορία του πρώτου μέρους που ανέφερε ότι κερδίζει το άτομο με τον λιγότερο συνολικό χρόνο.

Επίσης, στο Έργο 20 ένα σχετικά μέτριο ποσοστό (7,6%) των απαντήσεων πιθανόν να οφείλεται στις πολλαπλές πληροφορίες που έπρεπε να επεξεργαστούν οι μαθητές. Ειδικότερα, στο έργο αυτό οι μαθητές θα έπρεπε να ακολουθήσουν τρεις πληροφορίες οι οποίες βρίσκονται εντός του πλαισίου και μια πληροφορία που βρίσκεται εκτός του πλαισίου για να βρουν τον αριθμό που τους ζητείτο. Το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές αξιοποιούσαν δύο ή λιγότερες πληροφορίες από το πλαίσιο και την πληροφορία που βρισκόταν εκτός του πλαισίου, υποδηλοί ότι ενδεχομένως να ξέχασαν τις υπόλοιπες πληροφορίες του πλαισίου, λόγω του όγκου πληροφοριών που έπρεπε να επεξεργαστούν.

Ο τρόπος παρουσίασης των οδηγιών των έργων.

Ένας άλλος παράγοντας που πιθανόν να επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών φαίνεται να είναι ο τρόπος παρουσίασης των έργων. Για παράδειγμα, αρκετές απαντήσεις (18,87%) στο Έργο 8 πιθανόν να οφείλονται στον τρόπο που παρουσίασής του. Συγκεκριμένα, το έργο αυτό ήταν πολλαπλής επιλογής και παρουσίαζε έναν πίνακα με πέντε κελιά όπου το κάθε κελί περιλάμβανε ένα ψηφίο, εκτός από τα ψηφία των εκατοντάδων και των δεκάδων, τα οποία έλειπαν. Οι μαθητές αναμενόταν να αξιοποιήσουν την πληροφορία ότι το ψηφίο των δεκάδων είναι το 6 για να βρουν τον αριθμό που έλειπε. Ένας σημαντικός αριθμός μαθητών επέλεξε τον αριθμό που είχε το 6 στις εκατοντάδες και το μηδέν στις δεκάδες, κάτι που δείχνει ότι ο πίνακας ενδεχομένως να μπερδεύει τη σκέψη τους. Ειδικότερα, το γεγονός ότι έλειπαν δύο αριθμοί από τον πίνακα ίσως να οδήγησε τους μαθητές να μεταφράσουν το 6 δεκάδες σε 60, ούτως ώστε να συμπληρωθούν και τα δύο κελιά. Παρόμοια, στο Έργο 20, οι απαντήσεις ενός σημαντικού μέρους των μαθητών (25,31%) υποδηλώνουν ότι οι μαθητές πιθανόν να εστιάστηκαν μόνο στις πληροφορίες του πλαισίου. Ειδικότερα, οι τρεις από τις τέσσερις πληροφορίες που έπρεπε να αξιοποιήσουν οι μαθητές για να βρουν την απάντηση βρίσκονταν μέσα σε ένα πλαίσιο, κάτι που δυνατόν να οδήγησε τους μαθητές να εστιάσουν εκεί και να μην λάβουν υπόψη την τέταρτη πληροφορία, η οποία βρισκόταν εκτός του πλαισίου και δεν τονιζόταν. Η υπόθεση αυτή ενισχύεται και από το Έργο 13. Στο

έργο αυτό δίνονταν πληροφορίες στους μαθητές σε μορφή πίνακα (για έξι μήνες μια χρονιάς) και σε μορφή ραβδογράμματος (για έξι μήνες μιας δεύτερης χρονιάς). Οι μαθητές καλούνταν να συγκρίνουν τις πληροφορίες αυτές και να απαντήσουν για ποιους μήνες πληρώθηκαν λιγότερα λεφτά τη δεύτερη παρά την πρώτη χρονιά. Η φράση «σε σχέση», η οποία δήλωνε τη σύγκριση των δυο χρονιών φαίνεται να μην έχει γίνει κατανοητή από ένα σημαντικό μέρος των μαθητών (20,12%), οι οποίοι είδαν ξεχωριστά τα δύο δεδομένα του προβλήματος. Εάν η οδηγία παρουσιαζόταν με διαφορετικό λεξιλόγιο/διατύπωση πιθανόν να γινόταν πιο κατανοητή από τους μαθητές.

Η μη αξιοποίηση όλων των πληροφοριών.

Ένας από τους λόγους που πιθανόν να εξηγούν γιατί οι μαθητές δεν σημείωσαν υψηλές επιδόσεις σε συγκεκριμένα έργα είναι και η μη αξιοποίηση όλων των χρήσιμων πληροφοριών. Ειδικότερα, ο παράγοντας αυτός φαίνεται να εντοπίζεται σε τρία έργα. Στο Έργο 6, όπου ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (12,10%) ακολούθησε λανθασμένη κατεύθυνση. Στο έργο αυτό δινόταν ένα πλέγμα και οι μαθητές χρειαζόταν να ακολουθήσουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για να βρουν σε ποιο τετράγωνο βρισκόταν ο θησαυρός. Η υπόθεση που προκύπτει από αυτό το έργο είναι ότι οι μαθητές δεν αξιοποίησαν την πυξίδα που βρίσκεται στα αριστερά του πλέγματος και που βοηθά τους μαθητές να κατευθυνθούν δυτικά και νότια. Επιπλέον, από τις απαντήσεις σημαντικού μέρους των μαθητών (20,77%) στο Έργο 16 φαίνεται ότι οι μαθητές δεν αξιοποίησαν όλες τις πληροφορίες του έργου. Συγκεκριμένα, το έργο ζητούσε να αναφέρουν τα παιδιά πόσο κοστίζει ένα παγωτό ξυλάκι και ένα παγωτό χωνάκι μαζί και στη συνέχεια πόσο κοστίζει ένα παγωτό ξυλάκι. Ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών βρήκαν αριθμούς που ταίριαζαν μόνο στην μια εξίσωση παγωτών, αγνοώντας την άλλη εξίσωση. Αυτό δηλώνει ότι ενδεχομένως οι μαθητές να σκέφτηκαν ότι εφόσον οι αριθμοί ταίριαζουν για την μια περίπτωση δεν χρειάζεται να αξιοποιήσουν και την άλλη περίπτωση παγωτών.

Μη προσεκτική ανάγνωση των οδηγιών.

Η μη προσεκτική ανάγνωση των οδηγιών των έργων αποτελεί ακόμη έναν από τους παράγοντες που πιθανόν να επηρέασαν τις επιδόσεις των μαθητών. Στο δεύτερο μέρος του Έργου 12, το οποίο παρουσιάστηκε και πιο πάνω αρκετοί μαθητές (31,93%) φαίνεται να απαντούσαν χωρίς να διαβάζουν προσεκτικά τις οδηγίες του έργου. Στο πρώτο μέρος του έργου οι μαθητές έπρεπε να υπολογίσουν τον συνολικό χρόνο που έκανε η κάθε αθλήτρια και να αναφέρουν ποια από τις τρεις κέρδισε. Στο δεύτερο μέρος του έργου ζητείτο από τα παιδιά να σημειώσουν σε ποιο άθλημα έπρεπε να βελτιωθεί ένα συγκεκριμένο κορίτσι και έπειτα να εξηγήσουν την απάντησή τους. Αρκετοί μαθητές ανέφεραν σε ποιο άθλημα έπρεπε να βελτιωθεί ένα άλλο κορίτσι και όχι το κορίτσι που τους ζητούνταν. Παράλληλα, δικαιολόγησαν την απάντηση του πρώτου μέρους ή ανέφεραν ποιο κορίτσι

κέρδισε, κάτι που επίσης δηλώνει ότι πιθανόν να μην είχαν διαβάσει προσεκτικά τις οδηγίες, καθώς η οδηγία καλούσε τα παιδιά να δικαιολογήσουν την απάντηση του δεύτερου μέρους. Επίσης, στο πρώτο μέρος του ίδιου έργου οι μαθητές αυτοί ανέφεραν είτε μόνο τα λεπτά, είτε μόνο το όνομα του κοριτσιού που κέρδισε το τρίαθλο. Ενδεχομένως και πάλι να μην διάβασαν προσεκτικά τις ερωτήσεις του έργου, το οποίο ζητούσε τόσο το όνομα του κοριτσιού όσο και τα λεπτά που έκανε.

Παρόμοια, στο Έργο 9 οι μαθητές φαίνεται ότι διάβασαν ως ένα μόνο σημείο τις οδηγίες. Συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος του έργου αυτού ζητούσε ένα αριθμό μικρότερο του 200 ο οποίος να στρογγυλοποιείται στο 200, ενώ το δεύτερο μέρος ζητούσε ένα αριθμό πάνω από 200 που να στρογγυλοποιείται στο 500. Ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (12,41%) απάντησε με αριθμούς κάτω από το 150 και πάνω από το 200 για το κάθε μέρος αντίστοιχα. Οι απαντήσεις αυτές δηλώνουν ότι οι μαθητές εστίασαν στην μια πληροφορία του έργου (το «μικρότερο» και το «μεγαλύτερο»). Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και στο Έργο 1, όπου μια σημαντική ομάδα μαθητών (10,10%) πιθανόν να μη διάβασαν τις οδηγίες, για να βρουν την απάντηση. Ειδικότερα, στο έργο αυτό οι μαθητές θα έπρεπε να ενώσουν συγκεκριμένα σημεία του κύκλου, ούτως ώστε να σχηματιστεί ένα τετράγωνο. Το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν λανθασμένα δεν είχε ενώσει τα σημεία αυτά, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να κάνουν προβλέψεις για το σχήμα (τρίγωνο, πεντάγωνο) ή να αναφέρουν ως απάντηση το υπάρχον σχήμα που ήταν ο κύκλος. Κατ' αντίστοιχο τρόπο, στο Έργο 17 ένα μικρό ποσοστό των απαντήσεων (3,95%) των μαθητών φαίνεται να οφείλεται στο ότι οι μαθητές δεν διάβασαν προσεκτικά τις οδηγίες του έργου, καθώς σχεδίασαν μια κάθετη ευθεία στη σκάλα και όχι στον τοίχο, όπως τους ζητούσε το έργο.

Συνδυασμός παραγόντων.

Πέρα από τις προαναφερθείσες απαντήσεις, οι οποίες φαίνεται να υποστηρίζουν συγκεκριμένους μεμονωμένους παράγοντες-εμπόδια που πιθανόν να επηρέασαν αρνητικά την επίδοση των μαθητών, συγκεκριμένες λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών φαίνεται να προέκυπταν από συνδυασμούς των πιο πάνω παραγόντων. Παράδειγμα αποτελεί το Έργο 20. Το έργο αυτό αφορούσε σε έναν αριθμητικό γρίφο. Ειδικότερα, μέσα σε ένα πλαίσιο δίνονταν τρία στοιχεία που θα βοηθούσαν τους μαθητές να ανακαλύψουν τον άγνωστο αριθμό. Η ερώτηση του έργου περιλάμβανε και μια τέταρτη πληροφορία. Ένα μέρος των μαθητών απάντησαν λανθασμένα προφανώς λόγω τριών διαφορετικών παραγόντων. Αναλυτικότερα, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (22,23%) έδωσε λανθασμένη απάντηση ενδεχομένως λόγω του συνδυασμού των ακόλουθων παραγόντων: (α) του τρόπου παρουσίασης των πληροφοριών του έργου (β) της μη αξιοποίησης χρήσιμων πληροφοριών, καθώς οι μαθητές φάνηκε να εστίασαν στο πλαίσιο και να μην έλαβαν υπόψη τις πληροφορίες που βρίσκονταν έξω από αυτό και (γ) της

παρουσίας πολλών πληροφοριών προς επεξεργασία, που πιθανόν να οδήγησε τους μαθητές να αξιοποιήσουν μόνο κάποιες από αυτές.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ο αριθμός των ερευνών που εξετάζει λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά των έργων που περιλαμβάνονται στα δοκίμια διεθνών συγκριτικών ερευνών είναι αρκετά περιορισμένος, ιδιαίτερα όσον αφορά στην αξιολόγηση της TIMSS. Με δεδομένο το συγκεκριμένο ερευνητικό κενό, η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των έργων που αξιοποιούνται στην έρευνα της TIMSS 2015, προκειμένου να εντοπίσει πιθανούς παράγοντες που να ερμηνεύουν την επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης αναδεικνύουν το γνωστικό επίπεδο των έργων, τον τύπο των ερωτήσεων και τους τομείς περιεχομένου των έργων ως παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών, κάτι που συνάδει και με προηγούμενα ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία δεν προέκυψαν κατ' ανάγκη από διεθνείς συγκριτικές έρευνες (Klieme & Baumert, 2001· Bahar & Maker, 2015). Ειδικότερα, φαίνεται ότι οι μαθητές σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις στα έργα υψηλών γνωστικών απαιτήσεων, στα έργα ανοικτού τύπου και στα έργα που αφορούν στους αριθμούς. Η επίδραση αυτή παρατηρείται τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και σε κάθε τάξη χωριστά, εύρημα ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς εισηγείται ότι η συνεισφορά των χαρακτηριστικών είναι ανεξάρτητη από το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων επέτρεψε, επίσης, τη διατύπωση υποθέσεων σχετικά με τον εντοπισμό παραγόντων που πιθανόν να επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένα έργα. Ειδικότερα, οι παράγοντες αυτοί είναι η παρουσία πολλών πληροφοριών προς επεξεργασία, ο τρόπος παρουσίασης των οδηγιών των έργων, η μη αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων σημαντικών πληροφοριών ενός έργου και η μη προσεκτική ανάγνωση των οδηγιών από τους μαθητές. Παρόμοια ευρήματα εντόπισαν και οι Harlow και Jones (2004), οι οποίοι εξετάζοντας τα έργα των Φυσικών Επιστημών, εντόπισαν ότι κάποιες από τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών οφείλονταν στον τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών των έργων, στην παρερμηνεία των ερωτήσεων από τους μαθητές και στην μη εξοικείωση των μαθητών με το περιεχόμενο των έργων. Η πρώτη αυτή ποιοτική ανάλυση της παρούσας έρευνας επέτρεψε μόνο τη διατύπωση υποθέσεων για την επίδραση των παραγόντων αυτών κάτι το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Η δεύτερη φάση της παρούσας έρευνας (η οποία βρίσκεται εν εξελίξει) διερευνά σε βάθος τις υποθέσεις αυτές με τη χρήση της μεθόδου «Σκέφτομαι Δυνατά». Η μέθοδος αυτή είναι η πιο διαδεδομένη για την εξέταση των διαδικασιών σκέψης των μαθητών (Ericsson & Simon, 1993).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν την ανάγκη τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών να μην αξιοποιούνται μόνο σε σχέση με την τελική επίδοση των μαθητών και την ιεραρχική κατάταξη των χωρών, αφού

τονίζουν την ανάγκη ουσιαστικής εξέτασης παραγόντων που δυνατό να επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Ειδικότερα η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της επικέντρωσης στα χαρακτηριστικά των έργων που αξιοποιούνται σε τέτοιες διεθνείς αξιολογήσεις καθώς και στις διαδικασίες που ακολουθούν οι μαθητές κατά την επίλυση των έργων αυτών.

Η έρευνα αυτή έχει τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές προεκτάσεις. Ειδικότερα, σε θεωρητικό επίπεδο τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη σημασία της εστίασης και στα χαρακτηριστικά των ίδιων των έργων, πέρα από την εστίαση στα χαρακτηριστικά των μαθητών, της διδασκαλίας και του σχολικού συγκείμενου στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση. Σε πρακτικό επίπεδο εισηγούνται την ανάγκη για μια πιο προσεκτική ανάγνωση, ερμηνεία και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων διεθνών συγκρίσεων με τρόπο που να δίνεται περισσότερη έμφαση όχι στην κατάταξη των χωρών (στο τι) αλλά στο πολύπλοκο πλέγμα των παραγόντων που ερμηνεύουν αυτή την κατάταξη (στο γιατί).

Βιβλιογραφία

- Ababneh, E., Al-Tweissi, A., & Abulibdeh, K. (2016). TIMSS and PISA impact – the case of Jordan. *Research Papers in Education*, 31(5), 542-555. doi:10.1080/02671522.2016.1225350
- Abazaoglu, I., & Aztekin, S. (2016). The role of teacher morale and motivation on students' science and math achievement: Findings from Singapore, Japan, Finland and Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2606-2617. doi: 10.13189/ujer.2016.041114
- Bahar, A., & Maker, C. J. (2015). Cognitive backgrounds of problem solving: A comparison of open-ended vs. closed mathematics problems. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1531-1546.
- Drent, M., Meelissen, M. R. M., & van, d. K. (2013). The contribution of TIMSS to the link between school and classroom factors and student achievement. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 198-224. doi:10.1080/00220272.2012.727872
- Eklöf, H. (2007). Test-taking motivation and mathematics performance in TIMSS 2003. *International Journal of Testing*, 7(3), 311-326. doi:10.1080/15305050701438074
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. US: Massachusetts Institute of Technology.
- Fensham, J. P. (1998). Student response to the TIMSS test. *Research in Science Education*, 28(4), 481-489.
- Grønmo, L. S., M. Lindquist, A. Arora & I. V. S Mullis (2015). *TIMSS 2015 mathematics: Framework*. Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
- Harlow, A., & Jones, A. (2004). Why students answer TIMSS science test items the way they do. *Research in Science Education*, 34(2), 221-238.

- Hastedt, D., & Sibberns, H. (2005). *Differences between multiple choice items and constructed response items in the IEA TIMSS surveys*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.05.007>
- Kadijevich, D. M. (2015). A dataset from TIMSS to examine the relationship between computer use and mathematics achievement. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 984-987.
- Kareshki, H., & Hajinezhad, Z. (2014). A multilevel analysis of the role of school quality and family background on students' mathematics achievement in the Middle East. *Universal Journal of Educational Research*, 2(9), 593-602.
- Ker, H. (2017). The effects of motivational constructs and engagements on mathematics achievements: A comparative study using TIMSS 2011 data of Chinese Taipei, Singapore, and the USA. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(2), 135-149. doi:10.1080/02188791.2016.1216826
- Klieme, E., & Baumert, J. (2001). Identifying national cultures of mathematics education: Analysis of cognitive demands and differential item functioning in TIMSS. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 385-402.
- Konstantopoulos, S., & Shen, T. (2016). Class size effects on mathematics achievement in Cyprus: Evidence from TIMSS. *Educational Research and Evaluation*, 22(1-2), 86-109. doi:10.1080/13803611.2016.1193030
- Lessani, A., Yunus, A. M., Tarmiz, R. A., & Mahmud, R. (2014). Why Singaporean 8th grade students gain Highest mathematics ranking in TIMSS (1999-2011). *International Education Studies*, 7(11), 173-181.
- Leung, F. K. S. (2002). Behind the high achievement of East Asian students. *Educational Research and Evaluation*, 8(1), 87-108. doi:10.1076/edre.8.1.87.6920
- Liou, P., & Liu, E. Z. (2015). An analysis of the relationships between Taiwanese eighth and fourth graders' motivational beliefs and science achievement in TIMSS 2011. *Asia Pacific Education Review*, 16(3), 433-445.
- Liu, X., & Ruiz, M. E. (2008). Using data mining to predict K-12 students' performance on large-scale assessment items related to energy. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(5), 554-573.
- Mahmud, J. (2017). Item response theory: A basic concept. *Educational Research and Reviews*, 12(5), 258-266.
- Martin, M. O., Kelly, D. L., & International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (1996). *Third international mathematics and science study. Technical report. Volume I: Design and development*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED406418&site=ehost-live>
- Maykut, P. S., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide* (Vol. 6). London: Routledge.
- McCormick, M. (2016, January). Exploring the cognitive demand and features of problem solving tasks in primary mathematics classrooms. Paper presented

- at 39th Annual conference of the Mathematics Education Research Group, Australasia. Adelaide: Merga. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572329.pdf>
- Mettas, A., Karmiotis, I., & Christoforou, P. (2006). Relationship between students' self-beliefs and attitudes on science achievements in Cyprus: Findings from the Third International Mathematics and Science study (TIMSS). *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2(1), 41-52.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Arora, A., Boston College, TIMSS & PIRLS International, Study Center, & International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED544554&site=ehost-live>
- Neidorf, T. S., Binkley, M., Gattis, K., Nohara, D., National Assessment of, E. P., & National Center for, E. S. (2006). *Comparing mathematics content in the national assessment of educational progress (NAEP), trends in international mathematics and science study (TIMSS), and program for international student assessment (PISA) 2003 assessments. Technical report. NCES 2006-029*. National Center for Education Statistics.
- Pahlke, E., Hyde, J. S., & Mertz, J. E. (2013). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on mathematics and science achievement: Data from Korea. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 444-452.
- Papanastasiou, C. (2000). Internal and external factors affecting achievement in mathematics: Some findings from TIMSS. *Studies in Educational Evaluation*, 26(1), 1-7.
- Sangwin, C. J., & Jones, I. (2017). Asymmetry in student achievement on multiple-choice and constructed-response items in reversible mathematics processes. *Educational Studies in Mathematics*, 94(2), 205-222.
- Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 50-80. doi: 10.1080/1380361960020103
- Stein, M. K., Remillard, J., & Smith, M. S. (2007). How curriculum influences student learning. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 319-369). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sturman, L., Burge, B., Cook, R. & Weaving, H. (2012). *TIMSS 2011: Mathematics and science achievement in England*. Slough: NFER.
- Αγνώστου (2016, Νοεμβρίου 15). Έρευνα: Η Κύπρος 23η στα μαθηματικά και 36η στις φυσικές επιστήμες. PIK News. Retrieved from

<http://www.riknews.com.cy/index.php/news/epistimi/item/43155-erevna-i-kypros-23i-sta-mathimatika-kai-36i-stis-fysikes-epistimes>

Παπαναστασίου, Κ. (2008). *TIMSS-1995 Αποτελέσματα των μαθητών λυκείου στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

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

Ζωή Κρόκου

Σχολική Σύμβουλος 5ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Φθιώτιδας

Περίληψη

Οι έρευνες τις τελευταίες δεκαετίες, οι οποίες εστιάζουν στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης για την αποτίμηση της μάθησης μέσω της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, προτείνουν τον σχεδιασμό κατάλληλων ερωτήσεων, οι οποίες θα προωθούν και θα ανιχνεύουν τη διαδικασία της μάθησης και θα αποτελούν παράλληλα εργαλεία ενίσχυσης της κυριολεκτικής, της ενδοκειμενικής και διακειμενικής κατανόησης αλλά και κίνητρα εμπλοκής των μαθητών στη μάθηση. Για να επιτελούν οι ερωτήσεις τον ρόλο για τον οποίο σχεδιάζονται, δηλαδή να αξιολογούν την κατανόηση των μαθητών κυρίως ως διαδικασία και μετά ως αποτέλεσμα, θα πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προδιαγραφές, όπως είναι η σαφήνεια, η ακρίβεια, να είναι εύληπτες και να έχουν ξεκάθαρο γνωστικό στόχο. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, απαιτείται διαφοροποιημένος σχεδιασμός, που θα τους βοηθήσει στην ευχερή αποκωδικοποίηση και θα τους παρωθήσει να διαβάσουν το κείμενο και να συλλέξουν τις βασικότερες πληροφορίες από αυτό, καθώς αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των ίδιων των ερωτήσεων.

Λέξεις κλειδιά: διαμορφωτική περιγραφική αξιολόγηση, ερωτήσεις, μαθησιακές δυσκολίες, αναγνωστική κατανόηση

Abstract

If we want to design questions that can assess students' reading comprehension, we should follow concrete directions that ensure that these questions are explicit, accurate, easy-to-understand and they target a specific cognitive goal. Through these, the student should easily recall the textual knowledge and draw conclusions that provide connections between current information and previous knowledge (schemas). So, through formative assessment, we present ways to design questions in order to develop and scan the procedure of learning and augment the literal, textual and intertextual comprehension. Furthermore, it is obvious that with the proper teaching of how we can design questions, we are capable of motivating students and students with learning disabilities engagement into learning, so they become aware of organizing significant data of the text in a coherent new whole. Additionally, we face reading comprehension as a continuous procedure and not as the result of reading or decoding a text.

Key words: formative assessment, questions, learning disabilities, reading comprehension

Εισαγωγή

Η διαμορφωτική αξιολόγηση της μάθησης δίνει έμφαση στην εκμάθηση μεταγνωστικών στρατηγικών και τεχνικών αυτορρύθμισης από τους μαθητές, ώστε να επιτυγχάνονται τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από μία ποιοτική διδασκαλία, η οποία προσαρμόζεται στις δυνατότητες των μαθητών μέσα από διαφοροποιημένες προσεγγίσεις και παρωθεί τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της πρόσκτησης της γνώσης. Βασικός πυλώνας της επιτυχημένης μάθησης είναι η διαρκής αξιολόγησή της μέσω της κατανόησης χρησιμοποιώντας τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν με ευκολία από τους εκπαιδευτικούς αλλά και να εφαρμοστούν μελλοντικά από τους μαθητές (Κουλουμπαρίτση, 2018).

Ο ορισμός της κατανόησης, ως η διαδικασία της ανάγνωσης, υποστηρίζει ότι κάποιες φορές οι αναγνώστες διαβάζουν τις γραμμές του κειμένου, άλλες φορές διαβάζουν ανάμεσα στις γραμμές και κάποιες άλλες φορές διαβάζουν πέρα ή πίσω από τις γραμμές. Γίνεται ευδιάκριτο έτσι ότι η επαρκής αναγνωστική κατανόηση απαιτεί τη συνδρομή τόσο των “από κάτω προς τα πάνω”/ κατώτερων δεξιοτήτων ανάγνωσης όσο και των “από πάνω προς τα κάτω”/ ανώτερων δεξιοτήτων ανάγνωσης, αλλά και όπως υποστηρίζεται σε πρόσφατες έρευνες θεωρείται απαραίτητη και η εσωτερική παρώθηση του αναγνώστη (Guthrie et al., 2004), η οποία αλληλεπιδρά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ως προς την ανάγνωση χωρίς, όμως, να αγνοείται η σημασία της διδασκαλίας αποδοτικών γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης ανάλογων με το κειμενικό είδος (McNamara, 2007).

Οι έρευνες που πραγματοποιούνται τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες (ενδεικτικά: Francis, Fletcher, Catts, & Tomblin, 2005) μελετούν την επίδραση στην κατανόηση συγκεκριμένων μεταβλητών αλλά και την αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων από τους προαναφερόμενους παράγοντες με αυτή, ενώ την τελευταία δεκαετία (Magliano, Millis, Ozuru, & McNamara, 2007· Linderholm, Zhao, Theriault, & Cordell-McNulty, 2008) μεγάλη έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση και στη διδακτική αξιοποίηση διάφορων στρατηγικών που ενισχύουν ή προάγουν την αναγνωστική κατανόηση.

Μια αποδοτική στρατηγική κατανόησης και μετακατανόησης, η οποία θεωρείται μία κατηγορία της μεταγνώσης, είναι η δημιουργία επιτυχημένων ερωτήσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού αλλά και η εκμάθηση ανάπτυξης αυτοερωτήσεων από την πλευρά του μαθητή (Linderholm, Zhao, Theriault, & Cordell-McNulty, 2008). Έτσι, βοηθούνται οι αναγνώστες να εντοπίζουν τα λάθη που κάνουν στην ανάγνωση ή να αλλάξουν τον ρυθμό με τον οποίο διαβάζουν, αν και οι ανεπαρκείς αναγνώστες δεν ελέγχουν το επίπεδο και την ποιότητα της ανάγνωσής τους, κάνουν λανθασμένες εκτιμήσεις για την επίτευξη του

αναγνωστικού τους στόχου και δε γνωρίζουν ποιες στρατηγικές θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν για να έχουν μια ικανοποιητική κατανόηση.

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι η μετακατανόηση είναι ανεξάρτητη από την ηλικία, γεγονός που οδηγεί στη διαπίστωση ότι μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί από την πρώτη σχολική ηλικία.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία σχετικά ετερογενή ομάδα δυσκολιών που σχετίζονται, αλλά και επηρεάζουν, κυρίως, τη σχολική επίδοση. Μελετώντας τους ορισμούς που κατά καιρούς δίνονται για τις μαθησιακές δυσκολίες, εντοπίζουμε ως κοινό πρωταρχικό παράγοντα αναφοράς την ανάγνωση. Οι αναγνωστικές δυσκολίες αρκετές φορές αποδίδονται από τον όρο δυσλεξία, μια διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική, όπως αναφέρει ο Πόρποδας (1997), η οποία εδράζεται στον χώρο της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής και εκδηλώνεται με σημαντικό αριθμό λαθών στην ανάγνωση.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες αποτελούν το μεγαλύτερο και πιο μελετημένο κομμάτι των μαθησιακών δυσκολιών και αναφέρονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο και στην κατανόηση. Έτσι, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες διαφοροποιούνται: ως προς την επίδοση στη λεξιλογική αναγνώριση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση· ως προς την ακρίβεια της ανάγνωσης, στην αυτόματη αναγνώριση των λέξεων και την αυτοματοποιημένη ανάκληση· ως προς τις γνωστικές διεργασίες, το οποίο εξηγεί, εν μέρει, γιατί οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες διαφοροποιούνται σημαντικά σε τόσες μεταβλητές από τους μαθητές που ανήκουν στις ομάδες ελέγχου (φωνολογική επίγνωση, μνήμη εργασίας, δημιουργία συνεπαγωγών, γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές)· (για μια επισκόπηση: Fletcher, Morris, & Lyon, 2003).

Οι ανεπαρκείς ως προς την κατανόηση αναγνώστες, συνήθως, υπολείπονται, ως προς την επίδοση της ανάγνωσης, ένα με δύο χρόνια των ικανών αναγνωστών και φαίνεται ότι χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια από τον δάσκαλο της τάξης για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους.

Οι Paris, Lipson και Wixson (1983) αναφέρουν ότι οι ανεπαρκείς αναγνώστες, καθώς διαβάζουν, δεν παραλείπουν όσα δε θεωρούνται σημαντικά, δε διαβάζουν με μια ματιά το κείμενο, δε ξαναδιαβάζουν ό,τι δεν κατάλαβαν, δεν ενσωματώνουν τις νέες γνώσεις στις προηγούμενες, δεν προβλέπουν, δεν κρατούν σημειώσεις, δε δημιουργούν συνεπαγωγές και γενικά δεν αξιοποιούν τις στρατηγικές που μπορεί να έχουν διδαχθεί ή δεν τις αξιοποιούν αποτελεσματικά, όπως οι ικανοί αναγνώστες.

Είναι εμφανές ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες σύντομα αποφεύγουν το διάβασμα και όσες δραστηριότητες το προϋποθέτουν, κάνοντας

άλλες, λιγότερο επώδυνες γι' αυτά, επιλογές, ενώ όσο περισσότερο αποτυγχάνουν στην ανάγνωση τόσο πιο αδιάφοροι γίνονται ως προς αυτή και ο φαύλος κύκλος της συνεχούς άρνησης, αποτυχίας και ματαίωσης διαιωνίζεται (Pearson & Hamm, 2005).

Ο ρόλος των ερωτήσεων

Η αξιολόγηση της κατανόησης μπορεί να πραγματοποιηθεί με αρκετούς τρόπους, από τους οποίους πολλοί χρησιμοποιούνται χρόνια τώρα και άλλοι συστηματοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες (Rowe, Ozuru, & McNamara, 2006).

Η συμβολή των ερωτήσεων είναι σημαντική στην ανάπτυξη και ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης· από τη μία καθοδηγούν τη σκέψη και λεκτικοποιούν τον τρόπο που συντελείται η μάθηση και από την άλλη αποτελούν εργαλεία της αξιολόγησης της κατανόησης, τόσο ως διαδικασία όσο και ως αποτέλεσμα της μάθησης (Κρόκου, 2011). Μέσα από τον σχεδιασμό κατάλληλων ερωτήσεων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει τη διάρθρωση της σκέψης του μαθητή και να ανιχνεύσει ποιες στρατηγικές ανάκλησης και κατανόησης χρησιμοποιεί (Taosaka, 2002).

Οι μαθητές, οι οποίοι μπορούν και παράγουν ερωτήσεις, είναι ικανοί να σκέφτονται και να μαθαίνουν. Υπάρχουν αρκετά είδη ερωτήσεων που ενεργοποιούν και κινητοποιούν τη σκέψη ή αναζητούν αυτό που κρύβεται κάτω από την επιφανειακή γνώση ή κινητοποιούν για την αναζήτηση επιπλέον πηγών ή ελέγχουν την ορθότητα των αποφάσεών μας (Paul & Elder, 1996· Keenan, Betjemann, & Olson, 2008).

Οι ερωτήσεις στην περιγραφική διαμορφωτική αξιολόγηση

Η ΠΕ[ριγραφική] ΔΙ[αμορφωτική] Α[ξιολόγηση] είναι εκείνη η διαδικασία, η οποία μέσα από τον διαρκή έλεγχο της ποιότητας της μάθησης, αξιολογεί τη διδασκαλία και προτείνει εναλλακτικούς τρόπους για την επίτευξη αυξημένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Κουλουμπαρίτη, 2018). Οι ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου θεωρούνται ένα αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης αλλά και εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Για να επιτελούν οι ερωτήσεις τον ρόλο για τον οποίο σχεδιάζονται, δηλαδή να αξιολογούν τη μάθηση μέσω της κατανόησης των μαθητών κυρίως ως διαδικασία και μετά ως αποτέλεσμα, θα πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προδιαγραφές, όπως είναι η σαφήνεια, η ακρίβεια, να είναι εύληπτες και να έχουν ξεκάθαρο γνωστικό στόχο. Μέσα από αυτές ο μαθητής θα μπορεί να ανακαλεί αυτούσιες ή να παραφράζει τις πληροφορίες του κειμένου, που αυτός θεωρεί σημαντικές και στις οποίες μπορεί να έχει ενσωματώσει προηγούμενες γνώσεις του ή να έχει δημιουργήσει συνάψεις με άλλα κείμενα (Schisler, Joseph, Konrad, & Alber-Morgan, 2010).

Η ακρίβεια των ερωτήσεων μειώνει τον αριθμό των πληροφοριών, που θα πρέπει να συγκρατούνται και να οργανώνονται στη μνήμη εργασίας, οπότε με τη χρήση της τεχνικής της “ερώτησης - απάντησης”, περιορίζεται ο γνωστικός φόρτος, ειδικά των μικρότερων μαθητών (Stahl, 2009).

Οι ερωτήσεις που αξιοποιούνται στο ΠΕΔΙΑ

Διάφοροι τρόποι αξιολόγησης της κατανόησης χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς χρόνια τώρα, ενώ κάποιοι άλλοι έχουν βρει συστηματικό πεδίο εφαρμογής τις τελευταίες δεκαετίες.

Από τις πρώτες μεθόδους που εφαρμόστηκαν από αρκετούς ερευνητές ήταν η *αναδιήγηση (retelling)*. Μέσα από αυτή τη μέθοδο ο μαθητής ανακαλεί αυτούσιες ή παραφράζει τις πληροφορίες του κειμένου που αυτός θεωρεί σημαντικές και στις οποίες μπορεί να έχει ενσωματώσει προηγούμενες γνώσεις του ή να έχει δημιουργήσει συνάψεις με άλλα κείμενα (Schisler, Joseph, Konrad, & Alber-Morgan, 2010). Όμως, είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, δύσκολη στη βαθμολόγηση, καθώς απαιτεί τον τεμαχισμό του κειμένου και η εκτίμησή της είναι, κυρίως, ποσοτική. Βέβαια, η αξιολόγηση της κατανόησης μέσω της αναδιήγησης, όπως προτείνεται στα αναλυτικά προγράμματα, διανθίζεται και με κάποια μετρήσιμα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως η εξεύρεση της κεντρικής ιδέας, η συγκράτηση και η αξιοποίηση των σημαντικών λεπτομερειών, η χρήση της γενίκευσης, της προσθήκης και της συμπλήρωσης, η αναγνώριση των γλωσσικών συμβάσεων και η συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη (Magliano & Millis, 2003).

Οι ερευνητές (Magliano, Millis, Ozuru, & McNamara, 2007) που ασχολήθηκαν με τη συστηματική μελέτη της κατανόησης σχεδίασαν ερωτήσεις για την αξιολόγησή της σε διάφορα επίπεδα. Άλλωστε “το εν δυνάμει νόημα” του κειμένου είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο (Rayner & Reichle, 2010). Σε αντίθεση με τον “επιφανειακό κώδικα” του κειμένου, δηλαδή τις πληροφορίες του, ο οποίος αξιολογείται με λεξιλογικές και συντακτικές ερωτήσεις, η κειμενική βάση, η οποία δημιουργεί το νόημα του κειμένου με την αξιοποίηση λογικών προτάσεων στη μνήμη εργασίας, ελέγχεται με τη χρήση παραφράσεων, ανάκλησης των σημαντικότερων ιδεών ή της αλληλουχίας των γεγονότων.

Η τεχνική των ερωτήσεων θεωρήθηκε πρόσφορος τρόπος για την ανίχνευση της κατανόησης των γνωστικών αντικειμένων και εντάχθηκε στο σύστημα **ΠΕριγραφικής Διαιμορφωτικής Αξιολόγησης** (Κουλουμπαρίτση, 2018), όμως ο σχεδιασμός τους θα πρέπει να είναι υποβοηθητικός για τον εκπαιδευτικό στη μαθησιακή διαδικασία και η αποτίμησή τους, όσο το δυνατόν, πιο μετρήσιμη και αντικειμενική.

Προτείνονται, λοιπόν, τεχνικές ερωτήσεων που συντείνουν σε έναν, όσο το δυνατόν, αντικειμενικό τρόπο αξιολόγησης των διαφόρων επιπέδων της κατανόησης, όπως αυτά ορίζονται από τις πρόσφατες ερευνητικές προσπάθειες (Alderson, 2000· Rayner & Reichle, 2010· Κρόκου, 2011): το λεξιλογικό επίπεδο, το

οποίο αφορά την κατανόηση της σημασίας φράσεων ή λέξεων με την αξιοποίηση των συμφραζομένων ή της ανάκλησης της προηγούμενης γνώσης· το κυριολεκτικό επίπεδο κατανόησης, το οποίο αφορά εκείνες τις πληροφορίες (θεματικές προτάσεις, λεπτομέρειες) που μπορεί να ανακαλέσει ένα άτομο και οι οποίες βρίσκονται αυτούσιες μέσα στο κείμενο· το ενδοκειμενικό επίπεδο, το οποίο αφορά τις συνεπαγωγές που κάνει ο αναγνώστης μεταξύ προτάσεων που βρίσκονται στο κείμενο· το διακειμενικό επίπεδο, το οποίο αφορά τις συνεπαγωγές που για να σχηματιστούν χρειάζονται τη συνδρομή των προηγούμενων γνώσεων του μαθητή, οι οποίες σαν έναυσμα έχουν τις κειμενικές πληροφορίες.

Ερωτήσεις κλειστού τύπου ή επιλογής. Τα *cloze* τεστ αξιοποιήθηκαν για τη μέτρηση της αναγνωσιμότητας των κειμένων παρά για την αξιολόγηση της κατανόησης (Berrent, 1998). Ο μαθητής οφείλει να συμπληρώσει ένα κενό ανά *n* λέξεις με την ακριβή αντικατάσταση της λέξης που έχει παραλειφθεί. Για να μπορέσει, όμως, ο αναγνώστης να βρει την κατάλληλη λέξη και να τη συμπληρώσει, θα πρέπει να έχει κατανοήσει το συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο της πρότασης, της παραγράφου αλλά και ολόκληρης της νοηματικής ενότητας. Όταν η συμπλήρωση γίνεται μόνο σε προτασιακό επίπεδο, τότε, όπως υποστηρίζουν οι Francis, Fletcher, Catts και Tomblin (2005), η μέτρηση αφορά την ικανότητα του αναγνώστη για λεξιλογική αναγνώριση, άρα άμεσα αξιολογείται η αποκωδικοποίηση και έμμεσα η κατανόηση. Ο μαθητής μπορεί να συμπληρώσει τις λέξεις αξιοποιώντας τα συμφραζόμενα ή να επιλέξει από μία δοσμένη ομάδα λέξεων τον σωστό τύπο ή να χρειαστεί μία γραμματική/ μορφολογική αναδιατύπωση.

Μια άλλη έρευνα (Keenan, Betjemann, & Olson, 2008) ενισχύει την άποψη αυτή, υποστηρίζοντας ότι στα σύντομα κείμενα η μη σημασιολογική αναγνώριση των λέξεων δυσκολεύει την κατανόηση από ότι στα μεγαλύτερης έκτασης κείμενα. Όπως ήταν αναμενόμενο, ο τύπος αυτός μέτρησης έχει δεχθεί έντονη κριτική, καθώς δεν απαιτεί από τον αναγνώστη να έχει μια συνολική εικόνα του κειμένου και, έτσι, δεν προάγει την ενδοκειμενική και διακειμενική κατανόηση (Stahl, 2009· Κρόκου, 2011), αλλά αξιολογεί τις ικανότητές του για τη σωστή λεξιλογική επιλογή μέσα από τους συντακτικούς και μορφολογικούς περιορισμούς που επιβάλλει ο προτασιακός σχηματισμός και η τοπική κειμενική γνώση (Snyder, Caccamise, & Wise, 2005).

Για τους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή για αυτούς των πολύ μικρών τάξεων είναι θεμιτό να δίνονται και εικονοκείμενα, ώστε οι μαθητές να υποβοηθούνται μέσα από την εικόνα στην ανεύρεση της λέξης και παράλληλα να ενισχύεται μέσα από την οπτικοποίηση η κατανόηση του κειμένου.

Κατασκευή *cloze* test για την αξιολόγηση της λεξιλογικής κατανόησης. Σύμφωνα με την Κρόκου (2011), η κατασκευή τεστ συμπλήρωσης μεμονωμένων λέξεων για την ανίχνευση της λεξιλογικής κατανόησης απαιτεί μία συστηματική και καλά οργανωμένη προσπάθεια μέσα από την οποία θα διαφαίνεται η σχέση της

αναγνωστικής κατανόησης και του λεξιλογίου. Ο Ouellette (2006:563) στο άρθρο του, στο οποίο ορίζει τη σχέση του λεξιλογίου με την αναγνωστική κατανόηση, προτείνει δύο διαστάσεις του λεξιλογίου: το εύρος (πόσες λέξεις γνωρίζει το άτομο) και το βάθος του λεξιλογίου (πόσο καλά γνωρίζει το άτομο τις σημασιολογικές αποχρώσεις μιας λέξης), η συνεισφορά των οποίων στην αναγνωστική κατανόηση είναι σημαντική, όπως διαπιστώθηκε από τον ερευνητή μέσα από μετρήσεις.

Οι επιλογές που θα δίνονται για την ανεύρεση της σωστής λέξης θα είναι τέσσερις λέξεις, εκ των οποίων οι τρεις θα είναι περισπαστικές, αλλά θα έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: μία από αυτές θα πρέπει να είναι όμοια οπτικά με τη σωστή, μία άλλη θα ανήκει στις συχνόχρηστες λέξεις του κειμένου ή του ενεργού λεξιλογίου των μαθητών και μία άλλη στις “δύσκολες” λέξεις του κειμένου ή των κειμένων των μαθητών (McAllister & Guidice, 2012).

Ερωτήσεις σωστού – λάθους. Μια άλλη τεχνική ερωτήσεων είναι αυτές που απαιτούν ως απάντηση το Σωστό ή Λάθος. Ο μαθητής και εδώ καλείται απλώς να αναγνωρίσει τη σωστή απάντηση και δεν απαιτείται μία ευδιάκριτη οργάνωση της σκέψης του. Θεωρείται από κάποιους ερευνητές ότι εξετάζουν νοητικές ικανότητες χαμηλού επιπέδου, αν και πολλοί άλλοι αντιτείνουν ότι ο τρόπος διατύπωσης της ερώτησης μπορεί να ενεργοποιήσει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες (McAllister & Guidice, 2012). Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες μπορούν μέσω αυτών των ερωτήσεων να εστιάζουν στις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου.

Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που συνοδεύουν ένα μικρό, ως επί το πλείστον, κείμενο, θεωρούνται ο πιο δημοφιλής και αμφιλεγόμενος τύπος αξιολόγησης της κατανόησης. Τα πλεονεκτήματά τους είναι η αξιοπιστία των διαδικασιών μέτρησης, η συντομία της χορήγησης, η προέκταση της ερμηνείας των αποτελεσμάτων όχι μόνο σε ποσοτική αλλά και σε ποιοτική ανάλυση (Magliano, Millis, Ozuru, & McNamara, 2007) και η ευκολία στη συμπλήρωση. Επίσης, καθώς οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής μπορούν να απαντηθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, δίνεται η δυνατότητα προσθήκης περισσότερων ερωτήσεων, οι οποίες θα καλύπτουν μεγαλύτερο εύρος της γνωστικής περιοχής που αξιολογείται.

Η κριτική, που ασκείται εδώ και πολλές δεκαετίες για τη μέθοδο αυτή, εστιάζεται στο ότι ο αναγνώστης μπορεί χωρίς να έχει διαβάσει το κείμενο, τυχαία να απαντήσει σωστά, οπότε η απάντηση των ερωτήσεων μέσω επιλογής δε σχετίζεται με τις αναγνωστικές ικανότητες κατανόησης, ενώ η συχνή επαφή με τέτοιου είδους εργαλεία δημιουργεί στρατηγικούς λύτες παρά στρατηγικούς αναγνώστες (Magliano & Millis, 2003). Ένα ακόμα ζήτημα κριτικής αποτελεί η ύπαρξη μίας μόνο σωστής απάντησης, η οποία δε συμφωνεί με τον αριθμό σχηματισμού ενδοκειμενικών και διακειμενικών συνεπαγωγών (Kintsch, 1998· Κρόκου, 2011) του κάθε αναγνώστη, αφού ο εξαναγκασμός επιλογής μίας

προαποφασισμένης σωστής απάντησης, του περιορίζει την οικοδόμηση του νοήματος του κειμένου.

Αξιοποιώντας τις έρευνες των Murphy, Shannon, Johnston και Hansen (1998), οι οποίοι σε μια συγκριτική μελέτη έξι σταθμισμένων τεστ αναγνωστικής κατανόησης διαπίστωσαν ότι στα περισσότερα η συσχέτιση κειμένου-ερωτήσεων ήταν περιορισμένη, προτείνεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση οι ερωτήσεις να αφορούν και τα τέσσερα επίπεδα κατανόησης (κυριολεκτική, λεξιλογική, ενδοκειμενική, διακειμενική) σε αντίστοιχη αναλογία με το τι ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει (Κρόκου, 2011).

Σύμφωνα με μελέτες των Chaim και Zoller (1997), οι μαθητές, και ιδιαίτερα τα αγόρια, προτιμούν στα τεστ τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αναφέροντας ότι τα θεωρούν ευκολότερα και έτσι θα μπορέσουν να τα καταφέρουν καλύτερα σημειώνοντας υψηλές βαθμολογίες.

Ο χρονικός περιορισμός, που τις περισσότερες φορές συνοδεύει τα τεστ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, στην έρευνα των Chaim και Zoller (1997), η οποία αφορούσε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εντοπίζεται ως αγχογόνος και ειδικότερα επισημαίνεται ότι οι μαθητές προτιμούν εκείνες τις δοκιμασίες που εστιάζουν στην κατανόηση παρά στη στείρα μάθηση.

Μέσω των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής διαβαθμίζονται οι αναγνώστες ως προς την έκταση που κατανόησαν το κείμενο ή τοποθετούνται σε επίπεδα επάρκειας με βάση κάποια προαποφασισμένα κριτήρια ικανοτήτων, αλλά δε γίνονται εύκολα αντιληπτές οι παρανοήσεις τους ή οι διακυμάνσεις της κατανόησής τους (Francis, Fletcher, Catts, & Tomblin, 2005). Οπότε, η συνδυαστική αξιοποίηση με τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις κρίνεται θεμιτή.

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες μέσω αυτών των ερωτήσεων μπορούν να επιστρέψουν στο κείμενο και αξιοποιώντας την ανιχνευτική ανάγνωση να αναζητήσουν τη σωστή απάντηση (Raphael, Highfield, & Au, 2006).

Κατασκευή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής

Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αποτελούν τον πιο συχνόχρηστο τρόπο αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και αξιοποιούνται στα περισσότερα σταθμισμένα τεστ (Snyder, Caccamise, & Wise, 2005· Pearson & Hamm, 2005).

Σύμφωνα με τους McAllister και Guidice (2012), οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής κατασκευάζονται για: α) να προσδιορίσουν την κυριολεκτική κατανόηση, β) να προβλέψουν μελλοντικά γεγονότα ή συναισθήματα των πρωταγωνιστών ή να ανακαλέσουν προηγούμενες γενικές γνώσεις/ διακειμενική κατανόηση, γ) να βρουν την κεντρική ιδέα/ ενδοκειμενική κατανόηση, δ) να δηλώσουν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων/ ενδοκειμενική κατανόηση και ε) να αναζητήσουν τη σημασία των λέξεων του κειμένου/ λεξιλογική κατανόηση.

Η κατασκευή των ερωτήσεων προτείνεται να στηρίζεται στην τυπολογία της Raphael (1986) και των Raphael, Highfield και Au (2006), οι οποίες χωρίζουν τις ερωτήσεις με βάση τις απαντήσεις τους σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) αυτές

που οι απαντήσεις τους βρίσκονται με σαφήνεια μέσα στο κείμενο, β) αυτές που οι απαντήσεις τους δε βρίσκονται αυτούσιες μέσα στο κείμενο, αλλά ο αναγνώστης θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ενδοκειμενικές συνεπαγωγές για να τις βρει και γ) αυτές που οι απαντήσεις τους δε βρίσκονται πουθενά μέσα στο κείμενο, αλλά ο αναγνώστης θα πρέπει να χρησιμοποιήσει διακειμενικές συνεπαγωγές (δηλαδή, να αξιοποιήσει την προηγούμενη γνώση του), για να μπορέσει να απαντήσει. Έτσι, διαμόρφωσαν δύο διακριτές κατηγορίες που καταδεικνύουν τη σχέση ερώτησης – απάντησης: α) *τις κειμενοκεντρικές* και β) *τις γνωσιοκεντρικές*, ενώ σε μια πιο απλουστευμένη και γενικόλογη μορφή υποδιαίρουν τις κειμενοκεντρικές ερωτήσεις με βάση τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσει ο αναγνώστης σε: α) “ακριβώς εδώ” και “σκέψου και ψάξε” και τις γνωσιοκεντρικές με βάση και τις γνωστικές διεργασίες που θα ακολουθηθούν σε: β) “εγώ και ο συγγραφέας” και “από μόνος μου” (Raphael, Highfield, & Au, 2006).

Η επιστημονική κοινότητα έχοντας κατανοήσει την αλληλεπίδραση και τη συσχέτιση ως προς τη δυσκολία των χαρακτηριστικών του κειμένου και των στοιχείων της ερώτησης, έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στον τρόπο συγγραφής και επιλογής τόσο των ερωτήσεων όσο και των απαντήσεων (Embretson, 1989). Ειδικότερα, το πλήθος των λογικών προτάσεων που συνάγονται από ένα κείμενο και η έκταση των απαιτούμενων συλλογισμών οδηγούν στον σχεδιασμό ερωταποκρίσεων με βάση τη δυσκολία αυτών των δύο παραγόντων.

Η δυσκολία των ερωτήσεων σχετίζεται με την ύπαρξη σε αυτές άγνωστων λέξεων, το μήκος των προτάσεων τους και την απόσταση που υπάρχει μεταξύ των σχηματισθέντων συνεπαγωγών που απαιτούνται να χρησιμοποιηθούν για την απάντηση των ερωτήσεων (Rowe, Ozugu, & McNamara, 2006). Οπότε, οι ερωτήσεις, που έχουν φτιαχτεί από οικείες για τα παιδιά λέξεις, δεν έχουν μεγάλο μήκος και τα σημεία αναζήτησης της απάντησής τους στο κείμενο δεν απέχουν πολύ μεταξύ τους, απαντιούνται ευκολότερα. Αυτό, άλλωστε, που αξιολογείται είναι η κατανόηση του κειμένου και όχι η κατανόηση των ερωτήσεων (Alderson, 2000:158). Επίσης, η δυσκολία των ερωτήσεων εξαρτάται και από το επίπεδο ενεργοποίησης των σχετικών με αυτές πληροφοριών του κειμένου.

Επιπλέον, προτείνεται να περιορίζεται η χρήση αρνητικών προτάσεων αλλά και της παθητικής φωνής, καθώς και οι δύο αυτοί γραμματικοί και συντακτικοί παράγοντες δυσκολεύουν την κατανόηση της ερώτησης και, κατά συνέπεια, την αναζήτηση της απάντησης.

Οι Gorin και Embretson (2006) προτείνουν κατά τη συγγραφή των ερωτήσεων να αποφεύγονται οι “ερωτήσεις παγίδες”, οι οποίες παραπλανούν τους μαθητές και τους απομακρύνουν από τον στόχο της αξιολόγησης της κατανόησης. Επίσης, οι εύκολες ερωτήσεις θα πρέπει να τοποθετούνται στην αρχή του εργαλείου, για να παρωθηθούν οι μαθητές (Mcnamara, 2007) και προς το μέσο του για να ενισχυθεί η επιθυμία τους να συνεχίσουν και για να κάνουν μια μικρή “γνωστική ανάπαυλα”.

Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής θα πρέπει, σύμφωνα με τους McAllister και Guidice (2012), να περιλαμβάνουν τρεις λανθασμένες απαντήσεις και μία σωστή απόκριση και να μην απαιτείται περισσότερος χρόνος από ένα λεπτό για την επιλογή της σωστής απάντησης. Ακόμα, δύο περίπου ερωτήσεις σε κάθε κείμενο θα πρέπει να αξιολογούν τη λεξιλογική γνώση των μαθητών.

Η κατασκευή των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής είναι μια απαιτητική και χρονοβόρα διαδικασία, καθώς όπως επισημαίνει ο Alderson (2000:212), η συγγραφή λογικοφανών αλλά λανθασμένων επιλογών, που θα μπορούν να διακρίνουν τον ανεπαρκή ως προς την κατανόηση μαθητή από τον ικανό μαθητή, είναι μια επίπονη εργασία.

Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ή παραγωγικές. Μια άλλη τεχνική αξιολόγησης της κατανόησης είναι οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης ή ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Ozuru, Dempsey, & McNamara, 2007), όπου ο αναγνώστης διαβάσει το κείμενο και απαντά σε μια ανοιχτού τύπου ερώτηση χωρίς, όμως, να επιστρέφει στο κείμενο. Με αυτόν τον τύπο αξιολόγησης, ο μαθητής πρέπει να ανατρέχει στη νοητική αναπαράσταση του κειμένου που έχει δημιουργήσει και να ανακαλεί τις σχετικές πληροφορίες, οπότε έτσι αξιολογείται η συνεκτικότητα και η σαφήνεια των βασικών νοημάτων και η ευελιξία του αναγνώστη να δημιουργεί συνεπαγωγές (Κρόκου, 2011). Η κριτική που έχει ασκηθεί και σε αυτή τη μέθοδο αφορά, κυρίως, ότι ο μαθητής μπορεί εκ των προτέρων να γνωρίζει μια απάντηση, οπότε δεν αξιολογείται η κατανόηση αλλά η μάθηση (προηγούμενη γνώση). επιπροσθέτως, δεν μπορεί να αποκλειστεί η πιθανότητα, η κατανόηση να συμβαίνει παράλληλα με την ανάκληση της νοητικής αναπαράστασης για τη δημιουργία της απάντησης. ωστόσο, η αξιολόγηση της απάντησης δεν μπορεί να είναι αντικειμενική, καθώς η υποκειμενική φύση της δημιουργίας συνεπαγωγών έχει θεμελιωθεί ερευνητικά (Magliano, Millis, Ozuru, & McNamara, 2007).

Μία μορφή της τεχνικής αυτής είναι οι μαθητές να μπορούν να *προεκτείνουν το κείμενο*, προβλέποντας τι γίνεται μετά από αυτό που έχουν διαβάσει. Έτσι, αξιοποιούν τόσο τις πληροφορίες του κειμένου όσο και τις προηγούμενες γνώσεις τους, για να μπορέσουν να αποδώσουν σε συντομία αυτό που σκέφτονται (Kintsch, 1998).

Επιπλέον, σε αντιστροφή της προηγούμενης μορφής, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν μετά την ανάγνωση *τον πιθανό τίτλο του κειμένου* (Daniel & Raney, 2007). Σύμφωνα με τη θεωρία "επίδρασης του τίτλου", οι μαθητές με την απουσία του τίτλου προβαίνουν σε πιο προσεχτική ανάγνωση ή οικοδομούν συνεκτικότερα γνωστικά σχήματα.

Μια εναλλακτική μορφή της αναδιήγησης είναι η "*προκαλούμενη αναδιήγηση*" με τη χρήση της τεχνικής της "ερώτησης- απάντησης", η οποία θεωρείται ιδανική για τους μικρότερους μαθητές και τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς περιορίζει τον γνωστικό φόρτο

(Stahl, 2009), ενώ η ακρίβεια των ερωτήσεων, καθοδηγεί τη διαδικασία της κατανόησης, αφού μειώνει τον αριθμό των πληροφοριών που θα πρέπει να κρατούνται και να οργανώνονται στη μνήμη εργασίας.

Σε αυτή την τεχνική χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις των "4Π", δηλαδή "ποιος, πού, πότε, πώς" και του "τι", "γιατί", "οπότε". Έτσι, ο μαθητής ανακαλεί αυτούσιες ή παραφράζει εκείνες τις πληροφορίες του κειμένου που αυτός θεωρεί σημαντικές και στις οποίες μπορεί να έχει ενσωματώσει προηγούμενες γνώσεις του ή να έχει δημιουργήσει διαθεματικές συνάψεις (Schisler, Joseph, Konrad, & Alber-Morgan, 2010). Μέσα από την προκαλούμενη αναδιήγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει τη διάρθρωση της σκέψης του μαθητή και να ανιχνεύσει ποιες στρατηγικές ανάκλησης και κατανόησης χρησιμοποιεί (Taosaka, 2002). Οι ερωτήσεις αυτές σκοπό έχουν περισσότερο την ενεργοποίηση της κατανόησης και λιγότερο την αξιολόγησή της.

Τα λεκτικά πρωτόκολλα ή η τεχνική του "σκέφτομαι φωναχτά" δημιουργήθηκαν σαν μια "εναλλακτική" μορφή αξιολόγησης της κατανόησης από τους Millis, Magliano, και Todaro (2006) με τη χρήση των οποίων ο αναγνώστης λεκτικοποιεί τη σκέψη του και μας γνωστοποιεί τις γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες που πραγματοποιεί τη στιγμή που διαβάζει, οπότε γίνονται εμφανείς οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται και οι συναισθηματικές επιρροές του ατόμου μέσα από το κείμενο. Η μέθοδος αυτή δε χρησιμοποιείται στα πρώτα σχολικά χρόνια, αλλά σε μαθητές που μπορούν να διδαχτούν στρατηγικές κατανόησης και αυτορρύθμισης (Κολιάδης, 2006). Επιπλέον, δεν υπάρχουν ακόμα ασφαλή αποτελέσματα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αν και μέσα από στρατηγικές της αμοιβαίας διδασκαλίας φαίνεται ότι με τη χρήση καρτών καθοδήγησης έχουμε επαρκή κατανόηση (Κρόκου & Κωνσταντοπούλου, 2018). Σύμφωνα με τον Oster (2001), μέσα από αυτή την τεχνική οι μαθητές γίνονται ενήμεροι ποιες νοητικές διαδικασίες ακολουθούν και αξιοποιούν, καθώς διαβάζουν, σε ποιο επίπεδο κατανόησης αντιμετωπίζουν δυσκολίες και πώς μπορούν να βελτιώσουν ή να επιδιορθώσουν την κατανόησή τους. Οι Pearson και Hamm (2005) επισημαίνουν ότι για να είναι αυτή η μέθοδος αξιόπιστη και έγκυρη, με ικανότητα γενίκευσης, θα πρέπει να υπάρχουν πολλές επαναληπτικές αξιολογήσεις σε παρόμοιες δραστηριότητες, ώστε ο εξεταστής να αισθανθεί σίγουρος ότι έχει εκτιμήσει με σχετική ακρίβεια την ικανότητα κατανόησης του μαθητή. Θεωρείται, όμως, μια πολλά υποσχόμενη μέθοδος για την αξιολόγηση της διαδικασίας της κατανόησης, η οποία απαιτεί τόσο ενημερωμένους εκπαιδευτικούς όσο και εκπαιδευμένους μαθητές σε στρατηγικές μετακατανόησης.

Συμπέρασμα

Σύμφωνα με τον McNamara (2007), ως αξιολόγηση θεωρείται η διαδικασία μετατροπής των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν με τη χρήση κάποιου

διαγνωστικού ή ανιχνευτικού εργαλείου, σταθμισμένου ή μη, σε πληροφορίες που αφορούν την επίδοση των μαθητών

Η αξιολόγηση της μάθησης μέσω της κατανόησης είναι μια σύνθετη διαδικασία, καθώς μπορεί να ελεγχθεί και να μετρηθεί μόνο έμμεσα (Pearson & Johnson, 1978). Έτσι, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει κάθε φορά να αξιοποιούν εκείνα τα στοιχεία της κατανόησης του μαθητή, βάσει των οποίων επιθυμούν να την αξιολογήσουν. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι μαθητές για να κατανοήσουν ένα κείμενο, θα πρέπει να γνωρίζουν το 90% των λέξεών του (Hirsch, 2003).

Η τεχνική των ερωτήσεων, κλειστού και ανοιχτού τύπου, ανήκει στη δυναμική αξιολόγηση, καθώς στρέφεται προς τη διαδικασία της κατανόησης, σε αντίθεση με τη στατική αξιολόγηση, που θεωρεί την κατανόηση ως το τελικό προϊόν της ανάγνωσης. Βοηθά την εμπλοκή του μαθητή με το κείμενο ή με τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα, ώστε να μπορεί να οργανώνει απρόσκοπτα τις πληροφορίες και να συνδέει τη νέα γνώση με την προηγούμενη (Kintsch, 1998· Magliano, Millis, Ozuru, & McNamara, 2007).

Βιβλιογραφία

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berrent, H. I. (1988). Using Cloze for Reading Comprehension. *Intervention in School and Clinic*, 23(4), 383-387. doi: 10.1177/105345128802300409
- Chaim- Ben, D., & Zoller, U. (1997). Examination-type preferences of secondary school students and their teachers in the science disciplines. *Instructional Science*, 25(5), 347-367. doi: 10.1023/A:1002919422429
- Daniel, F., & Raney, G. E. (2007). Capturing the effect of a title on multiple levels of comprehension. *Behavior Research Methods*, 39(4), 892-900.
- Embertson, S. E. (1989). *Spatial Learning Ability Test (SLAT)*. Lawrence, KS: University of Kansas.
- Fletcher, J. M., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. Στο H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham. *Handbook of learning disabilities* (σσ. 30-56). Guilford Publications.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H. W., & Tomblin, J. B. (2005). Dimensions affecting the assessment of reading comprehension. Στο S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (σσ. 369 - 394). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gorin, J. S., & Embretson, S. E. (2006). Item Difficulty Modeling of Paragraph Comprehension Items. *Applied Psychological Measurement*, 30(5), 394-411. doi: 10.1177/0146621606288554
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and

- Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423. doi: 10.1037/0022-0663.96.3.403
- Hirsch, E.D. (2003). Reading comprehension requires knowledge – of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 27 (1) 10-13, 16-22, 28-29, 48.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300. doi: 10.1080/10888430802132279
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη (τόμ. Β')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (επιμ) (2018). *Αξιολογώ και μαθαίνω. Πρακτικός Οδηγός για τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Μαθητή στην Τάξη*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Κρόκου, Ζ. (2011). *Από τη λέξη...στην πρόταση...στο κείμενο*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Κρόκου, Ζ. & Κωνσταντοπούλου, Δ. (2018). Η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης με την αξιοποίηση της Αμοιβαίας διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο. Πρακτικά του 4^{ου} Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής “*Τάσεις και προτάσεις στην Ειδική Εκπαίδευση*”. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη (υπό έκδοση).
- Linderholm, T., Zhao, Q., Therriault, D. J., & Cordell-McNulty, K. (2008). Metacomprehension effects situated within an anchoring and adjustment framework. *Metacognition Learning*, 3, 175-188. doi: 10.1007/s11409-008-9025-1
- Magliano, J. P., Millis, K., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2007). A Multidimensional Framework to Evaluate Reading Assessment Tools. Στο D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies* (σσ. 107-137). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Magliano, J. P., & Millis, K. K. (2003). Assessing Reading Skill With a Think-Aloud Procedure and Latent Semantic Analysis. *Cognition and Instruction*, 21(3), 251-283. doi: 10.1207/S1532690XCI2103_02
- McAllister, D. & Guidice, R.M. (2012). This is only a test: A machine-graded improvement to the multiple-choice and true-false examination. *Teaching in Higher Education* 17 (2), 193–207. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2011.611868>
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers
- Millis, K.K., Magliano, J., & Todaro, S. (2006). Measuring discourse-level processes with verbal protocols and latent semantic analysis. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 225-240. doi: 10.1207/s1532799xssr1003_2

- Murphy, S., Shannon, P., Johnston, P., & Hansen, J. (1998). *Fragile evidence: A critique of reading assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ouellette, G. P. (2006). What's Meaning Got to Do with It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.554
- Oster, L. (2001). Using the Think-Aloud for Reading Instruction. *The Reading Teacher*, 55(1), 64-69.
- Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2007). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19(3), 228-242. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.04.003
- Paul, R. & Elder, L. (1996). *Foundation For Critical Thinking*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 11 2017 από www.criticalthinking.org
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316. doi: 10.1016/0361-476X(83)90018-8
- Pearson, P. D. & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices – past, present, and future. Στο S. G. Paris, & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (σσ. 131-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Raphael, T. E., Highfield, K., & Au, K. H. (2006). *QAR Now: Question Answer Relationships*. New York: Scholastic.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching Question Answer Relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522.
- Rayner, K., & Reichle, E. D. (2010). Models of the reading process. *Cognitive Science*, 1(6), 787-799. doi: 10.1002/wcs.68
- Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara D. S. (2006). An analysis of standardized reading ability tests: What do questions actually measure? *Proceedings of the 7th international conference on learning sciences*. ICLS, 627-633.
- Schisler, R., Joseph, L. M., Konrad, M., & Alber-Morgan, S. (2010). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text. *Psychology in the Schools*, 47(2), 135-152. doi: 10.1002/pits.20460
- Stahl, K. A. D. (2009). Assessing the comprehension of young children. Στο S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (σσ. 428-448). NY: Guilford.
- Snyder, L., Caccamise, D., & Wise, B. (2005). The Assessment of Reading Comprehension Considerations and Cautions. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 33-50.

Taosaka, S. (2002). *Let's Talk Story: Professional Development in the Pacific*. Pacific Resources for Education and Learning.

Η αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής στο Γυμνάσιο

Χρήστος Χαρακόπουλος¹, Τασούλα Τσιλιμένη²

¹Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

²Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Στις «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019-2020» επισημαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί και στις τρεις τάξεις πρέπει να εστιάζουν σε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να ενημερώσει τους φιλολόγους για τη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στο Γυμνάσιο, για τη μορφή των ασκήσεων που πρέπει να δίδονται στους μαθητές, όπως και για την αξιολόγηση των ασκήσεων αυτών στις τελικές εξετάσεις σύμφωνα με τις οδηγίες του Ι.Ε.Π. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα τελευταία χρόνια το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας συνεξετάζεται με το μάθημα της Λογοτεχνίας, στην αξιολόγηση της οποίας δίνεται άσκηση Δημιουργικής Γραφής, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση του θέματος, αλλά και η διατύπωση προβληματισμού σχετικά με την αναγκαιότητα ή την απουσία αξιολόγησης στις ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής.

Λέξεις-κλειδιά: Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Δημιουργική Γραφή, Αξιολόγηση, Γυμνάσιο.

Abstract

In the “Guidelines for Teaching Modern Greek Language and Literature at Gymnasium in the school year 2019-2020” it is pointed out that teachers in all three classes of Gymnasium, that is the Junior High School, should focus on Creative Writing activities. Purpose of this article is to inform the philologists about the teaching of Creative Writing at Gymnasium, the types of exercises to be taught to students, as well as the assessment of those exercises in the final exams, in accordance with the guidelines of the Institute of Educational Policy (I.E.P.). Considering that in recent years the course of Modern Greek Language is examined along with the course of Literature, in the assessment of which an exercise of Creative Writing is given, it is deemed necessary to investigate this matter as well as to raise concerns on the necessity or absence of assessment in the exercises of Creative Writing.

Keywords: Modern Greek Language, Literature, Creative Writing, Assessment, Gymnasium.

Εισαγωγή

Ο όρος «Δημιουργική Γραφή», μετάφραση του αγγλοσαξωνικού όρου «Creative Writing» (Κωτόπουλος, 2012; Καρακίτσιος, 2013; Γρόσδος, 2014)

χρησιμοποιείται σήμερα διττά, σημαίνει δηλαδή την έμπνευση δημιουργικών σκέψεων και τη μεταφορά αυτών στο χαρτί (Σουλιώτης, 1995), αλλά και το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων (Καρακίτσιος, 2012).

Ο όρος, όμως, δεν περιορίζεται μόνο στα όρια της συγγραφής, αλλά αποτελεί και μία σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία στοχεύει στη βελτίωση της ατομικής γραπτής έκφρασης του ανθρώπου (Ντίνας, Μούσιου-Μυλωνά & Αντωνογιάννη, 2013) μέσω της δημιουργικότητας και της βιωματικής δραστηριότητας (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2013; Κιοσσές, 2018). Ειδικότερα, η Δημιουργική Γραφή για παιδιά ορίζεται από τον Μανδηλαρά (Στο Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010) «ως μία σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδος, η οποία προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο τον λόγο και τις δυνατότητές του, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση».

Τα τελευταία χρόνια, η Δημιουργική Γραφή έχει εισαχθεί ως μέθοδος στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στους μαθητές δίνονται τέτοιου είδους ασκήσεις προς αξιολόγηση τόσο μέσα στα τετράμηνα, όσο και στις τελικές εξετάσεις. Τα ερωτήματα που τίθενται, είναι αν θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση στη Δημιουργική Γραφή και αν ναι, με ποια κριτήρια πρέπει αυτή να γίνεται;

Πάνω στο ζήτημα αυτό στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες. Ο Robinson (2011), για παράδειγμα, θεωρεί ότι η αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής απαιτεί μελέτη, οργάνωση και η δυσκολία της έγκειται στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων. Όσον αφορά τα κριτήρια, η Leahy (2007) πιστεύει ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να εστιάζεται στο κείμενο, στις επιλογές και στις τεχνικές γραφής που χρησιμοποίησε ο μαθητής. Αντίθετος με την αξιολόγηση είναι ο Cowan (2012), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο διδάσκων δε θα πρέπει να διατυπώνει οδηγίες, αλλά να υποδεικνύει δυνατότητες, δε θα πρέπει να επικαλείται κανόνες γραφής, αλλά να εμπλέκει τους μαθητές στην προσέγγιση του κειμένου. Στην Ελλάδα, οι Αναγνώστου & Κιοσσές (2015) θεωρούν ότι τα στοιχεία που μπορούν να αξιολογηθούν σ' ένα κείμενο ποικίλουν ανάλογα με τα ζητούμενα, όπως είναι η σωστή επιλογή της φωνής και εστίασης του αφηγητή, η δομή, η πλοκή και η συνοχή της ιστορίας, η δημιουργία χαρακτήρων, η πρωτοτυπία και η ευρηματικότητα. Στόχος της αξιολόγησης της Δημιουργικής Γραφής θα πρέπει να είναι η βελτίωση των μαθητικών κειμένων. Η αξιολόγηση δε θα πρέπει να εστιάζει στον εντοπισμό των λαθών των κειμένων, αλλά να λειτουργεί υποστηρικτικά, να λαμβάνει υπόψη τα στάδια προόδου του μαθητή, να πραγματοποιείται σε εξατομικευμένη και συνεργατική μορφή, ώστε οι μαθητές να εκφέρουν άποψη για τα ίδια τα κείμενά τους, αλλά και για κείμενα των συμμαθητών τους, ώστε να βελτιώνονται συνεχώς στη γραφή. Τέλος, η Αναγνώστου (2017) θεωρεί ότι η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής απαιτεί ένα σύνολο γνώσεων σχετικά με τα κείμενα και τον τρόπο γραφής, αλλά και δεξιότητες παραγωγής λόγου. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν,

κατά την αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής πρέπει να αξιολογεί όχι μόνο τις συγγραφικές τεχνικές, αλλά και τις δεξιότητες του μαθητή στα παραπάνω συγγραφικά στάδια.

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, στο παρόν άρθρο παρουσιάζουμε ενδεικτικές ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής που δίδονται στους μαθητές Γυμνασίου, όπως και τον ενδεικτικό τρόπο αξιολόγησής τους σύμφωνα με τις οδηγίες του ΙΕΠ. Παράλληλα, διατυπώνουμε τον προβληματισμό μας σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης των κειμένων των μαθητών.

Η Δημιουργική Γραφή στο Γυμνάσιο

Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο διδάσκεται σύμφωνα με τις «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019-2020» (ΥΠ.Π.Ε.Θ. 143773/Δ2/17-09-2019) δύο (2) ώρες την εβδομάδα με ελεύθερη επιλογή κειμένων από τους διδάσκοντες.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν για τη διδασκαλία του μαθήματος το αντίστοιχο για κάθε τάξη Γυμνασίου εγχειρίδιο «Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», τα διαδραστικά σχολικά εγχειρίδια, το εγχειρίδιο «Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» και το «Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων». Σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι φιλόλογοι καλούνται να διδάξουν τουλάχιστον δέκα (10) κείμενα και να αφιερώσουν πέντε (5) διδακτικές ώρες σε κάθε κείμενο.

Βάσει των παραπάνω οδηγιών οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις τάξεις πρέπει να εστιάζουν σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου που απορρέουν από το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο που διδάσκονται οι μαθητές και οι οποίες μπορεί να είναι δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής. Σύμφωνα με το Ι.Ε.Π. (2017) προτείνονται οι παρακάτω ασκήσεις: «α) αναδιήγηση τμήματος ιστορίας από άλλον αφηγητή, β) δημιουργία και ένταξη νέας σκηνής μέσα στο κείμενο, γ) αλλαγή τους τέλους της ιστορίας, δ) αλλαγή κειμενικού είδους (π.χ. να αναδιηγηθούν οι μαθητές την ιστορία ως παρωδία, να μετατρέψουν το πεζογραφικό κείμενο σε ποίημα ή το αντίστροφο κ.ά.)».

Η φιλιαναγνωσία μπορεί, επίσης, να συνδυαστεί με τις παραπάνω ασκήσεις. Σύμφωνα με το ΥΠ.Π.Ε.Θ. (143773/Δ2/17-09-2019) σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου προτείνεται να οργανώνονται δραστηριότητες που να την προωθούν. Την ανάγνωση του βιβλίου προτείνεται να ακολουθούν δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής που να περιλαμβάνουν θέματα, όπως: «α) Συναντώ τον ήρωα του κειμένου, β) Αλλάζω το τέλος της ιστορίας, γ) Μεταφέρω τον αφηγηματικό λόγο σε θεατρικό, δ) Αφηγούμαι χρησιμοποιώντας κείμενο και εικόνα, κ.λπ.».

Σύμφωνα, επίσης, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., <http://ebooks.edu.gr>), στις ενδεικτικές δραστηριότητες για τη θεματική ενότητα

«Γνωριμία με τον τόπο μας και άλλους τόπους» της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου προτείνεται «Καταγραφή ηθών και εθίμων της περιοχής, στην οποία γίνεται η διδασκαλία, με στόχους την ανασύνθεση της τοπικής ιστορίας και την άσκηση του μαθητή σε Δημιουργική Γραφή (Τοπική Ιστορία)».

Ακόμη, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Γυμνασίου του 2011, στο πλαίσιο δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής, προτείνεται για την Α΄ Γυμνασίου η αφήγηση γεγονότων από διάφορες οπτικές γωνίες. Στη Β΄ Γυμνασίου προτείνονται ασκήσεις μετασχηματισμού λογοτεχνικών και μη κειμένων, η μετατροπή του προφορικού σε γραπτό λόγο και ο εντοπισμός των διαφορών ανάμεσα σ' αυτά τα δύο είδη λόγου. Τέλος, στη Γ΄ Γυμνασίου προτείνεται η συμπλήρωση ημιτελών κειμένων, η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, η αλλαγή ύφους ενός κειμένου και η επαναδιατύπωσή του ως προς τις λεξιλογικές, μορφοσυντακτικές και υφολογικές επιλογές.

Σχετικά με την έννοια και τη φιλοσοφία των παραπάνω ασκήσεων (Κατσίκη-Γκίβαλου & Πολίτης, 2013) τονίζεται ότι σκοπός τους είναι να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της συγγραφικής απόλαυσης και στην καταπολέμηση της αυτολογοκριτικής λογικής, αφήνοντας πιο ελεύθερη τη φαντασία των μαθητών, απαλλάσσοντάς τους από το φόβο του «σωστού και λάθους» (Κωτόπουλος & Παπαντωνάκης, 2011). Την ίδια άποψη έχει και ο Μανδηλαράς (Στο Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010), ο οποίος πιστεύει ότι το σημαντικότερο στοιχείο της Δημιουργικής Γραφής ως διδακτικής μεθόδου είναι η απουσία του διπολικού σχήματος «σωστού-λάθους», αφού όλες οι απαντήσεις θεωρούνται «σωστές». Έτσι, το παιδί επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του κειμένου και όχι στον τρόπο γραφής, αξιοποιώντας όλες τις δημιουργικές του ικανότητες.

Οι παραπάνω θέσεις, εγείρουν νέους προβληματισμούς. Αν όντως είναι έτσι, αν δηλαδή η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια συγγραφική απόλαυση, ένα παιχνίδι συγγραφικής έκφρασης του κάθε μαθητή, το οποίο καθιστά τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας πιο ευχάριστη, τότε τίθεται το ερώτημα, μήπως η αξιολόγηση της Δημιουργικής Γραφής καταστρέφει τη δημιουργική της φύση και την καθιστά άλλο ένα «φιλολογικό» αντικείμενο προς εξέταση (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2017; Χαρακόπουλος & Τσιλιμένη, 2018). Παρακάτω, παρουσιάζουμε τις ασκήσεις που προτείνονται από το Ι.Ε.Π. για την αξιολόγηση της Δημιουργικής, όπως και τον προβληματισμό μας για την αναγκαιότητα της αξιολόγησής της.

Η αξιολόγηση της Λογοτεχνίας και Δημιουργικής Γραφής στο Γυμνάσιο

Τα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (Γλωσσική Διδασκαλία και Νεοελληνική Λογοτεχνία) συνεξετάζονται από το σχολικό έτος 2016-2017, αλλά ως δύο διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. Βάσει του Νέου Προεδρικού Διατάγματος (Φ.Ε.Κ. 126/Α΄/11-11-2016) "Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου" για πρώτη φορά προστίθενται

ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής στις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.

Για τον παραπάνω λόγο, το Ι.Ε.Π (2017) προχώρησε στη σύνταξη κριτηρίων αξιολόγησης, ένα για τη Νεοελληνική Γλώσσα και ένα για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία, για κάθε τάξη Γυμνασίου. Τα κριτήρια αυτά διατίθενται για κάθε ενδιαφερόμενο/-η στον ιστότοπο του Ι.Ε.Π. (www.iep.gr).

Η εξέταση στο τέλος της σχολικής χρονιάς και στις τρεις τάξεις Γυμνασίου διαρκεί συνολικά τρεις ώρες και για τα δύο διδακτικά αντικείμενα. Μιάμιση ώρα (1:30΄) διαρκεί η εξέταση της Νεοελληνικής Γλώσσας και μιάμιση ώρα (1:30΄) η εξέταση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ξεχωριστά φύλλα για κάθε διδακτικό αντικείμενο και λαμβάνουν διακριτό βαθμό για καθένα από αυτά. Ειδικότερα, στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας δίνεται στους μαθητές ένα ποιητικό ή πεζό κείμενο, από αυτά που έχουν διδαχτεί στην τάξη και οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εξέτασης πρέπει να απαντήσουν σε τρία θέματα. Στο τρίτο θέμα, που αναφέρεται στην παραγωγή λόγου, προτείνεται ένα θέμα αναγνωστικής ανταπόκρισης, ένα θέμα Δημιουργικής Γραφής και ο μαθητής επιλέγει ένα από τα δύο (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2017).

α) Η αξιολόγηση της Λογοτεχνίας στην Α΄ Γυμνασίου

Η δομή των θεμάτων και ο τρόπος αξιολόγησής τους και για τις τρεις τάξεις Γυμνασίου είναι ο ίδιος. Πιο αναλυτικά, στην αξιολόγηση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου, το 1^ο θέμα (Μονάδες 6) αφορά στην κατανόηση του κειμένου, το 2^ο θέμα (Μονάδες 6) στη δομή και γλώσσα του κειμένου και στο 3^ο θέμα, που αφορά στην παραγωγή λόγου (Μονάδες 8), ο μαθητής καλείται να επιλέξει και να απαντήσει σ' ένα από δύο ερωτήματα. Στο πρώτο ερώτημα ο μαθητής καλείται να αναπτύξει σ' ένα κείμενο 60 περίπου λέξεων μία απάντηση σχετικά με το κείμενο, για παράδειγμα τα συναισθήματα του ήρωα, ενώ στο δεύτερο ερώτημα, ζητείται από το μαθητή να απαντήσει σε μία άσκηση Δημιουργικής Γραφής, όπως να προσθέσει μία στροφή, αν πρόκειται για ποίημα, να μετατρέψει ένα ποιητικό κείμενο σε πεζό και αντίστροφα, να αλλάξει το τέλος του κειμένου. Ενδεικτικά παραδείγματα ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής από τα κριτήρια αξιολόγησης του Ι.Ε.Π. για την Α΄ Γυμνασίου, βλ. Παράρτημα Α, 1.α.β.

Άλλες ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής που μπορεί να υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός στις εξετάσεις της Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου είναι: α) να αναδιηγηθούν οι μαθητές απόσπασμα μιας ιστορίας από την οπτική γωνία ενός προσώπου με τη μορφή ημερολογίου, επιστολής κ.ά., β) να αλλάξουν ή να συμπληρώσουν δημιουργικά το κείμενο με τη δημιουργία διαλόγων, νέας σκηνής, στοιχείων περιγραφής και εικόνων, γ) να καταγράψουν σκέψεις και συναισθήματα που τους ενεργοποιεί η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου σ' ένα πεζό ή ποιητικό κείμενο, που ορίζεται από τον εκπαιδευτικό (Χαρακόπουλος, 2016; Γεωργιάδου & Δεμερτζή, 2017).

β) Η αξιολόγηση της Λογοτεχνίας στη Β' Γυμνασίου

Στην αξιολόγηση της Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου, όπως και στην Α' Γυμνασίου, δίδονται ασκήσεις κατανόησης κειμένου (1^ο θέμα, Μονάδες 6), ασκήσεις σχετικές με τη γλώσσα του κειμένου (2^ο θέμα, Μονάδες 6), ενώ στο 3^ο θέμα (Μονάδες 8) ο μαθητής καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε άσκηση αναγνωστικής ανταπόκρισης ή Δημιουργικής Γραφής. Πιο συγκεκριμένα, στο κριτήριο αξιολόγησης Β' Γυμνασίου του Ι.Ε.Π. δίνεται απόσπασμα από «Το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ». Στο 3^ο θέμα ο μαθητής καλείται στην πρώτη περίπτωση να καταγράψει και να δικαιολογήσει τα συναισθήματα της Άννας Φρανκ ή να τα συσχετίσει με αυτά που αισθάνονται οι έφηβοι σήμερα. Στη δεύτερη περίπτωση, ο μαθητής καλείται να απαντήσει σε άσκηση Δημιουργικής Γραφής, όπως να αναδιηγηθεί ένα περιστατικό με την οπτική γωνία της μεγάλης αδελφής της Άννας ή να γράψει έναν υποθετικό διάλογο ανάμεσα στην Άννα και στον πατέρα της. Ενδεικτικά παραδείγματα ασκήσεων για την αξιολόγησης της Δημιουργικής Γραφής στη Β' Γυμνασίου, βλ. Παράρτημα Α, 2.α.

Άλλες ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής που μπορούν να δοθούν στις εξετάσεις της Λογοτεχνίας Β' Γυμνασίου είναι, οι μαθητές: α) να αλλάξουν τον αφηγητή επιλέγοντας ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας, β) να υποδυθούν έναν από τους ήρωες του κειμένου και να γράψουν μια σελίδα στο ημερολόγιό τους εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, γ) να μετατρέψουν ένα ποιητικό κείμενο σε πεζό και αντίστροφα, δ) να γράψουν διαλόγους μεταξύ δύο προσώπων, ε) να υποδυθούν κάποιον ήρωα και να γράψουν την ιστορία του σε μία επιστολή και στ) να συνεχίσουν και να δώσουν ένα άλλο τέλος στην ιστορία (Γεωργιάδου & Δεμερτζή, 2017).

γ) Η αξιολόγηση της Λογοτεχνίας στη Γ' Γυμνασίου

Παρόμοιος είναι ο τρόπος αξιολόγησης και στη Γ' Γυμνασίου. Στο 1^ο θέμα (Μονάδες 6) οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σ' ένα θέμα κατανόησης κειμένου, στο 2^ο θέμα (Μονάδες 6) σ' ένα θέμα που αφορά τη γλώσσα του κειμένου και στο 3^ο θέμα παραγωγής λόγου (Μονάδες 8) να επιλέξουν ανάμεσα σ' ένα θέμα ανάπτυξης κειμένου και σ' ένα θέμα Δημιουργικής Γραφής. Ενδεικτικό παράδειγμα τέτοιων ασκήσεων από τα κριτήρια αξιολόγησης του Ι.Ε.Π. βλ. Παράρτημα Α, 3.α.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές καλούνται α) να αλλάξουν ή να συμπληρώσουν το υπάρχον κείμενο με μία νέα σκηνή, με διαλόγους, με περιγραφές και εικόνες, β) να συντάξουν ένα κείμενο, ποιητικό ή πεζό, στο οποίο να εκφράζουν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί το εξεταζόμενο κείμενο ή γ) να αναδιηγηθούν με τη μορφή ημερολογίου ή επιστολής τμήμα της ιστορίας του κειμένου από την οπτική γωνία ενός συγκεκριμένου ήρωα (Γεωργιάδου & Δεμερτζή, 2017; Λεϊμονής, 2018).

Η κλίμακα αξιολόγησης των κειμένων των μαθητών σύμφωνα με το Ι.Ε.Π. παρατίθεται στο Παράρτημα Β.

Συζήτηση

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η αξιολόγηση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας απαιτεί νέα μορφή ασκήσεων, τις οποίες πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί που προετοιμάζουν μαθητές, για να εξεταστούν στο παραπάνω μάθημα, το οποίο σύμφωνα με το *Φ.Ε.Κ. 126/Α'/11-11-2016* συνεξετάζεται.

Πιο συγκεκριμένα, στο μάθημα της Λογοτεχνίας οι ασκήσεις θα πρέπει να εστιάζουν στην κατανόηση, στη δομή, στη γλώσσα, στην παραγωγή κειμένου και στη Δημιουργική Γραφή (*Ι.Ε.Π. 2017*). Συνεπώς, οι φιλόλογοι οφείλουν να εντάξουν τις ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής στο πρόγραμμα διδασκαλίας τους με σκοπό να προετοιμάσουν επιτυχώς τους μαθητές γι' αυτήν την εξέταση. Σύμφωνα με το *Ι.Ε.Π. (2017)* το θέμα της Δημιουργικής Γραφής στην εξέταση της Λογοτεχνίας βαθμολογείται, αντίθετα με την άποψη των Μανδηλαρά (Στο Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010), Κωτόπουλου & Παπαντωνάκη (2011) και Κωτόπουλου & Βακάλη (2017).

Το θέμα που τίθεται, λοιπόν, για συζήτηση είναι, αν θα πρέπει η Δημιουργική Γραφή να αξιολογείται, τόσο σε επίπεδο μαθήματος, κριτηρίου αξιολόγησης τετραμήνου, όσο και τελικών εξετάσεων. Η Δημιουργική Γραφή, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, δεν αποτελεί μάθημα, για να απαιτεί εξέταση με τεκμηριωμένη απάντηση, αλλά τέχνη, έμπνευση, χαρά, παιχνίδι, δημιουργική προσέγγιση και αισθητική απόλαυση του μαθήματος της Λογοτεχνίας τόσο εκ μέρους των μαθητών, όσο και των καθηγητών. Αν αξιολογηθεί, μετατρέπεται σε μάθημα, χάνει τη δημιουργική της πνοή, την καλλιτεχνική, και συνεπώς εγείρει νέα ερωτήματα, όπως:

α) Με ποια κριτήρια μπορεί (;) ο φιλόλογος να βαθμολογήσει το κείμενο ενός παιδιού, στο οποίο - σύμφωνα με τις αρχές της Δημιουργικής Γραφής - πρέπει να παρέχεται η ελευθερία να φαντάζεται και να γράφει απαλλαγμένο από το φόβο της κριτικής και της βαθμολόγησης;

β) Είναι οι φιλόλογοι της δημόσιας ή ιδιωτικής εκπαίδευσης καταρτισμένοι επαρκώς, ώστε να διδάξουν και πολύ περισσότερο να αξιολογήσουν ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής;

γ) Μήπως με την αξιολόγηση η Δημιουργική Γραφή κινδυνεύει να καταντήσει άλλο ένα διδακτικό αντικείμενο, το οποίο θα απολέσει μ' αυτόν τον τρόπο τη βασική του ουσία, που είναι η δημιουργικότητα και αν ναι, πώς μετριέται, αξιολογείται αυτή η δημιουργικότητα; Μπορεί να αξιολογηθεί;

Όλα τα παραπάνω ερωτήματα μπορούν και πρέπει να βρουν απαντήσεις. Αυτό προτείνεται να γίνει με τη διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας και με τη στροφή του ενδιαφέροντος των ιθυνόντων προς αυτήν την κατεύθυνση. Ευελπιστούμε, επίσης, ότι θα υπάρξει γόνιμος διάλογος του *Ι.Ε.Π.* με την επιστημονική κοινότητα και με τους εκπαιδευτικούς της τάξης σχετικά με το θέμα.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτησή μας, επισημαίνουμε ότι χρέος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι να ενημερώνεται συνεχώς, τόσο για τις αλλαγές που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα, όσο και να επιμορφώνεται σχετικά με τη διδακτική των μαθημάτων της ειδικότητάς του. Ειδικότερα στους φιλόλογους, η εισαγωγή νέων δεδομένων και μεθόδων στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, όπως αυτή της Δημιουργικής Γραφής, καθιστούν επιτακτική την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και αντίστοιχων μεταπτυχιακών προγραμμάτων, ώστε το μάθημα στην τάξη να διεξάγεται όσο το δυνατόν πιο επιτυχημένα, ευχάριστα και δημιουργικά, όσο δημιουργική είναι και η φύση της Δημιουργικής Γραφής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνώστου, Ε. & Κιοσσές, Σπ. (2015). Δημιουργική Γραφή και αξιολόγηση ή επιχειρώντας μια δημιουργική αξιολόγηση. Στο: Τ. Κωτόπουλος & Β. Νάνου (Επιμ.). *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 1-4 Οκτωβρίου 2015, Κέρκυρα*. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή». Ανακτήθηκε από: http://cwconference.web.uowm.gr/archives/2nd_cw_conference_volume_1.pdf (Προσπέλαση: 14/09/2020).
- Αναγνώστου, Ε. (2017). *Η δημιουργική γραφή (πεζογραφία) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39908> (Προσπέλαση: 10/09/2020).
- Αρτζανίδου, Ε. & Κουράκη, Χ. (2013). Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή. Στο: Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 4-6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα*. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή». Ανακτήθηκε από: <http://cwconference.web.uowm.gr/index.php/el/pc-general-gr/pc-1st-conference-2013-gr> (Προσπέλαση: 10/05/2020).
- Γεωργιάδου, Α. & Δεμερτζή, Κ. (2017). *Α΄ Γυμνασίου, Κριτήρια Αξιολόγησης, Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργιάδου, Α. & Δεμερτζή, Κ. (2017). *Β΄ Γυμνασίου, Κριτήρια Αξιολόγησης, Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργιάδου, Α. & Δεμερτζή, Κ. (2017). *Γ΄ Γυμνασίου, Κριτήρια Αξιολόγησης, Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση: από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων*. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ι.Ε.Π. (2017). *Κριτήρια Αξιολόγησης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο*. Ανακτήθηκε από:

<http://www.iep.edu.gr/el/humanities-yliko/endeiktika-kritiria-aksiologisis-gia-ti-neoelliniki-glossa-kai-ti-neoelliniki-logotexnia-sto-gymnasio> (Προσπέλαση: 18.05.2020).

Καρακίτσος, Α. (2012). «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;». Κείμενα, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό). Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf> (Προσπέλαση: 14/05/2020).

Καρακίτσος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κατσίκη-Γκίβαλου Α. & Πολίτης Δ. (2013). *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου. Η συμβολή της αφηγηματολογίας*. Αθήνα: Κριτική.

Κωτόπουλος, Τ. & Παπαντωνάκης Γ. (2011). *Τα Ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.

Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής*. Κείμενα, 15 (ηλεκτρονικό περιοδικό). Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf> (Προσπέλαση: 18/05/2020).

Κωτόπουλος, Τ. & Βακάλη, Α. (2017). Τι βαθμό πήρες στη Δημιουργική Γραφή; Στο Κατερίνα Σαραφίδου (Επιμ.). *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΤ.Ε.Α.Δ. «Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές στη διαχείριση της σχολικής τάξης»*, (σ.σ. 439-448), Δράμα: ΕΤ.Ε.Α.Δ.

Λεϊμονής, Δ. (2018). *Δημιουργική γραφή στην τάξη. Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ' Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Μανδηλαράς, Φ. Τι είναι η δημιουργική γραφή; Στο Τσιλιμένη, Τ. & Παπαρούση, Μ. (Επιμ.). *Η τέχνη της Μυθοπλασίας και της Δημιουργικής Γραφής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ντίνας, Κ., Μούσιου-Μυλωνά, Ο., Αντωνογιάννη, Β. (2013). Από τους Πολυγραμματισμούς στη Δημιουργική Γραφή: Μια διδακτική εφαρμογή στον Όμιλο για το «Παραμύθι και την Αφήγηση» του Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού σχολείου Φλώρινας. Στο: Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 4-6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα*. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή». Ανακτήθηκε από : <http://cwconference.web.uowm.gr/index.php/el/pc-general-gr/pc-1st-conference-2013-gr> (Προσπέλαση: 07/05/2020).

Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. 143773/Δ2/17-09-2019, *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019-2020*.

Χαρακόπουλος, Χ. (2016). *Η διδασκαλία των ποιημάτων του Γεωργίου Δροσίνη με την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής. Διδακτικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και πρακτικές εφαρμογές*. Στο: Α. Στέφος, Σ. Νικολιδάκης, Β. Κωστάκη

(Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ο Γεώργιος Δροσίνης: από τη Λογοτεχνία στην Εκπαιδευτική και Μουσειοπαιδαγωγική πράξη», 8-10 Απριλίου 2016* (σ.σ. 215-229). Αθήνα: Ηδυέπεια.

Χαρακόπουλος, Χ. & Τσιλιμένη, Τ. (2018). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο με την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής. Διδακτική προσέγγιση και πρακτική εφαρμογή στη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Στο: Αικ. Μάρκου & Κ. Παναγιώτου (Επιμ.). *Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου «Σεμινάρια Διδακτικής, Ολιστική Διδακτική Προσέγγιση «Φιλολογικά», 17 Νοεμβρίου 2018* (σ.σ. 83-94). Αλεξανδρούπολη: ΟΕΦΕ.

Ξενόγλωσση

Cowan, A. (2012). A live event, a life event: a workshop that works: Text Journal April 2012. Ανακτήθηκε από: <http://www.textjournal.com.au/april12/cowan.htm> (Προσπέλαση: 09/09/2020)

Leahy, A. (2007). Creativity, Caring and the Easy “A”. Rethinking the Role of Self-Esteem in Creative Writing Pedagogy, in K. Ritter & S. Vanderslice (eds.), (pp. 55-66). *Can It Really Be Taught; Reisting Lore in Creative Writing Pedagogy*. Portsmouth: Boynton/Cook.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. Oxford: Capstone.

Παράρτημα Α

1.α. Παραδείγματα ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής Α΄ Γυμνασίου:

«Θαλασσινά τραγούδια», Γεωργίου Δροσίνη

β) Να προσθέσεις στο ποίημα του Δροσίνη μία στροφή ή μία μικρή παράγραφο με περιεχόμενο μία οπτική και μία ακουστική εικόνα με ανάλογο θέμα και ανάλογη στάση στην απόδοση της φύσης. Το ποίημά σου μπορεί να διατηρεί την ομοιοκαταληξία, χωρίς αυτό να είναι υποχρεωτικό.

Η απάντησή σου να είναι σε πεζό ή ποιητικό κείμενο 40 περίπου λέξεων.

1.β. Παράδειγμα άσκησης Δημιουργικής Γραφής Α΄ Γυμνασίου:

«Η Νέα Παιδαγωγική», Νίκου Καζαντζάκη

β) Ο πατέρας και ο δάσκαλος έχουν ένα σύντομο διάλογο με θέμα τον τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών. Ποιες σκέψεις και ποια συναισθήματα γεννά στον μικρό μαθητή αυτός ο διάλογος; Καταγράφεις τις σκέψεις και τα συναισθήματά του σ' έναν εσωτερικό μονόλογο με αφηγητή τον μικρό μαθητή.

Η απάντησή σου να είναι κείμενο 120 περίπου λέξεων.

2.α. Παραδείγματα ασκήσεων Δημιουργικής Γραφής Β' Γυμνασίου:

«Το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ»

β) “Η μητέρα είναι τρομερά εκνευρισμένη...αδικήσει.” Να αναδιηγηθείτε το περιστατικό σε 100 -120 λέξεις με την οπτική γωνία της μεγάλης αδερφής.

ή

β) “Η μητέρα είναι τρομερά εκνευρισμένη...αδικήσει.” Να συνεχίσετε την αφήγηση της ιστορίας, κατασκευάζοντας έναν υποθετικό διάλογο 100-120 λέξεων, ανάμεσα στην Άννα και τον πατέρα της, με τον οποίο θα λύνεται η μεταξύ τους παρεξήγηση.

3.α. Παράδειγμα άσκησης Δημιουργικής Γραφής Γ' Γυμνασίου:

«Τα ζα», Στρατή Μυριβήλη

β. «Ένας ημιονηγός, μόλις άρχισε ο βομβαρδισμός, βάλθηκε να τρέχει σαστισμένος. Βαστούσε γερά το χαλινάρι του γαϊδάρου του κι έτρεχε σαν τρελός. Έφτασε έτσι ως τ' αμπριά των Φραντσέζων ψωμάδων. Εκεί πια, μέσα στα γιούχα της φανταριάς, πήρε είδηση πως έσερνε πίσω του το κεφάλι του γαϊδάρου θερισμένο απ' το λαιμό».

Είσαι ο ημιονηγός σε μεγάλη ηλικία που αφηγείσαι το παραπάνω περιστατικό στα εγγόνια σου, που δεν έχουν εμπειρίες από πολέμους, και θέλεις με αυτή την ιστορία να δείξεις τη φρόνη του πολέμου (100-200 λέξεις).

Παράρτημα Β

Κλίμακα Αξιολόγησης Δημιουργικής Γραφής στο Γυμνάσιο σύμφωνα με το Ι.Ε.Π.

	8	7-6	5-4	3-2	1
Π Ε	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει άριστα το κείμενο	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει πολύ καλά το κείμενο και έχει	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει επαρκώς το κείμενο και έχει	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει στοιχειωδώς το κείμενο	Ο/Η μαθητής/τρια έχει κατανοήσει ελάχιστα και ανεπαρκώς

P I E X O M E N O	και έχει αναπτύξει άριστα, με πληρότητα, το συγκεκριμένο περιστατικό. Το κείμενο υπηρετεί άριστα τον αντιπολεμικό στόχο.	αναπτύξει πολύ καλά το συγκεκριμένο περιστατικό. Το κείμενο υπηρετεί πολύ καλά το αντιπολεμικό μήνυμα του αποσπάσματος.	αναπτύξει επαρκώς το συγκεκριμένο περιστατικό. Το κείμενο υπηρετεί με επάρκεια τον αντιπολεμικό χαρακτήρα της ιστορίας.	και έχει αναπτύξει με αρκετές ελλείψεις το συγκεκριμένο περιστατικό. Το αντιπολεμικό μήνυμα του κειμένου δεν είναι ξεκάθαρο.	τη σκέψη του συγγραφέα και έχει αναπτύξει με πολλές ελλείψεις το συγκεκριμένο περιστατικό. Δεν υπάρχει αντιπολεμικό μήνυμα.
Δ Ο Μ Η κ α ι Ο Ρ Γ Α Ω Ν Ω Σ Η	Η ιστορία είναι άριστα οργανωμένη και διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιατές σχέσεις).	Η ιστορία είναι πολύ καλά οργανωμένη και διαθέτει τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιατές σχέσεις).	Η ιστορία είναι καλά οργανωμένη και διαθέτει κάποια από τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιατές σχέσεις).	Η ιστορία είναι μέτρια οργανωμένη και διαθέτει λίγα από τα χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιατές σχέσεις).	Η ιστορία δε διαθέτει στοιχεία οργάνωσης και χαρακτηριστικά της αφήγησης (πλοκή, χρονική σειρά, ακολουθία χρόνων, αιτιατές σχέσεις).
Υ Φ Ο Σ - X P	Δεν υπάρχουν γραμματικά και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση	Υπάρχουν λίγα γραμματικά ή/και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση	Υπάρχουν αρκετά γραμματικά ή/και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση	Υπάρχουν πολλά γραμματικά ή/και ορθογραφικά λάθη. Η έκφραση	Το κείμενο είναι δυσνόητο, γεμάτο ορθογραφικά και

Η Σ Η Γ Λ Ω Σ Σ Α Σ	είναι σωστή και το λεξιλόγιο πλούσιο. Ύφος κατάλληλο: Η ιστορία διαθέτει στον μέγιστο βαθμό λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία (εκφραστικά μέσα, αφηγηματικοί τρόποι).	είναι ικανοποιητική ή και το λεξιλόγιο πολύ καλό. Ύφος κατάλληλο: Η ιστορία διαθέτει σε μεγάλο βαθμό λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία.	είναι ικανοποιητική ή και το λεξιλόγιο είναι καλό. Ύφος κατάλληλο: Η ιστορία διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία.	παρουσιάζει ασάφειες και το λεξιλόγιο είναι φτωχό. Ύφος αποδεκτό: Η ιστορία διαθέτει σε μέτριο βαθμό λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία.	εκφραστικά λάθη. Ακατάλληλο ύφος. Η ιστορία διαθέτει στοιχειώδεις λογοτεχνικό ύφος και λογοτεχνικά στοιχεία.
--	--	--	--	--	---

Ο εγγραμματισμός στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Γυμνασίου: ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

Κερασία Φαφίτη¹, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου²

¹ Καθηγήτρια ελληνικής φιλολογίας και υποψήφια διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

² Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Με αφετηρία τη διαπιστωμένη στον ελλαδικό χώρο έλλειψη ερευνητικών εργασιών σχετικών με την ανάδειξη του εγγραμματισμού των μαθητών μέσω των σχολικών κειμένων, στόχος της παρούσας έρευνας αποτελεί η εξέταση των σχολικών εγχειριδίων της Γλωσσικής Διδασκαλίας των τριών τάξεων του Γυμνασίου σχετικά με το αν τα κείμενα και οι ασκήσεις πάνω σ' αυτά προάγουν τον εγγραμματισμό των μαθητών. Ο όρος αναφέρεται στην ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει δηλαδή την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Επειδή πρόκειται για ανάλυση σχολικών βιβλίων, η μέθοδος της έρευνας που θα ακολουθηθεί είναι η Ανάλυση Περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα θα γίνει συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Λέξεις κλειδιά: εγγραμματισμός, Γλωσσική Διδασκαλία, σχολικά εγχειρίδια, μαθητές Γυμνασίου

Abstract

Starting from the lack of research work in Greece related to highlighting students' literacy through textbooks, objective of the present study is the examination of the textbooks of the Greek Language of the three grades of the High school on whether the texts and the exercises on them promote the literacy of the students. The term refers to listening, speaking, reading, writing and critical thinking. That is, it includes cultural knowledge that enables a speaker, writer, or reader to recognize and use appropriate language in different social situations. Because it is a textbook analysis, the research method that will be followed is the Content Analysis. More specifically, there will be a combination of quantitative and qualitative content analysis.

Key Words: literacy, Greek Language, textbooks, High school students

1.1 Εισαγωγή

Ο γραπτός λόγος κυριαρχεί σ' όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής και αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα επικοινωνίας με τους συνανθρώπους μας. Επομένως μια βασική λειτουργία του σχολείου είναι η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών. Οι επαρκείς ικανότητες ανάγνωσης είναι σημαντικό στοιχείο για κάθε νεαρό άτομο, ώστε να είναι σε θέση να επιδιώξει τους προσωπικούς του στόχους, όταν ξεκινήσει τη ζωή του ως ενήλικας. Η επιτυχής απόκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης κατά την παιδική ηλικία και εφηβεία είναι συνεπώς θεμελιώδους σημασίας (Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, 2011). Στο πλαίσιο αυτού του στόχου αναπτύχθηκε ο όρος αναδυόμενος γραμματισμός ή εγγραμματισμός (Hoggart, 1992. Παπούλια-Τζελέπη, 2000).

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον εγγραμματισμό είναι σκόπιμο να τον δούμε ενταγμένο στα πλαίσια της γλώσσας με την οποία έχει άμεση σχέση. Η γλώσσα είναι ένα σύστημα κοινωνικής σημειωτικής μέσα από το οποίο ο άνθρωπος αποδίδει νοήματα και κοινοποιεί την εμπειρία του. Η γλώσσα ως σύστημα αποτελείται από κανόνες και νόρμες που διέπουν τη δομή και τη λειτουργία όλων των εκφωνημάτων, δηλαδή της λέξης, της πρότασης και του κειμένου. Αρχικά υπήρχε η άποψη της έμφυτης υπόστασης της γλωσσικής ικανότητας χωρίς συστηματική διδασκαλία. Με το πέρασμα των χρόνων η γλωσσική ικανότητα έδωσε τη θέση της στην επικοινωνιακή ικανότητα σύμφωνα με την οποία ο ομιλητής έχει την ικανότητα να αλλάζει και να προσαρμόζει το λόγο ανάλογα με τις συμβάσεις και τις προσδοκίες της επικοινωνιακής περίπτωσης. Επομένως ο εγγραμματισμός αφορά στην ικανότητα κατανόησης και χρήσης των επικοινωνιακών σχημάτων και συμβάσεων (Ματσαγγούρας, 2007. Ong, 1997).

Έχοντας λοιπόν ως αφετηρία τις παραπάνω απόψεις ο ερευνητικός σκοπός της παρούσης εργασίας είναι η προσπάθεια αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας του Γυμνασίου αναφορικά με το θέμα του εγγραμματισμού. Έγινε δηλαδή μία προσπάθεια να διερευνηθεί αν μπορεί το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα και σε ποιο βαθμό μέσα από μια πληθώρα κειμένων και ασκήσεων που πλαισιώνουν τα συγκεκριμένα βιβλία.

1.2 Ορισμός της έννοιας «εγγραμματισμός» ή «γραμματισμός»

Ο γραμματισμός ορίζεται ως η κατανόηση, η χρήση και η κριτική σκέψη σε γραπτές γλωσσικές μορφές με σκοπό την επίτευξη προσωπικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης. Υπό αυτή την έννοια έχουμε υπέρβαση των γνωστικών συνιστώσεων της ανάγνωσης, δηλαδή την αποκωδικοποίηση λέξεων και την κατανόηση γραπτών κειμένων και φθάνει σ' άλλες πτυχές οι οποίες αφορούν την εμβάθυνση νοημάτων (Freire&Macedo, 1987). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Pierre (1992) ο οποίος περιγράφει το γραμματισμό ως τη σχέση την οποία αποκαθιστά

ένα άτομο με το γραπτό κόσμο (Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, 2011).

Ενώ δηλαδή ο όρος εγγραμματισμός ή γραμματισμός αναφέρεται στην έννοια του αλφαριθμητισμού η οποία χρησιμοποιούνταν παλιότερα σχετικά με την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής, στη σύγχρονη εποχή ο όρος αφορά στην ικανότητα των πολιτών να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις κατανοώντας και αντιμετωπίζοντας κριτικά διάφορα είδη κειμένων τα οποία χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Μητσικοπούλου, 2001. Χατζησαββίδης, 2002). Μέσα από μελέτες που έχουν γίνει διαπιστώθηκε ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν ανεπτυγμένη την ικανότητα του αλφαριθμητισμού εξαιτίας των επιρροών του περιβάλλοντός τους. Δηλαδή το περιβάλλον, όπως πινακίδες στο δρόμο, ετικέτες στα ρούχα, διαφημίσεις στην τηλεόραση, τα επηρεάζει, καθώς ενδιαφέρονται γι' αυτό και δίνει νόημα στις μεταξύ τους σχέσεις. Έτσι με την είσοδό τους στο σχολείο έχουν ανεπτυγμένη τη δεξιότητα της ανάγνωσης και γραφής. Ακόμη η ανάπτυξη του εγγραμματισμού είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα από την ανάγνωση των ίδιων των παιδιών με κάποια βοήθεια ή και των ενηλίκων προς αυτά. Επομένως η ανάπτυξη του εγγραμματισμού σχετίζεται με το πολιτιστικό και κοινωνικό περίγυρο των παιδιών και τις εμπειρίες που αποκομίζουν από αυτό (Weinberger, 1996). Γενικότερα ο όρος «εγγραμματισμός» ή «γραμματισμός» θα μπορούσε να συνοψιστεί στον εξής ορισμό: «γραμματισμός είναι η ικανότητα ελέγχου της ζωής και του περιβάλλοντος μέσω του λόγου, με τρόπο ορθολογικό» (Traves, 1992).

1.3 Ο εγγραμματισμός στη σχολική του διάσταση

Είναι σημαντικό να ασχοληθούμε με το θέμα αυτό και ιδιαίτερα με τη σχολική του διάσταση, καθώς προκύπτει από διάφορες διεθνείς έρευνες ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα υστερεί σ' αυτό τον τομέα. Ο εγγραμματισμός αποτελεί βασική δεξιότητα του ατόμου καθώς μέσω αυτού μπορεί να κατανοεί τις γλωσσικές δομές και να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα σε επικοινωνιακές συμβάσεις. Πιο συγκεκριμένα η επικοινωνιακή ικανότητα μπορεί να επέλθει, εφόσον ο χρήστης της γλώσσας έχει τη δυνατότητα να κάνει σωστές επιλογές των γλωσσικών δομών, όπως το λεξιλόγιο, δομή, ύφος, που είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές για συγκεκριμένη κοινωνική πρακτική και δραστηριότητα. Επίσης στην έννοια του εγγραμματισμού περιλαμβάνεται η κριτική σκέψη που σχετίζεται με την κατανόηση εις βάθος των κειμένων και κοινωνικών καταστάσεων. Συνοψίζοντας λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συγκεκριμένη έννοια αφορά στην ύπαρξη γνωστικών και μεταγνωστικών στοιχείων του ατόμου, τη γλωσσική και κοινωνική ικανότητά του, τα οποία συνθέτουν τη σωστή επικοινωνία και κοινωνική ανάπτυξη.

Η ικανότητα των μαθητών να αναπτύξουν την επικοινωνία με το έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και να το αξιοποιήσουν κατάλληλα ονομάζεται

σχολικός εγγραμματισμός. Ο σχολικός εγγραμματισμός δηλαδή αφορά στην επεξεργασία των κειμενικών τύπων, την κειμενική πολυτροπικότητα, τα λεξικογραμματικά και υφολογικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου που βρίσκονται στα σχολικά εγχειρίδια. Με άλλα λόγια ο σχολικός εγγραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να διαβάζει και να γράφει διαφορετικά είδη κειμένων του εκπαιδευτικού υλικού και έτσι μέσω της διαδικασίας αποκωδικοποίησης, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης σχολικών κειμένων και παραγωγής διαφορετικών μαθητικών κειμένων συγκροτείται η σχολική γνώση (Bernstein, 1971-1975. Cook-Gumpertz, 1986. Dickinson, 1994. Wells, 1986). Για να επιτευχθεί η ικανότητα αυτή των μαθητών, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να μην περιορίζεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά να τους φέρνει σε άμεση επαφή με διάφορα είδη και τύπους κειμένων σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας (Kalantzis&Cope, 2001).

1.4 Προσεγγίσεις του εγγραμματισμού

Οι επικρατέστερες προσεγγίσεις του εγγραμματισμού είναι τρεις. Η γραμματικοκεντρική, η ολιστική ή διαδικαστική και η κειμενοκεντρική. Από αυτές η πρώτη είναι η πιο παραδοσιακή. Εξετάζει τη γλώσσα από άποψη γραμματικών δομών και θεωριών, φωνολογίας και συντακτικού, έχοντας ως βάση τη λέξη και την πρόταση. Δηλαδή η γλώσσα διερευνάται ως αποπλαισιωμένη οντότητα και απομακρυσμένη από τις κοινωνικο-επικοινωνιακές περιστάσεις που την διαμορφώνουν. Η ολιστική ή διαδικαστική προσέγγιση έχει ως στόχο της την προσωπική ανάπτυξη μέσα από την ολιστική εξέταση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα θεωρεί ότι το άτομο μαθαίνει τη γλώσσα διαρθρώνοντας και νοηματοδοτώντας δικά του αυθεντικά κείμενα κατ' επανάληψη. Επομένως επικρατεί η άποψη ότι η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου επιτυγχάνεται μέσα από την παραγωγή ολοκληρωμένων κειμένων, τα οποία εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του μαθητή. Δηλαδή οι υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής δεν επιδέχονται την άμεση και συστηματική διδασκαλία των γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων, με τις οποίες ο λόγος αποκτά περιεχόμενο, μορφή και δομή, αλλά έχουν την άποψη ότι οι μαθητές θα αποκτήσουν αβίαστα και φυσικά δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου (Παπαδοπούλου, 2000. Sloan, 2003). Τέλος η κειμενοκεντρική προσέγγιση προσπαθεί να συσχετίσει τη χρήση της γλώσσας με το κοινωνικό συγκείμενο και να εξηγήσει τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικοί παράγοντες επιδρούν στους χρήστες της γλώσσας (Lemke, 1994). Προσπαθεί δηλαδή να εξηγήσει τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ κοινωνικών λειτουργιών και κειμενικών δομών. Βάση της διδασκαλίας είναι το κείμενο το οποίο εξετάζεται από άποψη οργάνωσης και αλληλοσυσχέτισης της δομής του και του ύφους του με τα δεδομένα της επικοινωνιακής περίπτωσης (Doughty&Thornton, 1980. Ματσαγγούρας, 2007).

1.5 Μορφές εγγραμματισμού

Ο σχολικός εγγραμματισμός μπορεί να πάρει τη μορφή του λειτουργικού, του κριτικού και του επιστημονικού εγγραμματισμού. Ο λειτουργικός εγγραμματισμός έχει ως στόχο να καταστήσει το άτομο ικανό να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως μαθητής ενός σχολείου βασιζόμενος στο γραπτό λόγο και ως πολίτης μιας κοινωνίας. Δηλαδή στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων στην αναζήτηση της βαθιάς δομής της γλώσσας και έτσι να φτάσουν στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Πρόκειται δηλαδή για μια υψηλού επιπέδου γνωστική διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης δεν αντλεί το νοηματικό περιεχόμενο από το κείμενο, αλλά συνδιαλέγεται μ' αυτό και από κοινού κατασκευάζουν το νόημα. Η ενεργή εμπλοκή του αναγνώστη στη διαδικασία κατανόησης πρέπει να στηρίζεται σε πλούσιο γνωσιακό υπόβαθρο που αφορά στο θέμα του κειμένου, στους τρόπους δόμησής του και σύνδεσης των γλωσσικών και νοηματικών μονάδων του κειμένου. Για να επιτευχθεί λοιπόν η κατανόηση, χρειάζεται η ύπαρξη προδιαγραφών του κειμένου, διδασκαλίας και οι γνωστικές δυνατότητες του αναγνώστη. Ο αναγνώστης οδηγείται στην κατανόηση, όταν το κείμενο ενεργοποιήσει νοητικά σχήματα τα οποία προϋπάρχουν στο γνωσιακό επίπεδο του αναγνώστη και στη συνέχεια να υπάρξει συσχέτιση με πρόσφατα νοητικά σχήματα. Επομένως ο λειτουργικός εγγραμματισμός στοχεύει στην ικανότητα επεξεργασίας, οργάνωσης, ανάλυσης, ερμηνείας, σύγκρισης των δεδομένων του κειμένου τόσο αυτών που δηλώνονται όσο και αυτών που υπονοούνται. Επίσης στην ικανότητα κατανόησης και χρήσης της μεταφορικής γλώσσας και την ικανότητα ταυτοποίησης, τόσο των δομικών στοιχείων του κειμένου, όσο και των δεικτών συνοχής και συνεκτικότητας που συγκροτούν το κείμενο και του προσδίδουν κειμενικότητα.

Για τον κριτικό εγγραμματισμό έχουν διατυπωθεί δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη τον θεωρεί ως γνωστική ικανότητα του ατόμου να κατανοεί το γραπτό λόγο σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να εντοπίσει τις υπόρρητες παραδοχές του κειμένου, τις προθέσεις του συγγραφέα και να επισημαίνει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που τυχόν υπάρχουν στο κείμενο. Η δεύτερη αφορά στην ικανότητα του αναγνώστη να αναλύει και να αποδομεί κριτικά το κείμενο σ' όλα τα επίπεδα και σ' όλες τις λειτουργίες του, για να εντοπισθούν αξίες, ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές που προβάλλονται, διαβάζονται ή αποσιωπούνται. Συνεπώς η διδασκαλία και η μάθηση έχοντας ως βάση τον κριτικό εγγραμματισμό εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα λειτουργούν, παρουσιάζει τι προσπαθούν να κάνουν στα άτομα και στον κόσμο και τέλος εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην κριτική των κειμένων και στην αναδόμηση των κοινωνικών πεδίων.

Για την ανάπτυξη του κριτικού εγγραμματισμού είναι σημαντικές τρεις αρχές που πρέπει να τεθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών: α) η ανάγνωση δεν αποτελεί απλή διαδικασία αποκωδικοποίησης λέξεων, αλλά συμβάλλει στη γνώση μας για τον κόσμο, β) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στηρίζουν τη διδασκαλία τους στον ισότιμο διάλογο με τους μαθητές τους, χωρίς όμως να υποστηρίζεται ότι ο δάσκαλος δεν παρεμβαίνει θέτοντας πλαίσια,

ανοίγοντας προοπτικές και διασφαλίζοντας την πειθαρχία. Αποτελεί δηλαδή μια δυναμική παρουσία στα πλαίσια του διαλόγου και γ) αξιοποίηση από το δάσκαλο των προυπαρχουσών γνώσεων του μαθητή και όχι να προβαίνει στην προώθηση της έτοιμης γνώσης. Σύμφωνα λοιπόν με τη συγκεκριμένη θεωρία ο βασικότερος παράγοντας νοηματοδότησης του κειμένου είναι ο αναγνώστης, ο οποίος επεξεργάζεται τα περικειμενικά και διακειμενικά στοιχεία. Ο αναγνώστης δηλαδή φτάνει στον κριτικό εγγραμματισμό εφόσον ξεπεράσει το επίπεδο ερμηνείας και προχωρήσει στις αναλύσεις και αμφισβητήσεις (Cristie & Martin, 2007).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να ορίσουμε τον κριτικό εγγραμματισμό ως την ικανότητα ερμηνείας και αποδόμησης του κειμένου για να αναδειχθούν η άποψη του κόσμου, την οποία κατασκευάζει και οι κοινωνικές πρακτικές που προβάλλει το κείμενο. Επίσης οι τρόποι που χρησιμοποιεί για να κατασκευάσει την πραγματικότητα και για να τοποθετήσει θετικά τον αναγνώστη απέναντι στις κοινωνικές πρακτικές και κοσμοθεωρίες που υποστηρίζει. Επομένως το σχολείο οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές να αναζητήσουν με ποια γλωσσικά μέσα το κείμενο κατασκευάζει τη δική του πραγματικότητα, από πού προέρχεται η πραγματικότητα αυτή και με ποιους τρόπους τοποθετεί τον αναγνώστη απέναντι σ' αυτή την πραγματικότητα, για να την αποδεχθεί. Έτσι εφοδιασμένος μ' αυτές τις ικανότητες ο αναγνώστης θα μπορέσει να αμυνθεί απέναντι στο κείμενο (Baynham, 2002).

Ο επιστημονικός εγγραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να αξιοποιεί κατάλληλα και αποτελεσματικά τις γνωστικές και κειμενογλωσσικές προδιαγραφές του επιστημονικού λόγου. Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί ο επιστημονικός εγγραμματισμός για την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των πολιτών στην κοινωνία της γνώσης και της τεχνολογίας. Επομένως τα Αναλυτικά Προγράμματα προσπαθούν να επιτύχουν δύο στόχους: α) να συνδέσουν το περιεχόμενο της επιστημονικής γνώσης με τις καθημερινές εμπειρίες του μαθητή, ώστε να τον βοηθήσει να οδηγηθεί στην κατανόηση, β) να καταστήσουν το μαθητή ικανό να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις επιστημονικές γνώσεις με τις καθημερινές πρακτικές ανάγκες. Το σχολείο λοιπόν θα πρέπει μέσω της διδασκαλίας να αξιοποιεί την εμπειρία στην επιστημονική γνώση και να μετασχηματίζει την εμπειρία σε επιστημονική γνώση και τέλος να χρησιμοποιεί την επιστημονική γνώση στα πλαίσια της καθημερινότητας (Ματσαγγούρας, 2007).

Ο πολυγγραμματισμός αποτελεί συμπληρωματική έννοια του εγγραμματισμού. Έχει ως στόχο την κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών με την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την επεξεργασία ποικίλων κειμενικών ειδών, πολιτισμικών πηγών και γλωσσικών κωδίκων στα πλαίσια μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Barton, D& Hamilton, M. 2000).

Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω αναλύσεις η εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια του εγγραμματισμού θα πρέπει να απευθύνεται σε περιστάσεις, επικοινωνιακά γεγονότα και είδη κειμένων που έχουν σχέση με τον τρόπο που ζουν

και πρόκειται να ζήσουν οι μαθητές και προκαλούν το ενδιαφέρον τους. Η εκπαίδευση λοιπόν για την ανάπτυξη του όρου εγγραμμτισμός θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξει την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών μέσω της συσχέτισης κειμένων με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να αναφέρεται στην αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών από κείμενα με τα οποία ήρθαν σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξηγεί και ο εκπαιδευόμενος να κατανοεί τον τρόπο και τη μέθοδο σύνθεσης ενός κειμένου. Επίσης θα πρέπει να αφορά στην κριτική ερμηνεία ενός κειμένου με βάση την ένταξή του σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Τέλος θα πρέπει να είναι σε θέση οι μαθητές να προσαρμόζουν ένα κείμενο από ένα κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε άλλο. Επομένως η ανάπτυξη του εγγραμμτισμού τίθεται ως στόχος όλων των μαθημάτων (Αρχάκης, 2011. Harmon&Wood, 2001. Lemke, 1990).

2. Ερευνητική Διαδικασία

2.1 Ανακεφαλαίωση θεωρητικών παραδοχών έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Είναι γεγονός ότι η γλώσσα, εφόσον πρόκειται για σωστά οργανωμένη διδασκαλία, δεν αποτελεί μόνο επαφή με τις λέξεις σε επίπεδο γραμματικής και συντακτικού ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και έμπρακτη επαφή με τα σύμβολα έκφρασης της σκέψης και της όλης δράσης ενός λαού, δηλαδή οδό άμεσης πρόσβασης σ' έναν πολιτισμό. Εδώ θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι λέξεις δεν είναι απλά ηχητικά μορφώματα, αλλά σημασίες που δηλώνουν έννοιες. Οι έννοιες συνθέτουν νοήματα τα οποία συνιστούν και καθορίζουν τη λειτουργία της νόησής μας. Πιο συγκεκριμένα η γλώσσα δεν αποτελεί απλά ένα σύνολο λέξεων με απώτερη χρήση την απλή επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, αλλά μια βαθύτερη επικοινωνία με βασικό στόχο την κατανόηση των νοημάτων και την κατάλληλη χρήση τους σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα.

Η παραπάνω παραδοχή θα πρέπει να αποτελεί το βασικότερο στόχο του γλωσσικού μαθήματος και το σκοπό των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια τόσο τα σχολικά εγχειρίδια, ιδιαίτερα του γλωσσικού μαθήματος, όσο και οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να εστιάζουν στον εγγραμμτισμό. Ο όρος αναφέρεται στην ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει δηλαδή την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Είναι σημαντικό λοιπόν να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό τα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας προωθούν τον εγγραμμτισμό.

Τα ερευνητικά ερωτήματα γύρω από τα οποία έχει κινηθεί το ερευνητικό μας ενδιαφέρον είναι τα εξής:

1. Υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν στην κατανόηση των κειμένων;

2. Οι ερωτήσεις αφορούν στη σύγχρονη πραγματικότητα;
3. Υπάρχουν ερωτήσεις που σχετίζονται με την παρατήρηση και κατανόηση εικόνων;
4. Υπάρχουν ερωτήσεις που αναφέρονται στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου;
5. Υπάρχουν ερωτήσεις που οδηγούν τον μαθητή στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην ιεράρχηση των πληροφοριών στην καθημερινότητα;

2.2 Ερευνητικές μέθοδοι

Προκειμένου να επιλεγεί ο τρόπος έρευνας του συγκεκριμένου θέματος εξετάστηκαν άλλες έρευνες με συναφές αντικείμενο. Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι η διερεύνηση όψεων της ιδεολογίας σε σχολικά εγχειρίδια συνήθως υλοποιείται μέσω της ποσοτικής ή ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Επειδή λοιπόν πρόκειται για ανάλυση σχολικών βιβλίων, η μέθοδος της έρευνας που θα ακολουθηθεί είναι η Ανάλυση Περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα θα γίνει συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η ποσοτική Α.Π. θεωρείται αντικειμενική λόγω της καταμέτρησης και ποσοτικοποίησης των δεδομένων της. Ενώ με την ποιοτική, η οποία θεωρείται η βασική μέθοδος ανάλυσης κειμένων, θα γίνει προσπάθεια ερμηνείας των ευρημάτων, συμπληρώνοντας την ποσοτική.

2.3 Συγκρότηση των κατηγοριών

Τα ερευνητικά ερωτήματα, ο σκοπός της έρευνας, το θεωρητικό πλαίσιο καθώς και το ερευνώμενο υλικό βοήθησαν στη δημιουργία του συστήματος κατηγοριών. Οι υποκατηγορίες της Ποιοτικής και Ποσοτικής έρευνας συγκροτήθηκαν με βάση τους σκοπούς της έρευνας και με στόχο την πληρότητα της κατηγοριοποίησης και τον κορεσμό της ανάλυσης. Γι' αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε διαφορετική συγκρότηση υποκατηγοριών στην Ποιοτική και Ποσοτική έρευνα. Οι κατηγορίες και υποκατηγορίες είναι οι εξής:

Κατηγορίες-Υποκατηγορίες Ποσοτικής έρευνας

Α Κείμενο (ερωτήσεις κειμένου)

- 1 κατανόησης-παρατήρησης
- 2 δομής
- 3 ανάγνωσης-αντιγραφής

Β Εικόνα (ερωτήσεις εικόνας)

- 1 κατανόησης-παρατήρησης

Γ Ερωτήσεις (γενικές)

- 1 δράσης-αυτενέργειας
- 2 παραγωγής λόγου
 - α) γραπτού
 - β) προφορικού
- 3 γραμματικής
 - α) γραμματικά φαινόμενα
 - β) λεξιλόγιο
 - γ) ορθογραφία
- 4 συντακτικού
 - α) συντακτικά φαινόμενα
 - β) σχήματα λόγου
- 5 γνώσεων
 - α) έλεγχος προηγούμενης γνώσης
 - β) αναζήτησης πληροφοριών
- 6 κριτικής ανάπτυξης

Κατηγορίες-Υποκατηγορίες Ποιοτικής έρευνας

A Κείμενο

- 1 θεματολογία κειμένων

B Εικόνα

- 1 απλή κατανόηση-παρατήρηση ή εμβάθυνση εικόνας

Γ Ερωτήσεις

- 1 απλής κατανόησης-προέκτασης στην πραγματικότητα
- 2 δράσης-αυτενέργειας
- 3 παραγωγής λόγου (γραπτού- προφορικού)
- 4 γραμματική (απλής εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη σκέψης)
- 5 συντακτικό (απλή εκμάθηση συντακτικού ή συνδυάζεται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης)
- 6 κριτικής ανάπτυξης

Ποσοτική Ανάλυση

Πίνακας 1α		
Ποσοτική Ανάλυση των Κειμένων και Ερωτήσεων όπως παρουσιάζονται στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλωσσικής Διδασκαλίας της Α' Γυμνασίου		
	<i>Α' Γυμνασίου</i>	Ποσοστό %
Α' Κείμενο (ερωτήσεις κειμένου)	132	28%
1. Κατανόησης-Παρατήρησης	119	90%
2. Δομής	13	10%
3. Ανάγνωσης-Αντιγραφής	0	0%
Β' Εικόνα (ερωτήσεις εικόνας)	5	1%
1. Κατανόησης-Παρατήρησης	5	100%
Γ' Ερωτήσεις (γενικές)	329	71%
1. Δράσης-αυτενέργειας	11	3%
2. Παραγωγή λόγου	71	22%
2α. Γραπτού λόγου	36	11%
2β. Προφορικού λόγου	35	11%
3. Γραμματικής	122	37%
3α. Γραμματικά φαινόμενα	71	22%
3β. Λεξιλόγιο	50	15%
3γ. Ορθογραφία	1	0%
4. Συντακτικού	101	31%
4α. Συντακτικά φαινόμενα	101	31%
4β. Σχήματα λόγου	0	0%
5. Γνώσεων	10	3%
5α. Έλεγχος προηγούμενης γνώσης	4	1%
5β. Αναζήτησης πληροφοριών	6	2%
6. Κριτικής ανάπτυξης	14	4%
Γενικό Σύνολο	466	100%

Πίνακας 1β		
Ποσοτική Ανάλυση των Κειμένων και Ερωτήσεων όπως παρουσιάζονται στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλωσσικής Διδασκαλίας της Β' Γυμνασίου		
	<i>Β' Γυμνασίου</i>	Ποσοστό %
Α' Κείμενο (ερωτήσεις κειμένου)	81	24%
1. Κατανόησης-Παρατήρησης	76	94%
2. Δομής	5	6%
3. Ανάγνωσης-Αντιγραφής	0	0%
Β' Εικόνα (ερωτήσεις εικόνας)	2	1%
1. Κατανόησης-Παρατήρησης	2	100%
Γ' Ερωτήσεις (γενικές)	249	75%
1. Δράσης-αυτενέργειας	5	2%
2. Παραγωγή λόγου	75	30%
2α. Γραπτού λόγου	32	13%
2β. Προφορικού λόγου	43	17%
3. Γραμματικής	113	45%
3α. Γραμματικά φαινόμενα	53	21%
3β. Λεξιλόγιο	59	24%
3γ. Ορθογραφία	1	0%
4. Συντακτικού	34	14%
4α. Συντακτικά φαινόμενα	34	14%
4β. Σχήματα λόγου	0	0%
5. Γνώσεων	5	2%
5α. Έλεγχος προηγούμενης γνώσης	0	0%
5β. Αναζήτησης πληροφοριών	5	2%
6. Κριτικής ανάπτυξης	17	7%
Γενικό Σύνολο	332	100%

Πίνακας 1γ		
Ποσοτική Ανάλυση των Κειμένων και Ερωτήσεων όπως παρουσιάζονται στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλωσσικής Διδασκαλίας της Γ' Γυμνασίου		
	<i>Γ' Γυμνασίου</i>	Ποσοστό %
A' Κείμενο (ερωτήσεις κειμένου)	111	24%
1. Κατανόησης-Παρατήρησης	106	95%
2. Δομής	3	3%
3. Ανάγνωσης-Αντιγραφής	2	2%
B' Εικόνα (ερωτήσεις εικόνας)	3	1%
1. Κατανόησης-Παρατήρησης	3	100%
Γ' Ερωτήσεις (γενικές)	346	75%
1. Δράσης-αυτενέργειας	11	3%
2. Παραγωγή λόγου	73	21%
2α. Γραπτού λόγου	28	8%
2β. Προφορικού λόγου	45	13%
3. Γραμματικής	127	37%
3α. Γραμματικά φαινόμενα	25	7%
3β. Λεξιλόγιο	102	29%
3γ. Ορθογραφία	0	0%
4. Συντακτικού	111	32%
4α. Συντακτικά φαινόμενα	111	32%
4β. Σχήματα λόγου	0	0%
5. Γνώσεων	3	1%
5α. Έλεγχος προηγούμενης γνώσης	2	1%
5β. Αναζήτησης πληροφοριών	1	0%
6. Κριτικής ανάπτυξης	21	6%
Γενικό Σύνολο	460	100%

Πίνακας 1δ		
Ποσοτική Ανάλυση των Κειμένων και Ερωτήσεων όπως παρουσιάζονται στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλωσσικής Διδασκαλίας στο σύνολο του Γυμνασίου		
	<i>Σύνολο Γυμνασίου</i>	<i>Ποσοστό %</i>
A' Κείμενο (ερωτήσεις κειμένου)	324	26%
1.Κατανόησης-Παρατήρησης	301	93%
2.Δομής	21	6%
3.Ανάγνωσης-Αντιγραφής	2	1%
B' Εικόνα (ερωτήσεις εικόνας)	10	1%
1.Κατανόησης-Παρατήρησης	10	100%
Γ' Ερωτήσεις (γενικές)	924	73%
1. Δράσης-αυτενέργειας	27	3%
2.Παραγωγή λόγου	219	24%
2α. Γραπτού λόγου	96	10%
2β. Προφορικού λόγου	123	13%
3.Γραμματικής	362	39%
3α. Γραμματικά φαινόμενα	149	16%
3β. Λεξιλόγιο	211	23%
3γ. Ορθογραφία	2	0%
4. Συντακτικού	246	27%
4α. Συντακτικά φαινόμενα	246	27%
4β. Σχήματα λόγου	0	0%
5.Γνώσεων	18	2%
5α. Έλεγχος προηγούμενης γνώσης	6	1%
5β. Αναζήτησης πληροφοριών	12	1%
6.Κριτικής ανάπτυξης	52	6%
Γενικό Σύνολο	1258	100%

Αναφορικά με τις κατηγορίες οι γενικές ερωτήσεις καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή για την Α' Γυμνασίου έχουμε 71%, 75% για τη Β' και 75% για τη Γ'. Από τις ερωτήσεις κειμένου οι ερωτήσεις κατανόησης καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή 90% για την Α', 94% για τη Β' και 95% για τη Γ'. Επίσης είναι χρήσιμο να αναφέρουμε ότι οι ερωτήσεις δομής καταλαμβάνουν μικρό ποσοστό και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα στην Α' Γυμνασίου το ποσοστό ερωτήσεων δομής αποτελεί το 10%, για την Β' Γυμνασίου είναι 6% και για τη Γ' Γυμνασίου ανέρχεται σε 3%. Τα ποσοστά αυτά είναι πολύ μικρά, πράγμα το οποίο δε βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν βαθύτερα το κείμενο, να το ερμηνεύσουν καθώς επίσης και να προβληματιστούν πάνω σ' αυτό και κατά συνέπεια να το αξιολογήσουν. Δεδομένου του γεγονότος ότι οι ερωτήσεις που αναφέρονται στη δομή ενός κειμένου αποτελούν μία από τις βασικές στρατηγικές για την κατανόηση του κειμένου. Μ' αυτή τη στρατηγική οι μαθητές κατανοούν τι διαβάζουν και βελτιώνουν την ικανότητα να το επαναφέρουν στη μνήμη τους.

Εκείνο που είναι αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι ερωτήσεις που αναφέρονται σε εικόνες (πολυτροπικά κείμενα) αποτελούν μικρό ποσοστό και στις τρεις τάξεις, 1%. Δεδομένου του γεγονότος ότι η ανάλυση των εικόνων βοηθάει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του εγγραμματισμού, είναι σημαντικό να υπάρχουν περισσότερες ερωτήσεις που να αναφέρονται σε εικόνες. Αναφορικά με τις γενικές ερωτήσεις το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι ερωτήσεις γραμματικής και συντακτικού, ενώ οι ερωτήσεις που αφορούν την κριτική ανάπτυξη έχουν μικρό ποσοστό. Έχουμε δηλαδή το ποσοστό 37% για τις ερωτήσεις γραμματικής για την Α' Γυμνασίου, 45% για τη Β' και 37% για τη Γ'. για το συντακτικό έχουμε τα εξής ποσοστά: 31% για την Α' τάξη, 14% για τη Β' και 32% για τη Γ'. ενώ οι ερωτήσεις για την κριτική σκέψη είναι αρκετά περιορισμένες, 4% για την Α', 7% για τη Β' και 6% για τη Γ'. Επίσης οι ερωτήσεις δράσης και αυτενέργειας καταλαμβάνουν μικρό ποσοστό, στην Α' Γυμνασίου έχουμε 3%, στη Β' 2% και στη Γ' 3%. Επίσης το ποσοστό των ερωτήσεων που αναφέρονται στην παραγωγή λόγου διαμορφώνεται ως εξής: 22% για την Α' Γυμνασίου, 30% για τη Β' και 21% για τη Γ'. Έτσι το ποσοστό αυτό δεν ενδείκνυται για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των παιδιών, όπως επίσης το ίδιο συμβαίνει και για τις ερωτήσεις κριτικής ανάπτυξης, όπου έχουμε 4% για την Α' Γυμνασίου, 7% για τη Β' και 6% για τη Γ'. Επομένως τα στοιχεία αυτά δε βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν με ευχέρεια και να κατανοήσουν ένα κείμενο. Αν όλα αυτά συνδυαστούν και με το μεγάλο ποσοστό των ασκήσεων της γραμματικής και του συντακτικού, θα καταλήγαμε σε ενιαίο συμπέρασμα, το οποίο είναι ενδεικτικό της χαμηλής απόδοσης των μαθητών στην κατανόηση κειμένου.

Ποιοτική Ανάλυση

Α' Γυμνασίου

Α Κείμενο

1 Θεματολογία κειμένων

Στην Α' Γυμνασίου υπάρχουν δέκα ενότητες που περιέχουν περίπου δέκα κείμενα η κάθε ενότητα. Τα θέματα των ενότητων ποικίλουν. Για παράδειγμα αναφέρονται στις πρώτες μέρες στο σχολείο (ενότ. 1), στην επικοινωνία στο σχολείο (ενότ. 2), στη γνωριμία με τον κόσμο της φύσης, τον τόπο και τον πολιτισμό μας, στη διατροφή και στην υγεία, στον κόσμο των καλλιτεχνικών, του αθλητισμού, της γνώσης και της τεχνολογίας. Όπως καταλαβαίνουμε από την παραπάνω έκθεση τα θέματα των ενότητων είναι σημαντικά και ενημερώνουν σφαιρικά τα παιδιά. Εκείνο το οποίο είναι άξιο παρατήρησης είναι ότι τα κείμενα της κάθε ενότητας δεν ανταποκρίνονται στο γενικό τίτλο της ενότητας. Πιο συγκεκριμένα είναι κείμενα ανούσια χωρίς γνωστικό ενδιαφέρον ή έστω ψυχαγωγικό. Με αποτέλεσμα να προκαλούν αδιαφορία στα παιδιά και να μην προσελκύουν το ενδιαφέρον τους για ανάγνωση και παρακολούθηση. Επομένως πρόκειται για κείμενα αδιάφορα χωρίς γνωστικό βάρος. Εκείνο που θα μπορούσε να επισημανθεί ως θετικό είναι ότι στην ενότητα 2 («Επικοινωνία στο σχολείο») ο μαθητής έρχεται σε επαφή με πολλές περιστάσεις επικοινωνίας είτε στο σχολικό είτε στο κοινωνικό περιβάλλον. Μ' αυτό τον τρόπο γνωρίζει τα διάφορα είδη λόγου, τις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας για να είναι σε θέση να κατανοήσει το λόγο τους και να επικοινωνήσει σωστά στην καθημερινότητά του. Επίσης στην ενότητα 3 («Ταξίδια στον κόσμο της φύσης») ο μαθητής μέσω κειμένων γνωρίζει την πολυτροπικότητα στην οποία συνδυάζεται ο λόγος και η εικόνα και ο μαθητής κατανοεί ότι το ένα συμπληρώνει το άλλο.

Εικόνα

1 απλή κατανόηση-παρατήρηση ή εμβάθυνση εικόνας

Στη συγκεκριμένη τάξη έχουμε αρκετές εικόνες στις ενότητες. Άλλες από αυτές ζητούν να γίνει απλή κατανόηση **(A1' 12-13)***, ενώ άλλες συνδυάζουν την απλή κατανόηση με την εμβάθυνση και την ένταξη στην καθημερινότητα. Για παράδειγμα ένα δελτίο πρόγνωσης καιρού **(A1'16)**, ένα μαθητικό γραπτό και κάποια συνθήματα στον τοίχο **(A1' 23)**. Επίσης υπάρχουν κάποια σκίτσα που ζητείται η κατανόησή τους αλλά και η εμβάθυνσή τους **(A3' 46)**, **(A4' 77)**, **(A6' 105)**. Υπάρχουν επίσης δύο πολυτροπικά κείμενα όπου ζητείται ο μαθητής να κατανοήσει και να εμβαθύνει **(A3' 56-57)**. Τέλος έχουμε μια εικόνα ενός ολυμπιονίκη **(A8' 26)** όπου ζητείται η κατανόησή της και η εμβάθυνσή της. Τέλος υπάρχει μια εικονογραφημένη ιστορία όπου και εκεί ζητείται η κατανόηση και η εμβάθυνσή της **(A3' 51)**.

*(Η ένδειξη με το γράμμα και τον αριθμό στην παρένθεση αναφέρεται στην τάξη, στην ενότητα και στη σελίδα αντίστοιχα. Για παράδειγμα η παρένθεση **(A1' 12-13)** αναφέρεται στην Α' Γυμνασίου, στην 1^η ενότητα και στις σελίδες 12-13 του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας).

Γ Ερωτήσεις

1 απλής κατανόησης-προέκτασης στην πραγματικότητα

Η μορφή των ερωτήσεων που αφορούν τα κείμενα ποικίλει στη συγκεκριμένη τάξη. Πιο συγκεκριμένα έχουμε ερωτήσεις που αφορούν μόνο την απλή κατανόηση των κειμένων. Επίσης έχουμε ερωτήσεις οι οποίες δεν περιορίζονται στην κατανόηση αλλά ζητούν από τα παιδιά να αναφερθούν στη σύγχρονη πραγματικότητα αντλώντας στοιχεία από το κείμενο. Άλλες αναφέρονται στην καθημερινότητα των μαθητών και ζητούν από τα παιδιά να διατυπώσουν προφορικά ή γραπτά την άποψή τους για κάποια θέματα-προβλήματα της καθημερινής ζωής. Σ' άλλα κείμενα δεν υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης, αλλά ερωτήσεις γραμματικής, συντακτικού και παραγωγής γραπτού ή προφορικού λόγου. **(A8' 124, 125, 128, 129), (A3' 40,41,42,50)**. Επομένως έχουμε διάφορες ερωτήσεις και μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με διαφορετικό είδος εξέτασης με αποτέλεσμα να εγείρεται το ενδιαφέρον τους και να μην πλήττουν. Όμως δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι η ποικιλομορφία σ' αυτό το επίπεδο βοηθάει στην εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων, όπως είναι η ανάπτυξη της σκέψης και της κρίσης και η επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα και με διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Γιατί οι παραπάνω στόχοι εκπληρώνονται με συγκεκριμένα είδη άσκησης και ερωτήσεων.

2 δράσης-αυτενέργειας

Οι ερωτήσεις δράσεις και αυτενέργειας είναι αρκετές και έχουμε ποικιλία θεμάτων. Για παράδειγμα ζητείται από τα παιδιά να συλλέξουν πληροφορίες για διάφορα θέματα, να βρουν κείμενα, εικόνες, φωτογραφικό υλικό **(A1' 24), (A3' 58)**. Επίσης ζητείται να δημιουργήσουν πρόγραμμα υγιεινής διατροφής **(A4' 79)**, ενημερωτικό φυλλάδιο για τον τόπο τους **(A10' 161)**. Να παρουσιάσουν υλικό για κάποιο θέμα **(A5' 97)**, να συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες (επίσκεψη σε μουσείο, εκδρομή στη φύση) **(A6' 109)**. Τέλος να πραγματοποιήσουν έρευνα για κάποιο σημαντικό θέμα, όπως για τις αντιλήψεις του κόσμου σήμερα για τους Ολυμπιακούς Αγώνες **(A8' 136)**.

Όλες αυτές οι δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να προάγουν την αυτενέργειά τους, την αυτοπεποίθησή τους, την υπευθυνότητά τους και να μπορούν να αναλάβουν τις ευθύνες τους για σημαντικά θέματα της κοινωνικής ζωής.

3 παραγωγής λόγου (γραπτού- προφορικού)

Ο προφορικός λόγος στα κείμενα της Α' Γυμνασίου είναι αρκετά ανεπτυγμένος, εφόσον για κάθε ερώτηση ζητείται από το μαθητή να εκφραστεί προφορικά. Για παράδειγμα στις ερωτήσεις κατανόησης εκφράζεται προφορικά για την απάντησή τους. Για το γραπτό λόγο όμως οι ασκήσεις είναι λιγοστές. Αφορούν τη δημιουργία περίληψης, πλαγιότιτλων ή τίτλων κειμένων, παραγράφων και επιστολών **(A1' 24,31,35), (A3' 43,55), (A4' 78)**. Επομένως οι ερωτήσεις

υστερούν ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση με άλλα είδη ασκήσεων, όπως είναι η γραμματική και το συντακτικό.

4 γραμματική (απλής εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη σκέψης)

Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτήσεων της Α' Γυμνασίου αναφέρεται στην εξέταση της γραμματικής και του συντακτικού. Υπάρχουν πάρα πολλές ασκήσεις που αφορούν διάφορα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Η μορφή που έχουν οι περισσότερες ασκήσεις αφορούν τον εντοπισμό γραμματικών ή συντακτικών φαινομένων στο κείμενο ή την τοποθέτησή τους σε κάποιο πίνακα **(Α2' 36), (Α4' 69, 72, 78)**. Στις λεξιλογικές ασκήσεις ζητείται από τα παιδιά να βρουν κάποιες λέξεις είτε μέσα στο κείμενο είτε σε λεξικό **(Α1' 21,22), (Α4' 67, 75, 106)**. Σε άλλες ασκήσεις ζητείται οι μαθητές να μεταφέρουν τις ήδη υπάρχουσες φράσεις του κειμένου σ' άλλο γραμματικό τύπο **(Α4' 74)**. Άλλα ένα είδος άσκησης στη γραμματική αποτελεί η δημιουργία παραδειγμάτων με φράσεις που να περιέχουν συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα **(Α7' 117)**.

Είναι γεγονός ότι οι ασκήσεις της γραμματικής είναι πολλές και δεν είναι ανάλογες με τον αριθμό των ασκήσεων που αφορούν το γραπτό λόγο. Βέβαια δεν πρέπει να αγνοούμε ότι η συγκεκριμένη τάξη είναι καθοριστική για την ολοκλήρωση των γνώσεων αναφορικά με τη γραμματική και το συντακτικό. Όμως θα μπορούσε να υπάρχει μεγαλύτερη αναλογία σε σχέση με άλλες ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα σε ικανοποιητικό βαθμό.

5 συντακτικό (απλή εκμάθηση συντακτικού ή συνδυάζεται με την ανάπτυξη)

Η ίδια εικόνα παρατηρείται και στην εξέταση του συντακτικού. Πιο συγκεκριμένα οι ασκήσεις που αναφέρονται στα συντακτικά φαινόμενα είναι αρκετές και αφορούν την εύρεση διαφόρων συντακτικών φαινομένων στα κείμενα **(Α1' 17)**, τη μετατροπή φράσεων **(Α1' 19)**, τη γραφή παραδειγμάτων με φράσεις **(Α6' 105)**, ή τη γραφή κειμένων με συγκεκριμένα συντακτικά φαινόμενα **(Α10' 156)**. Επομένως θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ασκήσεις-ερωτήσεις δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εξέταση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ενώ υπάρχει κάποια παραμέληση της ανάπτυξης της γραπτής έκφρασης.

6 κριτικής ανάπτυξης

Οι ερωτήσεις κριτικής ανάπτυξης αφορούν είτε το κείμενο, είτε κάποια εικόνα, είτε την παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις κριτικής σκέψης έχουν σχέση πιο πολύ με τον προφορικό λόγο αναφέρονται στα κείμενα. Ζητείται δηλαδή από τα παιδιά να εμβαθύνουν στα κείμενα και να απαντήσουν σε ερωτήσεις παίρνοντας στοιχεία από αυτά. Υπάρχουν επίσης ερωτήσεις που βοηθούν την ανάπτυξη της κριτικής του μαθητή και ζητούν να εκθέσει την προσωπική του άποψη βασιζόμενη σε επιχειρήματα. Στην

παραγωγή γραπτού λόγου πολλές φορές τα παιδιά παρακινούνται να αναφερθούν σε κάποιο θέμα-πρόβλημα και να εκθέσουν την άποψή τους γι' αυτό. Τέλος υπάρχουν εικόνες όπου ζητείται να εμβαθύνει ο μαθητής και να την αναλύσει **(A1' 11), (A2' 28), (A3' 40, 41, 54), (A6' 110), (A7' 114, 127), (A8' 125, 126, 133, 135), (A9' 140)**. Συμπερασματικά οι ερωτήσεις ως προς το είδος τους είναι ικανοποιητικές, το πρόβλημα είναι η ποσότητα που δεν είναι αρκετή για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι.

B' Γυμνασίου

A Κείμενο

1 Θεματολογία κειμένων

Στη συγκεκριμένη τάξη το βιβλίο της Γλώσσας αποτελείται από εννέα ενότητες με πλούσια θεματολογία. Αναφέρονται στον τόπο μας, στην Ελλάδα, στην οικογένεια, στη φιλία, στο σχολείο, στην εργασία και το επάγγελμα, στις διάφορες πηγές ενημέρωσης, στην ψυχαγωγία, σε προβλήματα της καθημερινής ζωής, σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα και στο διάστημα. Όλα αυτά τα θέματα των ενοτήτων θίγουν σημαντικά ζητήματα της κοινωνικής μας ζωής και πολύ σημαντικές ηθικές αξίες. Τόσο τα θέματα των ενοτήτων όσο και τα κείμενα βοηθούν τα παιδιά να ενημερωθούν για καίρια θέματα και προβλήματα της καθημερινότητας και να αποκτήσουν μια σφαιρική άποψη πάνω σ' αυτά. Πρόκειται για διάφορα είδη κειμένων, όπως τα λογοτεχνικά, οι συνεντεύξεις, οι μικρές αγγελίες, άρθρα από περιοδικά, κόμικς. Αποτελούν ενδιαφέροντα κείμενα που προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών ενημερώνοντάς τα και ψυχαγωγώντας τα.

B Εικόνα

1 απλή κατανόηση-παρατήρηση ή εμβάθυνση εικόνας

Οι εικόνες που υπάρχουν στη συγκεκριμένη τάξη έχουν διάφορες μορφές και αναφέρονται σε ποικίλα θέματα. Υπάρχει ένας χάρτης **(B1'14)**, δύο φωτογραφίες **(B1'14)**, ένας πίνακας ζωγραφικής **(B2'41)** και ένα ραβδόγραμμα **(B2'142, 143)**. Οι ασκήσεις που αφορούν τις συγκεκριμένες εικόνες ζητούν από τα παιδιά να τις παρατηρήσουν, να τις αναλύσουν και να εμβαθύνουν σ' αυτές επεκτείνοντας το θέμα γενικότερα. Επομένως έχουμε μια προσπάθεια προσέγγισης διαφόρων θεμάτων μέσα από την εξέταση των εικόνων.

Γ Ερωτήσεις

1 απλής κατανόησης-προέκτασης στην πραγματικότητα

Όλα τα κείμενα που αναφέρονται στη συγκεκριμένη τάξη εξετάζονται με ερωτήσεις. Άλλες ερωτήσεις έχουν σχέση με την κατανόηση των κειμένων και με την προέκταση στη σύγχρονη πραγματικότητα ζητώντας από το μαθητή να

διατυπώσει την άποψή του για κάποιο θέμα **(B1'11,12), (B3'45,47), (B5' 75, 88, 89)**. Άλλες ερωτήσεις αφορούν την απλή κατανόηση και παρατήρηση των κειμένων **(B4' 58, 59, 60)**. Σε άλλα κείμενα δεν υπάρχουν καθόλου ερωτήσεις κατανόησης μόνο γραμματικής και συντακτικού. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι ερωτήσεις που αφορούν την εξέταση των κειμένων είναι σημαντικές να υπάρχουν καθώς οξύνουν την κρίση, την παρατήρηση και τη σκέψη των παιδιών, τα οποία είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη μιας σωστής καθημερινής επικοινωνίας σ' όλα τα επίπεδα.

2 δράσης-αυτενέργειας

Στη συγκεκριμένη τάξη υπάρχουν αρκετές ερωτήσεις δράσης και αυτενέργειας οι οποίες βοηθούν το παιδί να αποκτήσει πρωτοβουλίες, υπευθυνότητα και εργατικότητα. Επίσης μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά μπαίνουν σε μια διαδικασία σκέψης για να επιλέξουν υλικά που τους χρειάζονται για την πραγματοποίηση της εργασίας τους. Έτσι έχουμε διαμόρφωση τουριστικού οδηγού **(B1'25)**, δημιουργία φακέλων με υλικό συγκεκριμένου θέματος **(B2'42)**, συγκέντρωση υλικού **(B3'56), (B4' 72)**, πραγματοποίηση έρευνας με συνεντεύξεις **(B5'86)**, συλλογή φωτογραφικού υλικού **(B7' 113), (B8' 134)**. Τέλος ζητείται να οργανώσουν μια έκθεση για κάποιο θέμα **(B9' 147)**.

3 παραγωγής λόγου (γραπτού- προφορικού)

Στη συγκεκριμένη τάξη υπάρχουν ερωτήσεις οι οποίες αφορούν την ανάπτυξη κυρίως προφορικού λόγου και λιγότερο γραπτού. Οι ασκήσεις που αναφέρονται στον προφορικό λόγο σχετίζονται με τα κείμενα και τις ερωτήσεις κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα στις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές όχι μόνο αναλύουν και κατανοούν τα διάφορα κείμενα αλλά συνάμα αναπτύσσουν τον προφορικό τους λόγο. Και στην τάξη αυτή ο γραπτός λόγος παραγκωνίζεται με την έννοια ότι οι ερωτήσεις που αναφέρονται στο γραπτό λόγο δεν επαρκούν. Ζητείται από τα παιδιά να γράψουν παραγράφους, προσκλήσεις, πλαγιότιτλους, επιστολές **(B1'25), (B8' 133), (B2'39), (B7' 113)**. Επειδή οι ερωτήσεις που αφορούν τον λόγο είναι πολύ σημαντικές και θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός.

4 γραμματική (απλής εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη σκέψης)

Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στη εξέταση της γραμματικής είναι και σ' αυτή την τάξη αρκετές. Οι περισσότερες διάφορα γραμματικά φαινόμενα μέσα από ποικίλες ασκήσεις. Έτσι υπάρχουν ασκήσεις που αναφέρονται στη συμπλήρωση πινάκων, στη γραφή προτάσεων **(B3'51), (B5'79), (B6' 41)**. Σε άλλες ζητείται να εντοπιστούν γραμματικά φαινόμενα στα κείμενα, σε προτάσεις ή σε αποσπάσματα **(B3'51), (B6' 91), (B5'79)**. Ακόμη ένα είδος άσκησης είναι η αντιστοίχιση καθώς και η μετατροπή σε διαφορετικούς τύπους **(B3'49), (B4' 70)**. Μέσα από το συγκεκριμένο τρόπο εξέτασης οι μαθητές ενισχύουν την παρατήρηση και τη σκέψη και συνάμα μαθαίνουν τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα. Όμως και σ' αυτή την

τάξη η εξέταση της γραμματικής αποτελεί το μεγαλύτερο τμήμα του βιβλίου σε σχέση μ' άλλες ασκήσεις.

5 συντακτικό (απλή εκμάθηση συντακτικού ή συνδυάζεται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης)

Στο συντακτικό οι ερωτήσεις είναι αρκετές και προσπαθούν να καλύψουν ένα μεγάλο μέρος του. Σε ορισμένες ασκήσεις ζητείται η δημιουργία παραδειγμάτων καθώς και η μεταφορά σε άλλο τύπο **(B4' 65), (B8' 120)**. Επίσης ζητείται από τα παιδιά να βρουν διάφορα συντακτικά φαινόμενα σε φράσεις των κειμένων, ή να αντικαταστήσουν διάφορες φράσεις ή να μεταφέρουν σε άλλο τύπο προτάσεις **(B7' 105, 106), (B8' 120)**. Επομένως και στο συντακτικό υπάρχει μεγάλος αριθμός ασκήσεων οι οποίες αναμφίβολα διαφέρουν από τον παραδοσιακό τρόπο εξέτασης του συντακτικού, ενώ αντίθετα είναι περιορισμένες οι ερωτήσεις που αφορούν την εξέταση του λόγου σε επικοινωνιακό επίπεδο.

6 κριτικής ανάπτυξης

Οι ερωτήσεις κριτικής ανάπτυξης αναφέρονται κυρίως στα κείμενα. Αφορούν ερωτήσεις που θα πρέπει να απαντηθούν κυρίως προφορικά αφού πρώτα ο μαθητής διαβάσει και κατανοήσει το κείμενο. Οι απαντήσεις δηλαδή βασίζονται σε στοιχεία του κειμένου και κάποιες ερωτήσεις επεκτείνουν το θέμα ή το πρόβλημα στην καθημερινότητα και ζητούν από το μαθητή να εκθέσει την άποψή του με επιχειρήματα **(B1' 11,12), (B2' 29,30), (B3' 47)**. Επίσης υπάρχουν ασκήσεις που σχετίζονται με τη δημιουργία κάποιου κειμένου αναφορικά με συγκεκριμένο θέμα. Ο μαθητής για να ανταποκριθεί σε τέτοιου είδους ερωτήσεις πρέπει να σκεφτεί ό,τι γνωρίζει για το θέμα, ό,τι έχει διαβάσει στο κείμενο και τέλος να κρίνει ποιες ιδέες θα πρέπει να αναφέρει και να τις αιτιολογήσει **(B1' 25), (B4' 71)**. Ακόμη υπάρχουν ερωτήσεις που ζητούν να γίνει συζήτηση στην τάξη για κάποιο θέμα. Και σ' αυτή την περίπτωση ο μαθητής είναι αναγκαίο να σκεφτεί κριτικά και να εκφράσει την άποψή του **(B3' 55)**.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τέτοιου είδους ερωτήσεις αναμφίβολα καλλιεργούν τη σκέψη και την προωθούν σ' ένα άλλο επίπεδο επικοινωνίας. Το μόνο πρόβλημα που θα μπορούσε να επισημανθεί είναι ο μικρός αριθμός τους με αποτέλεσμα η εξέταση να είναι ελλιπής.

Γ' Γυμνασίου

A Κείμενο

1 θεματολογία κειμένων

Η θεματολογία των ενοτήτων της Γ' γυμνασίου έχει ενδιαφέρον από άποψη ποικιλίας θεμάτων τα οποία είναι επίκαιρα αλλά και από το είδος των διαφόρων κειμένων μέσα από τα οποία ο μαθητής γνωρίζει τη γλώσσα και τις διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας. Τα κείμενα είναι επίσης ενδιαφέροντα και

ανταποκρίνονται στο γενικό θέμα των ενότητων. Έτσι οι ενότητες αφορούν την παρουσίαση της Ελλάδας στον κόσμο, τη γλώσσα, το ρατσισμό, την Ενωμένη Ευρώπη, τον πόλεμο και την ειρήνη, την τέχνη, την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών, το μέλλον. Τα είδη των κειμένων ποικίλουν. Έτσι έχουμε άρθρα, λογοτεχνικά κείμενα, διαφημίσεις, κόμικς, ενημερωτικά φυλλάδια, ιστοσελίδες, σελίδα λεξικού, πίνακες περιεχομένου.

B Εικόνα

1 απλή κατανόηση-παρατήρηση ή εμβάθυνση εικόνας

Στη συγκεκριμένη τάξη υπάρχουν πολλές εικόνες, διάφορα σκίτσα, διαφημιστικά φυλλάδια, πίνακες ζωγραφικής και κόμικς. Στα περισσότερα από αυτά ζητείται από τα παιδιά να τα παρατηρήσουν, να τα κατανοήσουν και να τα σχολιάσουν αναφέροντας τη γνώμη τους **(Γ1' 11, 13, 14), (Γ2' 32, 43), (Γ3' 55, 58, 59, 60, 61), (Γ4' 66), (Γ5' 89, 102), ((Γ6' 108, 117, 118), (Γ7' 124, 125, 128), (Γ8' 148)**. Το συγκεκριμένο είδος ασκήσεων βοηθά το μαθητή να οξύνει την προσοχή του, να παρατηρήσει, να κρίνει και να αναπτύξει το λόγο του.

Γ Ερωτήσεις

1 απλής κατανόησης-προέκτασης στην πραγματικότητα

Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στα κείμενα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Έχουμε ερωτήσεις που σχετίζονται με μόνο με την κατανόηση των κειμένων **(Γ5' 91)**. Υπάρχουν ερωτήσεις που αναφέρονται αρχικά στην κατανόηση των κειμένων αλλά έπειτα προχωρούν σε μεγαλύτερη εμβάθυνσή τους και ζητούν την προσωπική άποψη του μαθητή **(Γ1' 11), (Γ2' 41), (Γ3' 65), (Γ5' 89)**. Τέλος υπάρχουν και ερωτήσεις που δεν αφορούν την κατανόηση του κειμένου αλλά την εξέταση γραμματικής ή συντακτικού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο μαθητής αποκτά μεγαλύτερη ευχέρεια στον προφορικό λόγο και καλλιεργεί τη σκέψη του, ενώ ταυτόχρονα αποκτά γνώσεις γενικές.

2 δράσης-αυτενέργειας

Οι ερωτήσεις δράσης αφορούν σχεδόν όλες τις ενότητες και έχουν ενδιαφέρον, γιατί προκαλούν τα παιδιά να συνεργαστούν πάνω σε πολλά θέματα, να ανταλλάξουν εμπειρίες από όλη αυτή τη διαδικασία και να αποκτήσουν ιδέες. Αφορούν την εύρεση διαφημιστικών κειμένων **(Γ1' 19)**, τη δραματοποίηση **(Γ1' 26)**, τη δημιουργία εντύπου, τουριστικού οδηγού **(Γ1' 27)**, τη διερεύνηση της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας **(Γ2' 44)**, τη δημιουργία ερωτηματολογίου, σελίδα λεξικού **(Γ4' 79)**, ενημερωτικού φυλλαδίου **(Γ4' 85)**, την αναζήτηση εικονογραφημένου υλικού **(Γ5' 103)**, τη διεξαγωγή έρευνας και τέλος έναν αγώνα λόγου **(Γ8' 148)**. Μέσα από όλες αυτές τις ασκήσεις προωθείται αναμφίβολα η σκέψη του μαθητή και ο λόγος του.

3 παραγωγής λόγου (γραπτού- προφορικού)

Σ' αυτή την τάξη η παραγωγή γραπτού λόγου είναι αρκετά περιορισμένη, ενώ ο προφορικός λόγος έχει μεγαλύτερη έκταση και αφορά την ανάλυση κειμένων **(Γ4' 65), (Γ6' 107), (Γ8' 135)**. Αναφορικά με το γραπτό λόγο ζητείται να αναπτυχθούν διάφορα θέματα με τη μορφή επιστολής, παραγράφων, ολοκληρωμένων κειμένων **(Γ4' 85), (Γ6' 119), (Γ8' 149)**. Επειδή ο γραπτός λόγος συμβάλλει στην οργάνωση της σκέψης, στην καλύτερη ανάλυση και διατύπωση επιχειρηματολογίας θα ήταν σημαντικό να αναπτυχτεί περισσότερο μέσα από ασκήσεις.

4 γραμματική (απλής εκμάθησης γραμματικών φαινομένων ή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη σκέψης)

Οι ασκήσεις γραμματικής σ' αυτή την τάξη περιορίζονται μόνο σε λεξιλογικές που αφορούν τη σημασία των λέξεων, την παραγωγή, τη σύνθεση, τα συνώνυμα και αντώνυμα των λέξεων. Οι ασκήσεις για την εξέταση γραμματικών φαινομένων είναι περιορισμένες **(Γ2' 32, 40), (Γ4' 82)**. Οι λεξιλογικές ασκήσεις αναφέρονται στα διάφορα κείμενα. Όπως γίνεται αντιληπτό αυτού του είδους οι ασκήσεις δεν μπορούν να αναπτύξουν τη σκέψη με την έννοια της βελτίωσης της επικοινωνιακής ικανότητας.

5 συντακτικό (απλή εκμάθηση συντακτικού ή συνδυάζεται με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης)

Στη συγκεκριμένη τάξη όλες οι ενότητες αναλύουν συντακτικά φαινόμενα που σχετίζονται με τη σύνδεση προτάσεων. Οι ασκήσεις αφορούν τη συμπλήρωση κενών, εύρεση συγκεκριμένου είδους προτάσεων στα κείμενα **(Γ4' 73, 74)**, κατάταξη προτάσεων σε πίνακες **(Γ5' 92)**, την αναδιατύπωση φράσεων **(Γ6' 110)**. Εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου εξέτασης του συντακτικού σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο, δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα ανάπτυξης της σκέψης του αλλά σε περιορισμένο επίπεδο. Επιπλέον ο αριθμός των ασκήσεων που αφορά το συντακτικό είναι υπερβολικά μεγάλος σε σχέση με οποιεσδήποτε άλλες ασκήσεις.

6 κριτικής ανάπτυξης

Οι ερωτήσεις που αφορούν την κριτική ανάπτυξη αναφέρονται περισσότερο στον προφορικό λόγο. Έτσι ζητείται από τους μαθητές αφού κατανοήσουν το κείμενο να διατυπώσουν την άποψή τους για κάποιο θέμα **(Γ1' 10)**. Οι ασκήσεις που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου είναι πολύ περιορισμένες **(Γ2' 44), (Γ3' 61)**. Επομένως για να μπορούμε να κάνουμε λόγο για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θα πρέπει να υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός συγκεκριμένου είδους ασκήσεων.

3. Συζήτηση

3.1 Συμπεράσματα

Το θέμα που μας απασχόλησε στην εργασία είναι αν μέσα από συγκεκριμένο είδος κειμένων και ασκήσεων ικανοποιείται ο στόχος της επικοινωνιακής ικανότητας και του εγγραμματισμού. Αν δηλαδή τα παιδιά μέσω συγκεκριμένου είδους και αριθμού ασκήσεων μπορούν να οδηγηθούν στην κατάκτηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Όπως προκύπτει από την Ποσοτική Ανάλυση οι ερωτήσεις που εστιάζουν στο κείμενο καταλαμβάνουν το 26%. Ενώ οι γενικές ερωτήσεις καταλαμβάνουν το 73%. Το μεγαλύτερο ποσοστό από τις δύο αυτές κατηγορίες καταλαμβάνουν οι γενικές ερωτήσεις. Επίσης είναι σημαντικό να δούμε ποιες υποκατηγορίες έχουν μεγάλο ποσοστό αναφορών. Έτσι αναφορικά με την πρώτη κατηγορία (ερωτήσεις κειμένου) η υποκατηγορία που έχει το μεγαλύτερο ποσοστό είναι οι ερωτήσεις κατανόησης (93%). Έχοντας αυτό ως δεδομένο κατανοούμε ότι τα παιδιά εκτίθενται σε μεγάλο βαθμό στις ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες αναμφίβολα βοηθούν την ανάπτυξη της σκέψης και της κρίσης τους.

Το συνολικό ποσοστό των ερωτήσεων της γραμματικής και του συντακτικού είναι 39% και 27% αντίστοιχα. Βλέπουμε δηλαδή ότι το ποσοστό και για τις δύο υποκατηγορίες ξεπερνάει το 50% των συνολικών υποκατηγοριών (66%). Αντίστοιχα το ποσοστό των ερωτήσεων παραγωγής λόγου είναι 24% και αρκετά μικρό ποσοστό για τις ερωτήσεις κριτικής ανάπτυξης (6%). Η εικόνα που παρουσιάζεται εδώ είναι άξια απορίας από τη στιγμή που γνωρίζουμε ότι η μελέτη γραμματικών και συντακτικών φαινομένων θα ήταν λογικό να παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό στο δημοτικό, εφόσον σ' αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης τα παιδιά βρίσκονται ακόμη στο στάδιο της ανάπτυξης και εξέλιξης του λειτουργικού γραμματισμού, ενώ δε θα περιμέναμε την ίδια εικόνα και σε ακόμη πιο μεγάλο ποσοστό στο Γυμνάσιο. Αντιθέτως το ποσοστό των ερωτήσεων κριτικής ανάπτυξης είναι πολύ μικρό.

Η εικόνα αυτή συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται με την Ποιοτική Ανάλυση. Η θεματολογία των κειμένων ποικίλει. Αναφέρονται σε θέματα Επιστήμης, Τεχνολογίας, Τέχνης, Γραμμάτων, ανθρωπίνων σχέσεων και καθημερινών προβλημάτων, είτε της κοινωνίας, είτε του περιβάλλοντος. Αναμφίβολα μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν μια σφαιρική άποψη για ποικίλα θέματα. Εκείνο όμως που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι δεν αναφέρονται τα περισσότερα από τα κείμενα αυτά στην καθημερινότητα του μαθητή. Επίσης θα πρέπει να επισημανθεί ότι όσον αφορά στη μορφή των κειμένων υπάρχει ποικιλία με αποτέλεσμα οι μαθητές να γνωρίζουν και να έρχονται σε επαφή με τα περισσότερα είδη γραπτού λόγου. Μέσα από τις ερωτήσεις κατανόησης ο μαθητής μπορεί να εμβαθύνει στο θέμα του κειμένου και να αναπτύξει την άποψή του με επιχειρήματα. Το ίδιο παρατηρείται και στις ερωτήσεις παραγωγής λόγου και κριτικής ανάπτυξης. Απαιτούνται δηλαδή απαντήσεις πιο σύνθετες τις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να τις επεξεργαστεί.

Επίσης ένα σημαντικό θέμα είναι οι ερωτήσεις που αφορούν τη γραμματική και το συντακτικό. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι έχει εκλείψει ο παραδοσιακός τρόπος εξέτασης των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ο οποίος εστίαζε περισσότερο στην απομνημόνευση και στην αποστήθιση. Η εξέταση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων γίνεται μέσα από ασκήσεις που αναπτύσσουν το λόγο, εξασκούν τη σκέψη και την κρίση των παιδιών. Με αποτέλεσμα να μαθαίνουν να χειρίζονται το λόγο σε επίπεδο γραμματικής και συντακτικού και να αποθηκεύονται οι γνώσεις τους στη μακροπρόθεσμη μνήμη ευκολότερα.

3.2 Επίλογος-Προτάσεις

Δεδομένων όλων αυτών των απόψεων που διαπιστώνονται στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Γυμνασίου σχετικά με τα κείμενα και τις ερωτήσεις είναι σημαντικό να παρουσιάσουμε κάποιες προτάσεις, ώστε να έχουμε πιο βελτιωμένη εικόνα των εγχειριδίων. Είναι σημαντικό λοιπόν ορισμένα σημεία της Γλωσσικής διδασκαλίας να αναθεωρηθούν για να μπορούμε να κάνουμε λόγο για πλήρη επίτευξη των γενικών και ειδικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Είναι σημαντικό να προσεχθεί η θεματολογία των κειμένων και το είδος τους με αποτέλεσμα τα παιδιά να έρχονται μέσω αυτών σε άμεση επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα και καθημερινότητά τους. Μ' αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να διαχειριστούν με εύκολο τρόπο την καθημερινή ζωή και να αποκτήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επικοινωνιακή ικανότητα. Επίσης είναι σημαντικό να βελτιωθεί όχι τόσο η ποιότητα αλλά η ποσότητα των ασκήσεων που αφορούν την κριτική ανάπτυξη καθώς και οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην παραγωγή λόγου και αντίστοιχα να μειωθούν οι ασκήσεις γραμματικής και συντακτικού. Επιπλέον είναι χρήσιμο να αυξηθούν οι ασκήσεις δράσης και αυτενέργειας, οι οποίες καταλαμβάνουν μικρό ποσοστό. Οι συγκεκριμένες ασκήσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και υπευθυνότητας των παιδιών με αποτέλεσμα να τους βοηθήσουν να οικοδομήσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Εκείνο βέβαια που παίζει σημαντικό ρόλο και θα πρέπει να γίνει κατανοητό από όλους είναι το γεγονός ότι τα κείμενα και οι ερωτήσεις αποτελούν άψυχο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν επίγνωση για το πώς όλα αυτά θα δίδονται στους μαθητές, ώστε να αποβούν όσο το δυνατόν περισσότερο ωφέλημα. Πέρα όμως από αυτό στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει προτεινόμενη βιβλιογραφία και ιστοσελίδες σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύεται η κάθε ενότητα που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα παιδιά να οδηγηθούν στην ολοκλήρωση της γνώσης. Χρήσιμη θα ήταν η συνέχιση της έρευνας στα τετράδια εργασιών καθώς επίσης και στα βιβλία του εκπαιδευτικού, ώστε να διερευνηθούν και στα συγκεκριμένα εγχειρίδια οι ασκήσεις τους και μ' αυτό τον τρόπο να ολοκληρωθεί η εξέταση του συγκεκριμένου θέματος.

Βιβλιογραφία

- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In Barton, D. Hamilton, M. & Ivanic, R. (επιμ.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Baynham, M. (2002). Πρακτικές γραμματισμού. (Μ. Αραποπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. (1971-1975). *Class, Codes and Control*. 2τομ. Λονδίνο: Routledge.
- Cook-Gumpertz, J. (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cristie, F. & Martin, J.R. (2007). *Language, Knowledge and Pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.
- Dickinson, D. (1994). *Bridges to Literacy*. Οξφόρδη: Blackwell.
- Doughty, P. & Thornton, G. (1980). Teaching writing: the development of written language skills. Edward Arnold.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Νέα Υόρκη: Bergin & Garvey.
- Harmon, J. & Wood, K. (2001). "The TAB Book Club Approach". *Middle School Journal*, vol. 32(3).
- Hoggart, R. (1992). *The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life*. Harmondsworth: Penguin.
- Kalantzis M. & Cope, B. (2001). «Πολυγραμματισμοί», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Lemke, J.L. (1994). "Genre as a Strategic Resource", ERIC document ED 377515.
- Ong, W.J. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Μτφρ. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. Τίτλος πρωτοτύπου. *Orality and literacy. The technologizing of the world*. (Λονδίνο: Methuen).
- Sloan, G. (2003). *The Child as Critic: Developing Literacy through Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Traves, P. (1992). Reading: the entitlement to be 'properly literate'. In Kimberley, K. Meek, M & Miller, J. (επιμ.). *New Readings: contributions to an understanding of literacy*. London A&C Black, pp 77-85.
- Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school: The parents' role in young children's literacy learning*. Paul Chapman: London.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learn Language and Using Language to Learn*. Portsmouth: Heinemann.
- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκη.
- Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, (2011). Ανακτήθηκε από <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> στις 20/07/2015.

- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). «Γραμματισμός», στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η Ολική Γλώσσα*. Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Παπούλια-Τζελέπη, 2000). *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

«Μαθητής για μια Μέρα» (Shadowing): Εμπειρίες μάθησης στη σχολική τάξη

Αλεξάνδρα Χ. Κουλουμπαρίτση
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί, οι εθνογράφοι και οι ερευνητές γνωρίζουν από καιρό την αξία της ενεργούς παρακολούθησης στο πεδίο, ειδικά όταν πρόκειται για την καλύτερη κατανόηση των μαθητών. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει δεδομένα που συγκεντρώθηκαν κατά την επιτόπια ενεργό συμμετοχή μιας εκπαιδευτικού για μία εβδομάδα με τον ρόλο της μαθήτριας σε τμήματα των τάξεων Α', Γ', Ε' και Στ' ενός δημοτικού σχολείου στην ευρύτερη περιοχή των Αθηνών. Αυτή η δράση ονομάζεται «Μαθητής για μια μέρα» (shadowing) και δεν αφορά στην αξιολόγηση τάξεων, δασκάλων ή μαθητών. Στόχος της είναι ο εκπαιδευτικός που την αναλαμβάνει να ζήσει αυθεντικά την εμπειρία του μαθητή. Δύο ήταν τα βασικά ερωτήματα που επιχείρησε να απαντήσει η εν λόγω δράση: α) ποιες είναι οι μαθησιακές εμπειρίες ενός μαθητή με υπερεπίδοση με την εφαρμογή του ισχύοντος προγράμματος σπουδών ΔΕΠΠΣ, β) σε τι βαθμό οι εμπειρίες συνδέονται με τη σχολική εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα; Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθησιακές εμπειρίες είναι συμβατικές, στατικές και δεν αποτελούν πρόκληση για τους μαθητές σε ακαδημαϊκό ή μη επίπεδο. Αντίθετα, μπορεί να οδηγήσουν σε πνευματική και σωματική κόπωση που λειτουργεί ανασταλτικά προς τη μάθηση και την ανάπτυξη. Παράλληλα, χρόνια παγιωμένες αντιλήψεις για το ωρολόγιο πρόγραμμα και την κατανομή των αντικειμένων τίθενται υπό αμφισβήτηση.
Λέξεις – κλειδιά: «μαθητής για μια μέρα», shadowing, ενσυναίσθηση, έρευνα δράσης

Εισαγωγή

Στην εποχή μας όσοι μελετούν συστηματικά τη διδασκαλία και προτείνουν πλαίσια και τρόπους εξέλιξής της (ενδεικτικά βλ. Danielson, 2020· Cardichon, Darling-Hammond, Yang, Scott, Shields & Burns, 2020· Marzano, 2012· Gabriel & Allington, 2012· Feldman, 2020· Κουλουμπαρίτση, 2020· Ματσαγγούρας, 2019), αλλά και όσοι έχουν επωμισθεί το σημαντικό έργο της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (θυμίζω το «Πρώτα ο Μαθητής» του 2009, βλ. και πρόσφατα Ν. 4692/2020, άρθρο 33) εύστοχα θέτουν στο επίκεντρο των παιδαγωγικών μεταρρυθμίσεων και των θεωρητικών τεκμηριώσεών τους τον ίδιο τον μαθητή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τις ανάγκες του, τα κίνητρά του και τις κλίσεις του. Ένας τρόπος για να δείξει ένας εκπαιδευτικός της τάξης και της πράξης με

έμπρακτο τρόπο ότι μπορεί να κατανοήσει τους μαθητές του είναι «να μπει στη θέση τους» κυριολεκτικά.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει δεδομένα που συγκεντρώθηκαν κατά την παραμονή μου και την επιτόπια ενεργό συμμετοχή μου για μία εβδομάδα (τέσσερις ημέρες στην τάξη και μία ημέρα συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς) με τον ρόλο της μαθήτριας σε τμήματα των τάξεων Α', Γ', Ε' και Στ' ενός δημοτικού σχολείου στην ευρύτερη περιοχή των Αθηνών, το οποίο αποφάσισε συλλογικά να αναλάβει στο μέλλον ανάλογες δράσεις και με κάλεσε μέσω του διευθυντή του να εφαρμόσω πιλοτικά το εν λόγω πρόγραμμα τον Φεβρουάριο 2020.

Το να γίνεις «μαθήτρια για μια μέρα» (εν συντομία MEMA) με πλήρη συμμετοχή σε όλα τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες του ωρολογίου προγράμματος, ακόμα και του ολοήμερου προγράμματος δεν είναι μια απλή υπόθεση. Απαιτείται:

- αποσαφήνιση του στόχου της παρακολούθησης με τη συνδρομή της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών του σχολείου,
- λεπτομερής και ενδελεχής προετοιμασία σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων, για να επιλεγούν οι τάξεις και τα τμήματα που θα μετέχει η MEMA,
- συνεργασία της MEMA με τους δασκάλους των επιλεγέντων τμημάτων και
- επικοινωνία και ενημέρωση με την οικογένεια του μαθητή ή της μαθήτριας, με τον οποίο θα συνεργαστεί η MEMA στην τάξη. Την επικοινωνία αυτή αναλαμβάνει ο δάσκαλος της τάξης. Και, τέλος,
- συναίνεση του μαθητή ή της μαθήτριας ότι συμφωνεί να κάτσει δίπλα της ή δίπλα του για μια μόνο μέρα μια ξένη και κάπως «όψιμη» συμμαθήτρια.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζω:

1) Τη θεωρητική θεμελίωση και τις προδιαγραφές για την συμμετοχή ως «MEMA»,

2) Καταγραφές, σκέψεις, βιώματα,

3) Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω δράση.

Ο σκοπός της επιτόπιας παρατήρησης και συμμετοχής δεν ήταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά ήταν η διαπίστωση και η καταγραφή συγκεκριμένων μαθησιακών εμπειριών. Ο στόχος ήταν, δηλαδή, να μπω στη θέση των συμμαθητών μου και να ζήσω, στο μέτρο του δυνατού, ό,τι βιώνουν οι ίδιοι μέσα στην τάξη, την ώρα του μαθήματος, αλλά και έξω από αυτήν, την ώρα του διαλείμματος. Επομένως, τα ευρήματα αποτελούν διαπιστώσεις δεν αποτελούν σταθμισμένα ή γενικεύσιμα ερευνητικά ευρήματα και δεν αναφέρονται αξιολογικά σε συγκεκριμένα άτομα, αλλά **σε προσωπικά βιώματά μου** ως «μαθήτριας για μια μέρα» [MEMA]. Μαζί με τα δικά μου βιώματα κατέγραψα στάσεις και απόψεις των μαθητών του τμήματος που παρακολούθησα, απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και ερωτήματα που μου γεννήθηκαν κατά την παρακολούθηση της εφαρμογής του ωρολογίου προγράμματος.

Παράλληλα, αποφασίστηκε με τους εκπαιδευτικούς, μετά την ολοκλήρωση της δράσης MEMA να συσχετίσω τα βιώματά μου με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος ΔΕΠΠΣ αλλά και με το πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για μια εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα (βλ. τον πίνακα στο Παράρτημα). Για να είμαι σε θέση να το κάνω αυτό έπρεπε να καταγράψω τα βιώματά μου σε μία προκατασκευασμένη φόρμα, την οποία διαμόρφωσα μελετώντας τόσο το ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και τα συναφή ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών κάθε μαθήματος) όσο και τη βιβλιογραφία για μια εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα.

Η δράση MEMA συνιστά μια περιορισμένης έκτασης μελέτη περίπτωσης που μελετά «ένα σύγχρονο παιδαγωγικό φαινόμενο μέσα στο πραγματικό οικοσύστημά του» (Yin, 2011) και ως τέτοια αποτελεί προτροπή, αφορμή και χρηστικό παράδειγμα για τον τρόπο που μπορεί να υλοποιηθεί μία έρευνα δράσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη μικρο-κλίμακα της σχολικής τους μονάδας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της μάθησης. Κατά τα άλλα, επειδή είναι περιορισμένης έκτασης, δεν περιλαμβάνει το εύρος, την πολυπρισματικότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που αναμένεται από μία μελέτη περίπτωσης. Όμως, οφείλω να τονίσω ότι έχουν τηρηθεί πλήρως οι προδιαγραφές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία σχετικά με τη MEMA.

Πριν κλείσω αυτή τη σύντομη εισαγωγή, κρίνω σκόπιμο να αναφερθώ σε δύο ζητήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο και το ύφος του παρόντος άρθρου: α) την ταυτότητα του σχολείου με το οποίο συνεργάστηκα και β) τη χρήση του α' έναντι του γ' προσώπου σε ένα επιστημονικό άρθρο. Σχετικά με την ταυτότητα του σχολείου θα ήθελα να επισημάνω ότι συνέγραψα το εγχείρημα MEMA και το απέστειλα για δημοσίευση μετά από ρητή μου δέσμευση προς το σχολείο, με το οποίο συνεργάστηκα, να μην αναφερθεί κανένα στοιχείο που να μπορεί να υποδείξει την ταυτότητά του. Σχετικά με τη χρήση του α' προσώπου, τόλμησα να το επιλέξω και να επιμείνω σε αυτό επειδή το α' πρόσωπο προσδίδει αμεσότητα, ζωντάνια και ενδιαφέρον στον λόγο, καθώς στο παρόν άρθρο κυριαρχεί το στοιχείο της προσωπικής μαρτυρίας. Επίσης διασφαλίζει υψηλότερο επίπεδο αναγνωσιμότητας, δεδομένου ότι οι σκέψεις προβάλλονται εντονότερα και εναργέστερα στον αναγνώστη (βλ. και Νεοελληνική Γλώσσα Α' Λυκείου, 2006) .

Θεωρητική Θεμελίωση

Τι σημαίνει «Μαθητής για μια μέρα» [MEMA]

Ο MEMA (Shadowing), ή μάλλον η MEMA στην προκειμένη περίπτωση, κάθεται δίπλα στον μαθητή επιλογής και κάνει ακριβώς όλες τις εργασίες που έχουν ανατεθεί στον μαθητή αυτόν. Συνομιλεί μαζί του, προσπαθεί να κατανοήσει το σκεπτικό του και τις επιλογές του και στη συνέχεια καταγράφει όλες τις παρατηρήσεις χωρίς κριτική και σχόλια. Στο τέλος κάθε ημέρας ενεργούς συμμετοχής ολοκληρώνει τις σημειώσεις του και καταγράφει τις σκέψεις και τις επισημάνσεις του, με στόχο να αναλάβει δράση παρέμβασης και βελτίωσης των

παιδαγωγικών του επιλογών και εκείνων των συναδέλφων του. Αυτή η διαδικασία βοηθάει τον ΜΕΜΑ να αποκτήσει βαθύτερη κατανόηση των μαθησιακών εμπειριών και του επιπέδου αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους.

Η διαδικασία ΜΕΜΑ εκτός του ότι καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, καθιστά πιο ξεκάθαρο τον τρόπο που υλοποιείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, ώστε να είναι στη θέση μετά ο ΜΕΜΑ να προτείνει προς τους εκπαιδευτικούς αλλαγές που να στηρίζονται σε εμπειρικά δεδομένα (Ginsberg, 2012). «Δεν κατανοείς ποτέ έναν συνάνθρωπό σου, εάν δεν δεις τα πράγματα από τη δική του οπτική» είναι η διεισδυτική ματιά του Finch στο έργο του «To kill a mockingbird».

Ο βασικός στόχος του ΜΕΜΑ είναι εν τέλει να βελτιωθεί η καθημερινή σχολική εμπειρία και το μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια ενδιαφέρονται ειλικρινά να αλλάξουν στοιχεία της διδασκαλίας τους, αλλά και άλλα, όπως είναι οι ευκαιρίες για μάθηση και για βαθιά κατανόηση, και εν γένει να βελτιώσουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (βλ. το δυναμικό μοντέλο για το αποτελεσματικό σχολείο των Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013).

Όμως, η δράση ΜΕΜΑ δεν σημαίνει ότι μπορεί ένας εκπαιδευτικός ή ένα σχολείο να καινοτομήσει καθολικά και να τα αλλάξει όλα. Πάντα έχει νόημα να μπαίνουν προτεραιότητες. Για παράδειγμα, αναφέρονται βιβλιογραφικά περιπτώσεις διευθυντών που:

- Μετακινούν το γραφείο τους σε έναν πιο «δημόσιο χώρο» του σχολείου, όπως είναι η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, ώστε να έχουν μια διαφορετική όψη της μαθητικής ζωής στο σχολείο.
- Καλούν έναν αδύναμο μαθητή και συζητούν μαζί του για τις δραστηριότητες που τον ενθουσιάζουν (Paterson, 2018).

Το παγκόσμιο κίνημα για τη δράση ΜΕΜΑ παρέχει σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς και σε σχολεία, που ενδιαφέρονται να την εφαρμόσουν, επιμόρφωση, εργαλεία και δίκτυο συναδέλφων, που εφαρμόζουν ανάλογες προσεγγίσεις σε όλον τον κόσμο (βλ. Shadow a student challenge).

Από το ΔΕΠΠΣ στο πλαίσιο για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα

Το ΔΕΠΠΣ, που πλησιάζει την εικοσαετή εφαρμογή του, με την τότε καινοτομία της διαθεματικότητας, των ερευνητικών συνεργατικών εργασιών στην τάξη και την καθιέρωση της ευέλικτης ζώνης διαθεματικών σχεδίων εργασίας (βλ. Κουλουμπαρίτση, 2002· Κουλουμπαρίτση & Μουρατιάν, 2004) μας κάνει ακόμα να αναρωτιόμαστε κατά πόσο πέτυχε να αλλάξει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η σημερινή εικόνα του σχολείου, όπως κατά καιρούς περιγράφεται στον τύπο ή σε σχετικές μελέτες, όπως η πρόσφατη της ΑΔΙΠΠΔΕ (2019), δεν είναι πολύ ευοίωνη. Την εικόνα αυτή επιχειρεί πιθανά να ανατρέψει με τον νέο Ν. 4692/2020 για την παιδεία το Υπουργείο Παιδείας όπου στο άρθρο 1 εισηγείται «Εργαστήρια δεξιοτήτων», τα οποία έχουν «σκοπό την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων

δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές». Αυτές οι εξαγγελίες εναρμονίζονται παράλληλα με όσα διαβάζουμε στη διεθνή βιβλιογραφία και σε μελέτες του ΟΟΣΑ σχετικά με την παιδαγωγική του 21^{ου} αιώνα τα τελευταία χρόνια (βλ. Bellanca, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν παρατηρούμε ότι κοινωνική και συναισθηματική υγεία και το «ευ ζην» των μαθητών («student well being», βλ. OECD, 2019: 14) κατέχουν ιδιαίτερη θέση, χωρίς βέβαια να παραγκωνίζεται η σημασία της εμπέδωσης των βασικών γνώσεων, η βαθιά κατανόηση, η δημιουργικότητα και η ικανότητα διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων και προβληματικών ή αμφιλεγόμενων ζητημάτων τόσο στον τομέα των φυσικών όσο και των ανθρωπιστικών επιστημών (βλ. και OECD, 2019: 17· Mehta & Fine, 2019· Κουλουμπαρίτση, 2020).

Στο παράρτημα της παρούσας εργασίας παραθέτω ένα συγκριτικό πίνακα του τι αφήνουμε ή πρέπει να αφήσουμε σταδιακά ως συμβατική παιδαγωγική του 20^{ου} αιώνα και του πού πρέπει να μεταβούμε τον 21^ο αιώνα. Αυτό αποτέλεσε το πλαίσιο αναφοράς και ο φακός μέσα από τον οποίον κοίταξα όλα όσα συνέβαιναν στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα ενός δημοτικού σχολείου του σήμερα. Το ερώτημα που τίθεται είναι «Εάν το σχολείο του σήμερα ετοιμάζει τους μαθητές του αύριο;»

Οι Mehta & Fine (2019:380) υποστηρίζουν ότι για μια εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα έχουμε ανάγκη από μια νέα «Γραμματική του Σχολείου» (new grammar of schooling), με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Στόχος του σχολείου πρέπει να είναι να εμπλέκει ενεργά τους μαθητές σε ποικίλα πεδία μάθησης και αξιόλογες ανθρώπινες αναζητήσεις.
2. Η γνώση να είναι δυναμική και συσχετιζόμενη.
3. Η μάθηση να είναι βιωματική (learning by doing) και μέσω μαθητείας (apprenticeship).
4. Οι ρόλοι δασκάλου μαθητή να μην είναι σταθεροί. Ευκαιριακά οι μαθητές ή ειδικοί εκτός σχολείου να αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου.
5. Τα όρια μεταξύ των επιστημών, μεταξύ του σχολείου και του κόσμου, μεταξύ της θεωρίας και της εφαρμοσμένης εκδοχής της να είναι διαπερατά.
6. Οι τόποι και οι χώροι μάθησης να είναι πολλαπλοί.
7. Οι επιλογές και τα εναλλακτικά σχήματα διδασκαλίας και μάθησης να είναι ανοικτά και ποικίλα.
8. Να παρέχονται χρονικά περιθώρια για συναρπαστικές μαθησιακές εμπειρίες.
9. Η αξιολόγηση να είναι πολλαπλή και ποικίλη και να μην περιορίζεται στα γραπτά τεστ και την καθημερινή προφορική εξέταση.

Σε ένα τέτοιο σχολείο ένας μαθητής διαθέτει: α) εμπεδωμένη γνώση που περιλαμβάνει γνώσεις και συναφείς δεξιότητες, β) βαθιά κατανόηση της θεωρητικής ταυτότητας κάθε γνωστικού αντικειμένου και της εφαρμοσμένης εκδοχής του, γ) τη δημιουργικότητα (βλ. και Κουλουμπαρίτση, 2020).

Διαδικασία MEMA

Τα κεντρικά ερωτήματα του MEMA

Πρέπει ο στόχος του όλου εγχειρήματος να είναι απολύτως ξεκάθαρος στον MEMA, αλλά και σε όλους όσους εμπλέκονται. Οι μετέχοντες πρέπει να είναι καλά ενημερωμένοι και να έχουν αποδεχτεί τη διαδικασία αυτή (Teitel, 2009).

Το κεντρικό ερώτημα του MEMA προσδιορίζεται κάθε φορά από το σχολείο, την ομάδα των εκπαιδευτικών που εμπλέκεται και το υπό διερεύνηση ερώτημα που θεωρείται φλέγον για το σχολείο ή το συγκεκριμένο τμήμα κατά τη δεδομένη συγκυρία. Σε αυτήν την πρώτη πιλοτική εφαρμογή, την οποία περιγράφω στην παρούσα εργασία, το φλέγον ερώτημα ήταν:

«Πώς περνάει ένας μαθητής την ημέρα του στο συγκεκριμένο σχολείο και τις συγκεκριμένες τάξεις/τμήματα, που, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, εφαρμόζουν το ΔΕΠΠΣ και τα συναφή ΑΠΣ;».

Βέβαια, ένα ερώτημα σχετικό με τα ΔΕΠΠΣ της τελευταίας εικοσαετίας είναι ερώτημα που μάλλον αναφέρεται ή θα έπρεπε να αφορά το παρελθόν παρά το παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης. Πρότεινα, λοιπόν, στους εκπαιδευτικούς και το αποδέχθηκαν μαζί με το πρώτο κεντρικό ερώτημα να προσθέσουμε και ένα ερώτημα που να έχει σχέση με το μέλλον της εκπαίδευσης που, κατά την άποψή μου, και σύμφωνα με τις δεσμεύσεις της χώρας μας ως μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θα έπρεπε ήδη να είναι παρόν και να εφαρμόζεται. Έτσι, προστέθηκε το παρακάτω ερώτημα:

«Πόσο κοντά είναι οι εμπειρίες των μαθητών στο συγκεκριμένο σχολείο και τις συγκεκριμένες τάξεις/τμήματα στις πρακτικές που υιοθετεί η εκπαίδευση για τον 21^ο αιώνα; Δηλαδή πόσο κοντά είναι στα χαρακτηριστικά της νέας γραμματικής του σχολείου όπως την περιγράφουν οι Mehta & Fine (2019: 362-400); »

Φυσικά, δεν είναι δυνατόν να απαντήσει κάποιος σε ανάλογα ερωτήματα χωρίς να καθίσει στην τάξη ως μαθητής και χωρίς να μοιραστεί τις εμπειρίες των μαθητών της τάξης και του τμήματος.

Η ομάδα στόχος και η διαδικασία

Ζήτησα να καθίσω δίπλα και να παρακολουθήσω την ημέρα ενός μαθητή με υπερεπίδοση. Ήθελα να βιώσω την συνεισφορά του καθημερινού προγράμματος του σχολείου προς τους εξαιρετικούς μαθητές. Θεωρώ ότι οι μαθητές με υπερεπίδοση είναι παραγκωνισμένοι και σπάνια ασχολείται η έρευνα και η παρατήρηση με αυτούς, ίσως επειδή θεωρείται ότι θα μπορέσουν να τα καταφέρουν με οποιοδήποτε μαθησιακό πλαίσιο και συνθήκες. Βέβαια, η επικέντρωσή μου σε αυτούς τους μαθητές αφήνει αναπάντητα ερωτήματα για τους μαθητές άλλων επιπέδων επίδοσης. Αυτός είναι ένας ακόμα περιορισμός του παρόντος εγχειρήματος.

Πολύ ενδιαφέρον για μένα ήταν το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, από την Α΄ έως και την Στ΄ τάξη, επέλεξαν μαθητές με υπερεπίδοση με κοινά

χαρακτηριστικά που δεν αφορούσαν μόνο ή κυρίως μόνο τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, αλλά μάλλον στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Τους ρώτησα και δεν υπήρξε προ-συνεννόηση μεταξύ τους ως προς αυτό. Μετά την παρακολούθηση και τη συνεργασία μου με τα εν λόγω παιδιά διαπίστωσα ότι έχουν πολλά κοινά στοιχεία μεταξύ τους:

- Είναι προσηλωμένα στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς διασπαστικές ενέργειες.
- Φέρουν εις πέρας κάθε έργο με υπευθυνότητα.
- Είναι επικεντρωμένα στην επιτυχία, ενώ παρατηρείται και ήπιος εγωκεντρισμός,
- Δεν παρασύρονται από τους υπόλοιπους και διακρίνονται για τον αυτο-έλεγχό τους.
- Είναι γρήγορα και ευγενικά.
- Είναι στοχο-προσανατολισμένα, μαχητικά και επίμονα. Δεν εγκαταλείπουν ποτέ την προσπάθεια. Μπορεί να χαρακτηριστούν, αγόρια και κορίτσια, ως «ήρεμη δύναμη».
- Ενίοτε πλήττουν με τις ρουτίνες της τάξης, αλλά δεν τις αμφισβητούν και ακολουθούν πειθαρχημένα χωρίς να δυσανασχετούν. Δεν παρουσιάζουν σημάδια παραβατικότητας,
- Όλα εκδηλώνουν ενθουσιασμό για δραστηριότητες που τους δίνεται κάποιος ρόλος και πρωτοβουλίες (παντομίμα ή κάποια αθλητική δραστηριότητα). Εκτός από τα Μαθηματικά που δήλωσε ως αγαπημένο μάθημα στην Στ' τάξη η μαθήτριά με την οποία κάθισα, κανείς άλλος από τους συνολικά τέσσερις «συμμαθητές μου» δεν επέλεξε ως αγαπημένο μάθημα κάποιο ακαδημαϊκό μάθημα του βασικού κορμού του προγράμματος σπουδών.

Ανάλογη συσχέτιση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας θεμελιώνεται ερευνητικά και στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, έρευνα στο σύνολο του πληθυσμού μαθητών 10 ετών και άνω στη Δανία κατέδειξε ότι η ευσυνειδησία, η συναισθηματική σταθερότητα και τα θετικά κίνητρα για μάθηση είναι εξ' ίσου ισχυρές μεταβλητές που σε συνδυασμό ή ανεξάρτητα μπορούν να προβλέψουν την υψηλή επίδοση ενός μαθητή (Andersen, Gensowski, Ludeke & John, 2020).

Έπρεπε να σκεφτώ έναν τρόπο, για να «σπάσει ο πάγος» με τους μαθητές. Αποφάσισα να είμαι ο εαυτός μου, να τους πω με ειλικρίνεια τις προθέσεις μου και να τους πλησιάσω όπως κάνω με τους ενηλίκους: συστήθηκα, τους εξήγησα ότι θέλω να γίνω μαθήτριά και να δουλέψω μαζί τους για να δω τι κάνουν και να καταλάβω καλύτερα πώς είναι να είσαι μαθητής. Αυτό φάνηκε να ρίχνει εύκολα τις αντιστάσεις, εκτός από την περίπτωση της συμμαθήτριάς μου στην Γ' τάξη, όπου δεν προηγήθηκε κάποια γνωστική ή ψυχολογική προετοιμασία της από τον δάσκαλό της και χρειάστηκε αρκετός χρόνος για να συνηθίσει την παρουσία μου. Τονίζω πάλι ότι, επειδή η εν λόγω διαδικασία εμπλέκει άμεσα τους μαθητές, θα ήταν

καλό να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η ενημέρωση των μαθητών και των οικογενειών τους.

Όλες τις μέρες μετείχα πλήρως και προσπάθησα να παρακολουθήσω χωρίς να κρίνω, αλλά καταγράφοντας όσα έκανα, για όσα συνομίλησα και όσα ρώτησα να μάθω και να καταλάβω από τα παιδιά, αλλά και από τους δασκάλους τους, αυτοί που ήταν διαθέσιμοι να μου μιλήσουν. Οι δάσκαλοι των τμημάτων μου είχαν δώσει από πριν τα σχολικά βιβλία και, όπου υπήρχαν, τα φύλλα εργασίας, για να μπορώ να παρακολουθώ απρόσκοπτα και να συμπληρώνω τις δραστηριότητες. Σε κάθε τμήμα οι μαθητές δεν υπερέβαιναν τους 25.

Έγραψα ορθογραφία, έκθεση και συμπλήρωσα τεστ Γραμματικής, Φυσικής και Μαθηματικών. Τραγούδησα και χοροπήδησα με τους μαθητές. Έπαιξα παραδοσιακά παιχνίδια. Χόρεψα σε αποκριάτικο γλέντι. Έμαθα για τα επίθετα και για τα παραθετικά τους. Έμαθα για παραδοσιακές γιορτές και μουσικά όργανα στα Αγγλικά και συνεργάστηκα για να φτιάξω αλεξίπτωτο στο ολοήμερο σχολείο. Στα διαλείμματα που βγήκα δεν επέμεινα να με κάνουν παρέα. Στην Γ' δημοτικού για λόγο που δεν έχω καταλάβει ακόμα υπήρξα ιδιαίτερα δημοφιλής παρέα, όχι από τη συμμαθήτριά μου, αλλά από τα άλλα παιδιά της τάξης, που αναζητούσαν την παρέα μου και τη συμμετοχή μου στα παιχνίδια. Στις μεγάλες τάξεις Ε' και Στ' οι στενές παρέες μαθητών ήταν αδιάτρητες.

Στην τάξη, την ώρα του μαθήματος προσπάθησα να είμαι όσο γινόταν λιγότερο παρεμβατική. Εκτίμησα πολύ το γεγονός ότι κανένας από τους «συμμαθητές» μου δεν με έβλεπε ως ενήλικα που έχει τις απαντήσεις, ίσως επειδή φρόντισα από την αρχή να δηλώσω αδαής, ενώ παράλληλα τους κατέκλυζα με ερωτήσεις για το «πού είμαστε» και το «τι πρέπει να κάνουμε εδώ» και με άλλες ανάλογου τύπου ερωτήσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις με βοήθησαν να καταλάβω το τι και το πώς, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις (στην Α' τάξη κυρίως) χρειάστηκε να εξηγήσω εγώ κάποιες διαδικασίες στην παραγωγή γραπτού λόγου και πώς γράφεις μια ιστορία με δυο λόγια, δηλαδή περίληψη, που μου φάνηκε υπερβολικά απαιτητική γι' αυτήν την ηλικία.

Το εργαλείο παρακολούθησης και καταγραφής

Σχεδίασα ένα εργαλείο καταγραφών σύμφωνα με το παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για τον 21^ο αιώνα που υπάρχει στο Παράρτημα, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που έθεσαν οι Mehta & Fine (2019:380) και που έχω ήδη αναφέρει. Έτσι προέκυψε το παρακάτω δελτίο.

Πίνακας 1.

Παιδαγωγικό πλαίσιο εκπαίδευσης και δεξιοτήτων για τον 21^ο αιώνα

ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΕΜΠΕΔΩΣΗ Μετωπική για όλους Προσωποποιημένη (χαρισματικοί) Διαφοροποιημένη
	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ

	Διερεύνηση - STEM
	ΕΚΦΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ
ΜΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ Αυτοέλεγχος /Αυτορρύθμιση Αυτονομία Υπευθυνότητα /Καθήκοντα Δυνατότητες για έκφραση
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ Επικοινωνία Έλεγχος συγκρούσεων/ Διαμεσολάβηση Συνεργασία
ΙΣΟΡΡΟΠΗ ΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΜΑΘΗΣΗΣ – ΑΠΟΛΑΥΣΗΣ – ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ	Ισορροπη ανάπτυξη δεξιοτήτων γνωστικών, μη γνωστικών, δημιουργικών / εκφραστικών, κοινωνικών.
ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ	Προκλήσεις που καλούν τον μαθητή να εμπλακεί ενεργά, να αυτενεργήσει και να ξεπεράσει τα όριά του.
Κάτι αξιομνημόνευτο;	
Κάτι που μου έκανε εντύπωση;	
Κάτι που έμαθα;	

Ευρήματα

Τα ευρήματα παρουσιάζονται συνολικά και με τη σειρά των ερωτημάτων που τέθηκαν στην αρχή της εργασίας.

1. Ποιες είναι οι μαθησιακές εμπειρίες σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ;

Σε όλες τις τάξεις εκτός από την Α΄ τάξη ακολουθήθηκε μια σταθερή πορεία διδασκαλίας σύμφωνα με το ωρολόγιο και το ΔΕΠΠΣ. Το σχολικό βιβλίο, το τετράδιο και το γράψιμο ήταν στην πρώτη γραμμή. Όσο πιο μεγάλη η τάξη τόσο και πιο πολύ γράψιμο. Στην Γ΄ τάξη όλα υπαγορεύονταν από τον δάσκαλο. Τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του βιβλίου, αλλά ακόμα και στις δικές του τις ερωτήσεις τις απαντούσε ο ίδιος ο δάσκαλος. Στις Ε΄ και Στ΄ το σχήμα ήταν κυρίως το τρίπτυχο εξέταση-παράδοση-εξάσκηση-εξέταση (εφόσον υπήρχε χρόνος) - ανάθεση εργασίας για το σπίτι.

Η διδασκαλία ήταν κυρίως στο εμπεδωτικό επίπεδο. Μόνο στην Α΄ τάξη και σε μαθήματα όπως η Φυσική Αγωγή και τα Αγγλικά είχα την ευκαιρία να συνεργαστώ με τον και τους συμμαθητές μου και να κάνω κάτι πιο δραστήριο και δημιουργικό. Στην Α΄ τάξη δούλεψα με τους συμμαθητές μου στη Γλώσσα για να κάνουμε ένα σύντομο κείμενο σαν περίληψη που λίγο καταλάβαιναν και καταλάβαινα κι εγώ μια και έπρεπε να γίνει πάνω σε κείμενο που τους διάβαζε για μέρες πριν η δασκάλα. Στα Μαθηματικά έμαθα να λύνω προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης και συνεργάστηκα ευχάριστα με τους συμμαθητές μου για να τα λύσω. Αυτό που μου άρεσε στην Α΄ ήταν ότι, όταν κάναμε φασαρία από την κούραση, η

δασκάλα δεν μας μάλωνε, αλλά μας έβαζε να κάνουμε μια ευχάριστη δραστηριότητα ή να πούμε ένα τραγούδι.

2. Ποιες είναι οι μαθησιακές εμπειρίες σχετικά με την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα;

Μετά από όσα ήδη αναφέρθηκαν, κρίνω ότι είναι περιττό να πω ότι ήταν ελάχιστα τα δείγματα ή οι ενδείξεις μιας νέας «γραμματικής του σχολείου» και αυτά ήταν στην Α' τάξη με την ομαδική εργασία, την ενεργητική μάθηση στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και τον κώδικα επικοινωνίας μεταξύ δασκάλας και μαθητών και μαθητών μεταξύ τους.

3. Τι έμαθα;

Όταν εμπλέκεται ενεργά ο μαθητής, τότε ακόμα κι όταν είναι κουρασμένος (π.χ. 13:00μμ) μετέχει και αποδίδει, απτή απόδειξη η ώρα των Μαθηματικών στην Α' τάξη.

Τα παιδιά μαθαίνουν σε ήρεμο κλίμα αποδοχής. Σε όποιες τάξεις και μαθήματα υπήρχε αυτό το κλίμα, η ώρα κυλούσε πιο ευχάριστα και μπορούσες να συγκεντρωθείς καλύτερα.

Με τις εναλλαγές στις ειδικότητες ξεκουραζόμαστε εμείς οι μαθητές από το γράψε-διάβασε των μαθημάτων του βασικού κορμού του προγράμματος. Όλο με μολύβι και χαρτί (και φωτοτυπίες). Και όλα με διάλεξη στην πλειονότητα των τμημάτων που παρακολούθησα. Ως δασκάλα δεν πίστευα σε αυτές τις εναλλαγές και το «σπάσιμο» της συνέχειας των μαθημάτων του βασικού κορμού (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Φυσική). Ως μαθήτρια, όμως, το χάρηκα πολύ όταν ερχόταν η ώρα να σταματήσει το γράψιμο και το διάβασμα και να κάνω κάτι άλλο, όχι απαραίτητα πιο αγαπημένο, αλλά διαφορετικό. Κάτι που να μετέχω ενεργά.

4. Κάτι που μου έκανε εντύπωση;

Ποτέ δεν μπορούσα να φανταστώ πόσο πολύ θα κουραζόμουν από το ατελείωτο καθισιό, το γράψιμο και το διάβασμα. Μετά τη μια το μεσημέρι με έπιανε είτε νύστα είτε εκνευρισμός να σηκωθώ και να κάνω κάτι άλλο. Μου έκανε τρομερή εντύπωση ότι αυτό το ατελείωτο καθισιό ήταν κάτι απόλυτα φυσιολογικό για την πλειονότητα των συμμαθητών μου και εκτός από τους «άτακτους», όλοι οι άλλοι ακολουθούσαν το πρόγραμμα με απόλυτη ηρεμία. Μου έκανε επίσης εντύπωση που για τους δασκάλους μου ήταν απολύτως φυσιολογικό να καθόμαστε εμείς τα παιδιά επί τέσσερις ώρες και να ακούμε Γλώσσα δυο ώρες, Μαθηματικά, Αγγλικά και όταν λίγο μιλούσαμε μεταξύ μας να μας κάνουν παρατηρήσεις. Ανάλογες είναι οι μαρτυρίες ενός καθηγητή στις ΗΠΑ με 15 χρόνια εμπειρία στην τάξη ο οποίος αποφάσισε να αναλάβει τον ρόλο ΜΕΜΑ. Τη μαρτυρία του παραθέτει ο Wiggins (2014):

«Δεν μπορούσα να πιστέψω πόσο κουρασμένος ήμουν μετά την πρώτη μέρα ως ΜΕΜΑ. Ξεχνάμε ως καθηγητές [ότι οι μαθητές κάθονται συνεχώς], γιατί είμαστε όλη την ώρα όρθιοι, κοντά στον πίνακα και βηματίζουμε πάνω κάτω καθώς μιλάμε, περιφερόμαστε στην τάξη για να ελέγξουμε τη δουλειά των μαθητών ... κινούμαστε πολύ. Αλλά οι μαθητές δεν κινούνται σχεδόν ποτέ. Και είναι κουραστικό. Σε κάθε τάξη που κάθισα ως ΜΕΜΑ, για τέσσερις συνεχείς ώρες, η προσδοκία των καθηγητών μου ήταν να μπαίνουμε από το διάλειμμα, να καθόμαστε στα θρανία

μας και να παραμένουμε ήσυχοι για όλη τη διάρκεια της ώρας. Μέχρι το τέλος της ημέρας, δεν μπορούσα να σταματήσω το χασμουρητό και αναζητούσα απελπισμένα μια στιγμή να κινηθώ ή να τεντωθώ. Ήμουν «αφυδατωμένος» και όχι με έναν καλό, παραγωγικό τρόπο».

Αντίθετα από ό,τι πίστευα ως δασκάλα της τάξης ότι οι πρώτες ώρες «ανήκουν» στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, τώρα ως μαθήτρια πιστεύω ότι θα ήταν καλύτερα να είχαμε κάποια κίνηση ως πρώτο μάθημα της ημέρας. Σε αναζωογονεί και σου δημιουργεί ετοιμότητα για τα απαιτητικά ακαδημαϊκά μαθήματα. Αν είχα τη δυνατότητα θα άλλαζα τα προγράμματα όλων των ημερών και θα έβαζα στις πρώτες ώρες κάτι πιο συμμετοχικό και δημιουργικό.

Εκτός από την εμπέδωση της γνώσης, το σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων δεν παρέχει παρά ελάχιστες ευκαιρίες στους μαθητές για βαθιά κατανόηση και δημιουργικότητα. Είναι παράξενο, αλλά στην τάξη και στο επίπεδο που το ανέμενα λιγότερο, στην Α' τάξη, συνάντησα τις περισσότερες προκλήσεις σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Στις υπόλοιπες τάξεις ήταν έκδηλη η έγνοια των δασκάλων να καλύψουν την ύλη. Οι δάσκαλοι των δύο ανώτερων τάξεων, Ε' και Στ' τόνισαν ότι η προετοιμασία και η ετοιμότητα των μαθητών για την επόμενη βαθμίδα μαζί με την επιθυμία κάποιων γονέων να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε πρότυπα σχολεία καθιστούν την έμφαση στην εμπέδωση στόχο πρώτης προτεραιότητας. Να ένα από παράδειγμα ότι η τελική αξιολόγηση προδιαγράφει τη διδασκαλία.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Όπως ανέφερα και στην εισαγωγή του παρόντος τα συμπεράσματα είναι προσωπικές εκτιμήσεις παρά επιβεβαιωμένα ευρήματα εμπειρικής έρευνας. Από όσα παρατήρησα, βίωσα και κατέγραψα συνάγεται ότι όσο κατώτερες είναι οι βαθμίδες και οι τάξεις τόσο περισσότερες ευκαιρίες και προκλήσεις παρέχονται στους μαθητές για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και την καλλιέργεια της βαθύτερης γνώσης, δηλαδή για εμπέδωση – διερεύνηση και κατανόηση – δημιουργικότητα και έκφραση.

Αποτελεί δυσάρεστη διαπίστωση το γεγονός ότι από την Γ' τάξη, και όσο ανεβαίνουν οι τάξεις, η εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ δείχνει να περιορίζει τις δυνατότητες για ολόπλευρη ανάπτυξη και βαθιά γνώση. Αυτό συμβαίνει σε αντίθεση προς την αναπτυξιακή δυναμική των μαθητών, σύμφωνα με την οποία όσο μεγαλώνουν τόσο αυξάνονται και οι νοητικές δυνατότητές τους. Τι να υποθέσουμε; Μήπως ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν την Γ' τάξη ως προθάλαμο εισαγωγής στο «μεγάλο» δημοτικό; Ή ότι η μετάβαση στο Γυμνάσιο επηρεάζει σε κάποια σχολεία τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας σε Ε' και Στ' τάξη;

Ως μαθήτρια του δημοτικού εκτίμησα ιδιαίτερα την ώρα των ειδικοτήτων. Οι εναλλαγές εκπαιδευτικών που μπορεί να είναι «κουραστικός θόρυβος» σε μια Α' ή Β' δημοτικού, στις ανώτερες τάξεις είναι ευπρόσδεκτος εμπλουτισμός. Εκεί που δεν αντέχεις άλλο στο θρανίο, έρχεται, ευτυχώς, η ώρα να τρέξεις στο προαύλιο και να παίξεις παιχνίδια. Όταν μάλιστα η μέρα ξεκινάει με κάτι δημιουργικό και κινητικό, όπως είναι οι αθλοπαιδιές, τότε κινητοποιούνται οι νοητικές λειτουργίες

σου και χαλαρώνουν οι «εσωτερικές σου αντιστάσεις». Όπως ανέφερα ήδη, αν μπορούσα να επιλέξω, θα έβαζα στην πρώτη ή στις πρώτες ώρες κάθε σχολικής μέρας μάθημα που να περιλαμβάνει κίνηση και έκφραση (π.χ. Φ.Α., Θεατρική Αγωγή, Μουσική). «Let the children play. It stimulates the brain», όπως αναφέρει ο Pasi Salberg (Salberg & Doyle, 2019).

Με προβλημάτισε ιδιαίτερα η διαπίστωση ότι κάποια παιδιά στις μικρές τάξεις προσέρχονται στις 8:00 στο σχολείο και ξαπλώνουν στα θρανία σαν να δούλευαν όλο το βράδυ σε εργοστάσιο. Αντιθέτως, όταν τις πρώτες ώρες κινητοποιούνται, δεν υπάρχει ανάλογη εικόνα μετά στις τάξεις που αρχίζουν τα ακαδημαϊκά μαθήματα.

Ο ΜΕΜΑ απέχει πολύ από το να θεωρηθεί επιστημονική έρευνα με ευρήματα γενικεύσιμα. Είναι μια περιορισμένης έκτασης και περιεχομένου μελέτη περίπτωσης, μια εμπειρία προσωπική, τόσο όμως δυναμική που πιστεύω ότι μπορεί να αλλάξει τη ματιά του εκπαιδευτικού, εκείνου που θέλει να «δει» και να «μάθει». Μία και δύο ώρες παρατήρησης σε μια τάξη ως παρατηρητής δεν έχουν καμιά σχέση με την αναγκαστική παρακολούθηση και συμμετοχή σε όλο το ημερήσιο και το ολοήμερο πρόγραμμα ενός σχολείου. Στο πρόγραμμα του ολοήμερου δεν αναφέρθηκε, επειδή το παρακολούθησα με αρκετή δυσκολία. Μόνη ευχάριστη αναλαμπή ήταν η κατασκευή αερόστατου σε ομάδες.

Θα ήταν πολύ διαφωτιστική διαδικασία για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων να εφαρμόσουν την προσέγγιση ΜΕΜΑ και στη συνέχεια να συζητήσουν στον σύλλογο διδασκόντων τα βιώματά τους και να προβούν σε σχεδιασμό δράσεων στο σκεπτικό της έρευνας δράσης και της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Σκοπός είναι να αποφασίσουν σε ομάδες ή ατομικά κάθε εκπαιδευτικός μια μικρή καινοτομία (a hack), η οποία θα βελτιώσει το μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών και συνεπώς τη μάθηση. Πιστεύω βαθιά ότι ανάλογες μικρές, σταδιακές και σταθερές αλλαγές μπορεί να κάνουν εν τέλει τη μεγάλη διαφορά.

Βιβλιογραφία

- Andersen, S.C., Gensowski, M., Ludeke, S. G. & John, O.P. (2020) A stable relationship between personality and academic performance from childhood through adolescence. An original study and replication in hundred-thousand-person samples. *Journal of Personality*, <https://doi.org/10.1111/jopy.12538>
- Bellanca, J. A. (ed. 2015) *Deeper learning: Beyond 21st century skills*. IN: Solution Tree Press.
- Cardichon, J., Darling-Hammond, L., Yang, M., Scott, C., Shields, P. M., Burns, D. (2020) Inequitable opportunity to learn: Student access to certified and experienced teachers. Learning Policy Institute.
- Creemers, B., Kyriakides & Antoniou, P. (2013) *Teacher professional development for the improvement of teaching*. Dordrecht: Springer.
- Danielson, C. (2020) *Introduction to the Framework of Teaching*. The Danielson Group.

- Feldman, J. (2020) To grade or not to grade. *Educational Leadership*, special report, 43-46.
- Gabriel, R. & Allington, R. (2012) The MET Project: The wrong \$45 million question. *Educational Leadership*, 70(3):14-19.
- Ginsberg, M. B. (2012) Stepping into a student's shoes. *Educational Leadership*, 69(5): 34-35.
- Marzano, R.J. (2012) The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*, 70(3):14-19.
- Mehta, J. & Fine, S. (2019) *In search of deeper learning. The quest to remake the American high school*. Boston: Harvard University Press.
- OECD (2019) *OECD Future of education and skills: Learning compass 2030*. Paris: OECD. http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Salberg, P. & Doyle, W. (2019) *Let the children play*. New York: Oxford University Press.
- Teitel, L. (2009) Improving teaching and learning through instructional rounds. Harvard Education Publishing Group, 25(3).
- Wiggins, G. (2014) A veteran teacher turned coach shadows 2 students for 2 days – a sobering lesson learned. <https://grantwiggins.wordpress.com/2014/10/10/a-veteran-teacher-turned-coach-shadows-2-students-for-2-days-a-sobering-lesson-learned/>
- Yin, R. (2011) *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- ΑΔΙΠΠΔΕ (2019) *Μελέτη της αξιολόγησης των μαθητών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ψηφιακά αποθετήρια και η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2002) Η ευέλικτη ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μία μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6:57-79.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. και Μουρατιάν, Ζ. (2004) *Σχέδια Εργασίας στην Τάξη και στην Πράξη: Στόχος - Τρόπος - Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2020) Πλαίσιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας με στόχο την ανάδειξη και την κατάρκτηση της “βαθιάς γνώσης”. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* 5: 77-101.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (επιμ. 2019) *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παράρτημα

Πίνακας 2.

Παιδαγωγικό Πλαίσιο της Σχολικής Εκπαίδευσης. Από τον 20ο στον 21ο αιώνα

	Ισχύον - Συμβατικό	Προδιαγραφές για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα
--	---------------------------	---

Σκοπός	Συμμόρφωση με προϋπάρχουσα ύλη.	Μαθητική εμπλοκή στην παραγωγή νέας (πρωτότυπης) γνώσης.
Φύση της γνώσης	Μία και μοναδική.	Διαθεματική και δυναμική Εννοιοκεντρική Συμπράξεις μαθημάτων, π.χ. STEM
Τρόποι μάθησης	Εκπαιδευτικός μεταδότης με μετωπική διδασκαλία.	1. Εμπέδωση βασικών γνώσεων . Διαφοροποίηση διδασκαλίας, ώστε όλοι οι μαθητές να εμπεδώσουν. 2. Γνωστική μαθητεία στο πλαίσιο της μαθητικής ομάδας για βαθιά κατανόηση και γνώση. 3. “Μαθαίνω κάνοντας” – Βιωματική μάθηση με σχέδια ερευνητικής εργασίας για διερεύνηση και δημιουργικότητα. Αξιοποίηση της τεχνολογίας
Τόποι μάθησης	Σχολικές αίθουσες	Πολλαπλοί χώροι – ευέλικτη αναπροσαρμογή χώρων
Ρόλοι	Ένας Ε πολλοί μαθητές.	Διεπιστημονικές συμπράξεις - κοινές διδασκαλίες (δύο εκπαιδευτικοί μαζί). Στις ανώτερες τάξεις μαθητές / δάσκαλοι. Προσωποποιημένη μάθηση για τον μαθητή με ιδιαίτερες κλίσεις ή αδυναμίες.
Χρόνος	Καθορισμένα χρονικά όρια	Συνεχόμενα δίωρα. Μέρες αφιερωμένες σε έρευνα, δημιουργική έκφραση κτλ
Αξιολόγηση	Ασκήσεις από τον πίνακα ή με φυλλάδιο, τεστ, διαγωνίσματα.	Περιγραφική αξιολόγηση Portfolio με ρούμπρικες Κατασκευές Δημιουργική έκφραση - τέχνη

Πηγή: Προσαρμογή από Mehta, J. & Fine, S. (2019), σελ. 380.

Η Αξιολόγηση του Έργου των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως δείκτης της αποτελεσματικότητάς

Αγγελική Λαζαρίδου¹, Πέτρος Καραγιαννόπουλος²

¹Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

² Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την αξιολόγηση του έργου των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δείκτη της αποτελεσματικότητάς τους στη βάση των απόψεων των εκπαιδευτικών τους. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 108 ερωτήσεις μέσω εννέα κριτηρίων σε 4 κατηγορίες αξιολόγησης (άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, άσκηση έργου εποπτείας και αξιολόγησης, σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας, και επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή). Πληθυσμό αναφοράς για την έρευνα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πρωτεύουσας από όπου προέκυψε και το δείγμα των 152 ατόμων της έρευνας. Στα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως οι διευθυντές δίνουν ιδιαίτερο βάρος στην διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος και μιας παιδαγωγικής κουλτούρας και ασκούν σε ικανοποιητικό βαθμό το διοικητικό και το οργανωτικό τους έργο, ενώ οι τομείς στους οποίους αυτό χρειάζεται βελτίωση είναι εκείνοι της επιμόρφωσης, της αύξησης των τυπικών προσόντων καθώς και της γενικότερης επιστημονικής και εκπαιδευτικής τους δράσης. Περιθώρια βελτίωσης υπάρχουν και για τον άξονα της άσκησης εποπτείας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα, στελέχη εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό έργο

Abstract

This paper examines the assessment of the work of secondary school principals as an indicator of their effectiveness based on the views of their teachers. The survey used a questionnaire with 108 questions that consisted of nine criteria and 4 assessment categories (administrative and organizational work, supervisory and evaluation work, school climate and pedagogy, and professional development). The population of the research population was secondary education teachers in and around Athens, from where a convenient sample of 152 was drawn. The results of the research show that the principals give special weight to the formation of a suitable school climate and a pedagogical culture in their schools and they perform to a satisfactory degree

their administrative and organizational work. The areas that merit improvements are those of training, and professional development. There is also room for improvement on the supervision and evaluation of the pedagogical work in the schools, overall.

Keywords: Assessment, effectiveness, school principals, professional development

Εισαγωγή

Η προσπάθεια βελτίωσης της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου ήταν, είναι και θα είναι μόνιμο και διαρκές ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Η βελτίωση και η αποτελεσματικότητα θα πρέπει αναμφίβολα να κατευθύνονται από ένα κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης του συνολικού έργου που προσφέρεται σε όλα τα επίπεδα και σε όλα τα κλιμάκια. Τις τελευταίες δεκαετίες εκδηλώνεται έντονο ενδιαφέρον στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Οι προβληματισμοί γύρω από τα θέματα των σκοπών και των αναγκών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, του χρόνου που αυτή πρέπει να συμβαίνει, του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται, του γενικότερου πλαισίου στο οποίο θα πρέπει να εντάσσεται, βρίσκονται τα τελευταία χρόνια σε μια δυναμική κινητικότητα. Στην Ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει πλουραλισμός και σχετική σύγχυση γύρω από τον όρο τόσο της αξιολόγησης γενικά, όσο και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ειδικά, με άλλους παρεμφερείς όρους όπως επιθεώρηση, μέτρηση, βαθμολόγηση, εκτίμηση, κρίση, κλπ. (Δημητρόπουλος, 1999). Ως αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών με την στενή έννοια του όρου, ορίζεται η διαδικασία συλλογής πληροφοριών από την ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, καθώς και για το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό την βελτίωσή τους. Παράλληλα οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν βοηθούν την εκπαιδευτική ηγεσία στο να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις για αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού όπως βαθμολογική και μισθολογική αναβάθμιση, προαγωγή, λήψη μέτρων για παραγωγή και βελτίωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Πασιαρδής, 1996). Εκτός από την αξιολόγηση, όμως, του έργου του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερη σημασία έχει αρχίσει να δίνεται και στην αξιολόγηση του έργου των στελεχών, δηλαδή, των διευθυντών.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, η διοίκηση των σχολικών μονάδων ασκείται από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή καθώς και από τον σύλλογο των διδασκόντων. Στην σημερινή κοινωνία της τεχνολογίας, της πληροφορίας και της παγκοσμιοποίησης οι απαιτήσεις των μαθητών, των γονέων, της πολιτείας και των εκπαιδευτικών είναι αυξημένες, οπότε ο Διευθυντής καλείται να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί επιτυχώς στις αυξανόμενες ανάγκες. Αναμφίβολα το έργο του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι πολυσύνθετο. Τα διευθυντικά στελέχη κάθε σύγχρονου σχολείου καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός έργου που δεν εξαντλείται στην διεκπεραίωση

μόνο των διοικητικών εντολών της Πολιτείας και των γραφειοκρατικών αναγκών που καθημερινά προκύπτουν. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας επωμίζεται ένα έργο απαιτητικό και σύνθετο, με μόνο εφόδιο συνήθως την εμπειρία του ως εκπαιδευτικός, καθώς στην ελληνική πραγματικότητα τα διευθυντικά στελέχη προέρχονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών, χωρίς καμία εξειδίκευση στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή, όπως έχουν διαμορφωθεί με διάφορους νόμους και διατάγματα περιλαμβάνουν υπευθυνότητες σχετικά με την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, τη συνεργασία του με τους Συντονιστές Εκπαίδευσης, το Διευθυντή Εκπαίδευσης και με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης. Παρατηρούμε, επομένως, ότι ένας διευθυντής αναλαμβάνει με την εκλογή του ποικίλα και απαιτητικά καθήκοντα. Παρακάτω απεικονίζονται επιγραμματικά οι υποχρεώσεις που έχει ένας διευθυντής, όπου διαφαίνεται ο πολυσύνθετος ρόλος του.

Πίνακας 1

Καθήκοντα και ρόλοι του διευθυντή, (Πηγή: Λεμονή και Κολεζάκης, 2013).

Θέματα που τον απασχολούν		Άτομα-φορείς που συνεργάζονται μαζί του
Διοικητικά	Διευθυντής σχολείου	Εκπαιδευτικό
Οικονομικά		Μαθητές
Οργανωτικά		Σύλλογος γονέων/κηδεμόνων
Διδακτικά		Σχολικοί σύμβουλοι
Εκπαιδευτικά		Διοικητικοί φορείς εκπαίδευσης
Κοινωνικά		Τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση
Ψυχοπαιδαγωγικά		Άτομα ή φορείς που συνεργάζονται με το σχολείο στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του

Τα Χαρακτηριστικά του Αποτελεσματικού Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας

Αρκετές είναι οι έρευνες που αφορούν στα χαρακτηριστικά τόσο των αποτελεσματικών σχολείων, όσο και των αποτελεσματικών διευθυντών (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Τα ευρήματα αυτών των ερευνών δείχνουν ότι τα επιτυχημένα και αποτελεσματικά σχολεία είναι εκείνα στα οποία το όραμα και οι αξίες του διευθυντή μετουσιώνονται σε πράξεις μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα. Επιτυχημένος θεωρείται ο διευθυντής που προάγει μια κουλτούρα συνεργασίας, διαμοιράζει την εξουσία στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και δίνει έμφαση και προσοχή για τα καλύτερα και υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα των

μαθητών του σχολείου του. Ιδανικά, αποτελεσματικός διευθυντής είναι εκείνος που μπορεί εκτός από διοικητικές ικανότητες να συγκεντρώνει σαφή χαρακτηριστικά ηγέτη. Ο πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι ο διευθυντής που μπορεί αποτελεσματικά να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, στους μαθητές και γενικά σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, να καλλιεργεί θετικό περιβάλλον, να καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, να αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, να εξασφαλίζει και να διανέμει σωστά όλους τους πόρους, να παρέχει συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη και να ενισχύει τη συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση του προσωπικού του.

Ίσως, το σημαντικότερο, όμως, χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή είναι η ικανότητά του να δημιουργεί ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης. Όταν ο διευθυντής δημιουργεί αυτό το ζεστό περιβάλλον, αυτόματα δημιουργείται και μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου, η οποία είναι στενά συνυφασμένη με την αυτοεικόνα και την αυτοπραγμάτωση του διευθυντή για το άτομό του και τις ικανότητές του. Αυτός ο διευθυντής, έχει υψηλές προσδοκίες πρώτα από όλα από τον εαυτό του και μετά από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου του για τους οποίους πιστεύει ότι μπορεί να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα, οδηγώντας όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες όλο και πιο κοντά στο όραμα που έχουν σχεδιάσει. Λειτουργεί με ειλικρίνεια και αυθεντικότητα στις σχέσεις του με τους άλλους, ενισχύοντας την ανάπτυξη ατομικής εμπιστοσύνης που είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Brauckmann & Pashiaridis, 2008). Μετά από σχετική έρευνα που αφορούσε σε έξι μελέτες περίπτωσης που εκπονήθηκαν στην Κύπρο, ο Πασιαρδής (2012) υποστηρίζει ότι οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να είναι δημοκρατικοί και συμμετοχικοί στην προσέγγισή τους, όχι μόνο με λόγια αλλά με έργα που να αντανακλούν σε συγκεκριμένες αρετές και πρακτικές όπως εκείνων της παρρησίας, της ισηγορίας, της ισονομίας, της ισότητας ευκαιριών και της δικαιοσύνης. Αυτές οι βασικές έννοιες είναι τα θεμέλια όχι μόνο για τη σύγχρονη δημοκρατική διοίκηση, αλλά και για μια δημοκρατική κοινωνία στο σύνολό της. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη.

Πίνακας 2.

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού ηγέτη (Πηγή: Πασιαρδής, 2012).

1. Σαφής αίσθηση του σκοπού.	21. Επικοινωνιακός.
2. Απλότητα και σαφήνεια έκφρασης.	22. Δημιουργός ζεστού κλίματος.
3. Προσανατολισμός με βάση τις αξίες.	23. Στρατηγικός
4. Ισχυρός ρόλος προτύπου.	24. και αποτελεσματικός.
5. Υψηλές αξίες και προσδοκίες.	25. Απρόθυμος να πιστέψει στην αποτυχία.
6. Οραματιστής.	26. Αίσθηση της δημόσιας
7. Ριψοκίνδυνος.	ανάγκης.
8. Θαρραλέος.	
9. Ενθουσιώδης.	

10. Καινοτόμος.	27. Αίσθηση των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών
11. Αισιόδοξος.	28. Ενσυναίσθηση.
12. Επίμονος.	29. Καλός ακροατής όλων των
13. Δίκαιος.	30. απόψεων.
14. Δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας.	31. Ανάπτυξη
15. Δια βίου μαθητής.	32. πνεύματος συνεργασίας.
16. Διαρκής επιθυμία για μάθηση.	33. Μέντορας και καθοδηγητής.
17. Αγάπη για τη δουλειά.	34. Ισορροπιστής και ικανός στην επίλυση συγκρούσεων.
18. Αναγνώριση του εαυτού του ως φορέα αλλαγής.	35. Ικανότητα να
19. Ικανός να προσελκύσει, να υποκινήσει και να εμπνεύσει άτομα.	36. ανταπεξέρχεται σε
20. Συναισθηματικά ώριμος	37. περιπτώσεις περιπλοκότητας
	38. αβεβαιότητας και ασάφειας.

Συμπερασματικά, γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι το ιδανικό θα ήταν τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης να είναι όχι μόνο αποτελεσματικοί προϊστάμενοι αλλά και ηγέτες. Βασικό μέλημά τους πρέπει να είναι όχι το *administrivia*, δηλαδή η ενασχόλησή τους με τα τετριμμένα και τα ασήμαντα, αλλά κατεξοχήν η άσκηση αυθεντικής ηγεσίας. Να έχουν δηλαδή την ικανότητα να αξιοποιούν και να κινητοποιούν με τον κατάλληλο τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό που διοικούν, έτσι ώστε να αναλαμβάνουν δράση και πρωτοβουλίες που προσανατολίζονται στους στόχους που έχουν ήδη τεθεί. Οι συμπεριφορές τους θα πρέπει να προκαλούν τον θαυμασμό και το σεβασμό από μέρους των υφισταμένων τους, να είναι βασισμένες σε ηθικούς κώδικες, να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των υφισταμένων και να εμπνέουν εμπιστοσύνη (Barbuto, 2005). Η εξουσία τους δεν πρέπει να πηγάζει από την θέση τους, αλλά από την προσωπικότητα και τον εξαίρετο χαρακτήρα τους. Παράλληλα, οφείλουν να νοσηματοδοτούν την εργασία που πρέπει να γίνει και να καθορίζουν με σαφήνεια τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν καθώς και τα αναμενόμενα επίπεδα επίτευξης, ενεργοποιώντας και καθοδηγώντας τους εργαζόμενους προς την επίτευξη των στόχων και το όραμα του οργανισμού (Μπουραντάς, 2005). Με βάση τα παραπάνω, εύλογα δημιουργείται το ερώτημα, πώς αυτό το τόσο απαιτητικό και πολυσύνθετο έργο του διευθυντή αποτιμάται. Μια πρώτη απόπειρα αποτίμησης επιχειρείται με τη συγκεκριμένη έρευνα η οποία στοχεύει στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο αξιολόγησης δομημένο ώστε να μετρά εκείνα τα πεδία στη βάση των οποίων κρίνεται η αποτελεσματικότητα των διευθυντών σύμφωνα με τα δεδομένα της σχετικής βιβλιογραφίας όπως παρουσιάστηκαν συνοπτικά στις προηγούμενες ενότητες.

Η έρευνα

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του έργου των Ελλήνων διευθυντών όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τους μέσω της διαδικασίας αξιολόγησής τους. Τα ερωτήματα που την πλαισιώνουν είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιοι δείκτες *σχετικά με την άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου* των διευθυντών των σχολικών μονάδων παρουσιάζουν υψηλότερο και ποιοι χαμηλότερο βαθμό αποτελεσματικότητας;
2. ποιοι δείκτες *σε σχέση με την άσκηση έργου εποπτείας και επάρκειας*, των διευθυντών των σχολικών μονάδων παρουσιάζουν υψηλότερο και ποιοι χαμηλότερο βαθμό αποτελεσματικότητας;
3. ποιοι δείκτες *σε σχέση με την καλλιέργεια κατάλληλου σχολικού κλίματος και παιδαγωγικής κουλτούρας* των διευθυντών των σχολικών μονάδων παρουσιάζουν υψηλότερο και ποιοι χαμηλότερο βαθμό αποτελεσματικότητας;
4. Σε ποιο βαθμό επάρκειας βρίσκεται η επιστημονική και η επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας;

Μεθοδολογική Προσέγγιση και Ερευνητικό Εργαλείο

Η έρευνα είναι ποσοτική αφού συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της έρευνας αυτού του τύπου όπως αυτά περιγράφονται στον Creswell, (2003). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω απαντήσεων κλειστού τύπου με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αφορούσε σε 105 ερωτήσεις-δείκτες κλειστού τύπου. Οι τρεις πρώτες αφορούσαν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όπως το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Δέκα ερωτήσεις ήταν κλειστές περιορισμένης επιλογής του τύπου: Ναι- Όχι- Δεν έχω άποψη. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου της πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Με 0 αντιστοιχούσε η απουσία άποψης από τον συμμετέχοντα για μια συγκεκριμένη ερώτηση-δείκτη. Στο 1 αντιστοιχούσε η μηδενική συμμετοχή-συνεισφορά του Διευθυντή άρα και μη αποτελεσματικό έργο. Στο 2 αντιστοιχούσε η μικρή σχετικά αποτελεσματικότητα, ενώ στο 3 αντιστοιχούσε η συχνή-αρκετά καλή παρουσία και ενέργεια του Διευθυντή. Τέλος στο 4 αντιστοιχούσε η καθολική, συνεχής και πολύ καλή παρουσία-ενέργεια του Διευθυντή στο χαρακτηριστικό, στη δραστηριότητα ή στο τυπικό προσόν που αφορούσε η κάθε ερώτηση-δείκτης. Έτσι φροντίσαμε η θετική άποψη για κάθε ενέργεια-χαρακτηριστικό του Διευθυντή να ακολουθεί την ανοδική κλίση από το 1 προς το 4. Οι ερωτήσεις-δείκτες επιλέχθηκαν μέσα από την διεθνή βιβλιογραφία και το σχετικό θεωρητικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν δείκτες από ειδικά έντυπα που στηρίχθηκαν σε ερευνητική εργασία του καθηγητή Ben Harris (Texas Teacher Appraisal System, Ιούλιος 1994) του Πανεπιστημίου του Τέξας στο Όστιν, όπως έχει μεταφραστεί, διασκευαστεί και προσαρμοστεί από τον καθηγητή Πέτρο Πασιαρδή ώστε να εναρμονίζεται καλύτερα στα δεδομένα των

εκπαιδευτικών συστημάτων της Ελλάδας και της Κύπρου. Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε τέσσερις κατηγορίες με αντίστοιχα κριτήρια σε κάθε μία, όπως φαίνονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3.

Κατηγορίες και κριτήρια αξιολόγησης του έργου του διευθυντή

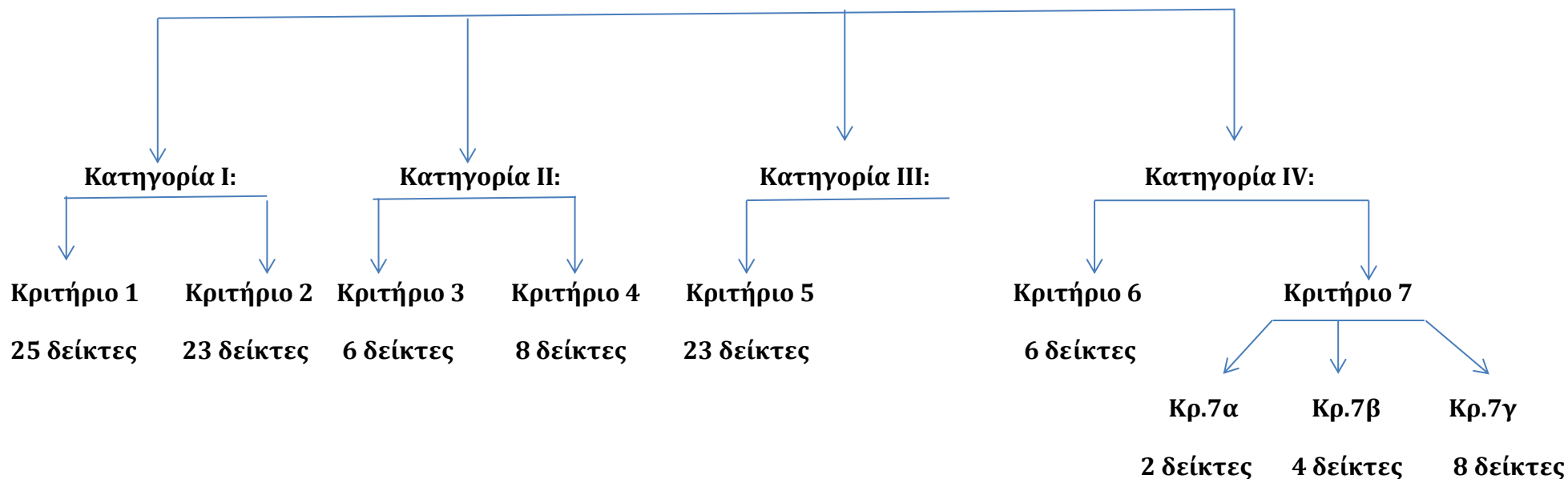
Κατηγορία I: Άσκηση Διοικητικού και οργανωτικού έργου με δύο κριτήρια αξιολόγησης	Κριτήριο 1: Τρόπος Υλοποίησης Νομοθετικού Πλαισίου. Κριτήριο 2: Οργάνωση του έργου του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας.
Κατηγορία II: Άσκηση έργου εποπτείας και αξιολόγησης με δύο κριτήρια αξιολόγησης	Κριτήριο 3: Αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας Διευθυντή. Κριτήριο 4: Οργάνωση των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, προγραμματισμού και υλοποίησης των δράσεων και τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων.
Κατηγορία III: Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας.	Κριτήριο 5: Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας.
Κατηγορία IV: Επιστημονική και Επαγγελματική ανάπτυξη του Διευθυντή με τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης.	Κριτήριο 6: Αφορά στην αξιολόγηση των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης του Διευθυντή. Κριτήριο 7: Αφορά στην αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης του Διευθυντή. 7α. Κριτήριο επιμόρφωσης με 2 δείκτες. 7β. Κριτήριο γενικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής δράσης. 7γ. Κριτήριο άσκησης καθηκόντων ευθύνης.

Μια συνολική σχηματική παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζεται στο παρακάτω διάγραμμα.

Σχήμα 1 .

Το εργαλείο αξιολόγησης του έργου των διευθυντών.

4 ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ / ΑΞΟΝΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ



Κατηγορία I: Άσκηση Διοικητικού και οργανωτικού έργου με δύο κριτήρια αξιολόγησης.

Κατηγορία II: Άσκηση έργου εποπτείας και αξιολόγησης με δύο κριτήρια αξιολόγησης.

Κατηγορία III: Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας με το ομώνυμο κριτήριο αξιολόγησης.

Κατηγορία IV: Επιστημονική και Επαγγελματική ανάπτυξη του Διευθυντή με τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης.

Η διαδικασία Συλλογής Δεδομένων και το Δείγμα

Μετά την σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε πιλοτική εφαρμογή ώστε να ανιχνευθούν και να επιλυθούν προβλήματα έκφρασης, διατύπωσης και σαφήνειας στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Μετά την οριστικοποίησή του, το ερωτηματολόγιο, ανέβηκε σε ηλεκτρονική πλατφόρμα με τις απαραίτητες διευκρινιστικές επιστολές και εστάλη στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας ήταν 167, ωστόσο, τα 15 κρίθηκαν μη αξιοποιήσιμα λόγω του ότι οι συμμετέχοντες σε αυτά δεν είχαν απαντήσει πάνω από το 50% των ερωτήσεων, οπότε και αφαιρέθηκαν από την επεξεργασία. Τελικά λήφθηκαν υπόψη προς ανάλυση 152 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Όσον αφορά στα δημογραφικά, η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες (60%), το 52% των εκπαιδευτικών ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών, ενώ το σχεδόν το 59% του δείγματος είχε επαγγελματική προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη.

Η Διαδικασία της Επεξεργασίας των Δεδομένων και οι Στατιστικές Μέθοδοι

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. 25 (Statistical Package for Social Sciences), (Creswell 2011:217). Τα βήματα που ακολουθήθηκαν στην ενέργεια αυτή ήταν τα εξής:

Α) Ανάλυση Αξιοπιστίας: Προκειμένου να εξεταστεί η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach α . Το ερωτηματολόγιο είχε υψηλή αξιοπιστία 0,965. Παρακάτω παρουσιάζεται η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ανά κριτήριο και ανά κατηγορία. Ο δείκτης α Cronbach απέδειξε καλή αξιοπιστία σε όλα τα κριτήρια με υψηλότερη στο πέμπτο κριτήριο και χαμηλότερη στο έκτο.

Πίνακας 4

Αξιοπιστία ερωτηματολογίου ανά κριτήριο.

	Cronbach α
Κριτήριο 1: Τρόπος υλοποίησης Νομοθετικού Πλαισίου	0,899
Κριτήριο 2: Οργάνωση του έργου του Συλλόγου Διδασκόντων	0,875
Κριτήριο 3: Αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας Διευθυντή	0,788
Κριτήριο 4: Οργάνωση των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης	0,704
Κριτήριο 5: Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας	0,951
Κριτήριο 6: Αξιολόγηση των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης του Διευθυντή	0,749
Κριτήριο 7: Κριτήρια Επιμόρφωσης	0,801

Κριτήριο 7β:Κριτήρια γενικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής δράσης	0,815
Κριτήριο 7γ:Κριτήρια άσκησης καθηκόντων ευθύνης	0,787

Ο δείκτης α Cronbach απέδειξε επίσης καλή αξιοπιστία σε όλες τις κατηγορίες.

Πίνακας 5.

Αξιοπιστία ερωτηματολογίου ανά κατηγορία.

Κατηγορία I: Άσκηση Διοικητικού και οργανωτικού έργου	0,936
Κατηγορία II: Άσκηση έργου εποπτείας και αξιολόγησης	0,836
Κατηγορία III: Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας	0,951
Κατηγορία IV: Επιστημονική και Επαγγελματική ανάπτυξη Διευθυντή	0,816

Β) Περιγραφική στατιστική: Λόγω του όγκου των δεδομένων, για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας παρουσιάζουμε μόνο τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους δείκτες και τα επιμέρους κριτήρια στα οποία αξιολογήθηκαν οι διευθυντές ως αποτελεσματικοί ή όχι, καθώς και συγκεντρωτικές επιμέρους συσχετίσεις όσον αφορά το φύλο σε όλες τις κατηγορίες και τα κριτήρια.

Αποτελέσματα

Κατηγορία I: Αποτελέσματα ως προς την Άσκηση του Διοικητικού και του Οργανωτικού Έργου των Διευθυντών

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται συγκεντρωτικά οι δείκτες με τα υψηλότερα ποσοστά αποτελεσματικότητας των διευθυντών σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα δύο κριτήρια της Κατηγορίας I που αφορά στην άσκηση του διοικητικού και οργανωτικού έργου του διευθυντή. Στο πρώτο κριτήριο, την αξιολόγηση του τρόπου υλοποίησης του νομοθετικού πλαισίου, οι δείκτες 6, 11, 13, 15, και 21, εμφάνισαν τα υψηλότερα ποσοστά αποτελεσματικότητας με υψηλότερο τη μέριμνα για την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών και το χαμηλότερο τη συνεργασία με άλλους φορείς. Στο δεύτερο κριτήριο, την οργάνωση του έργου του Συλλόγου διδασκόντων, οι δείκτες 30 και 49 εμφάνισαν τα υψηλότερα ποσοστά αποτελεσματικότητας.

Πίνακας 6.

Αποτελέσματα κριτηρίων στην Κατηγορία I με υψηλά ποσοστά

Κατηγορία I	Δείκτης 11: Μέριμνα για την υγιεινή και ασφάλεια των μαθητών	94%
--------------------	--	-----

Κριτήριο 1: Τρόπος υλοποίησης Νομοθετικού Πλαισίου	Δείκτης 21: Το σχολικό κτίριο συντηρείται και επιδιορθώνεται τακτικά.	91%
	Δείκτης 15: Ενημέρωση του Συλλόγου για θεσμικές αλλαγές	90%
	Δείκτης 13: Άσκηση εξουσίας με δημοκρατικό τρόπο	85,6%
	Δείκτης 6: Συχνή σύγκλιση των συλλογικών οργάνων	84,2%
Κατηγορία I		
Κριτήριο 2: Οργάνωση του έργου του Συλλόγου Διδασκόντων	Δείκτης 30: Μέριμνα για την οργάνωση του αρχείου της σχολικής μονάδας, την γραμματειακή λειτουργία της και για την ανταπόκρισή της στις υπηρεσιακές υποχρεώσεις	85%
	Δείκτης 49: Συνεργασία με τοπικούς φορείς	83%

Στον επόμενο πίνακα φαίνονται συγκεντρωτικά οι δείκτες με τα χαμηλότερα ποσοστά αποτελεσματικότητας των διευθυντών στην κατηγορία I και στα αντίστοιχα κριτήρια σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Με μια ματιά γίνεται αντιληπτό ότι αυτοί οι δείκτες σχετίζονται με την παιδαγωγική διάσταση του έργου του διευθυντή, η οποία, όμως, φαίνεται ότι δεν πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα, αν και υφίσταται στην ελληνική νομοθεσία σε σχέση με το ρόλο και τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικών μονάδων.

Πίνακας 7.

Αποτελέσματα κριτηρίων στην Κατηγορία I με χαμηλά ποσοστά

Κατηγορία I	Δείκτης 8: Ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τη συμμετοχή γονέων	46%
	Δείκτης 10: Ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για προγράμματα, εκδηλώσεις, και τη γενικότερη πολιτική του σχολείου.	48%
Κατηγορία I Κριτήριο 1: Τρόπος υλοποίησης Νομοθετικού Πλαισίου	Δείκτης 38: Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά συνέδρια	30%
	Δείκτης 39: Παρακολούθηση διδασκαλίας	17%
	Δείκτης 42: Ανάλυση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων για αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πράξης	39%
	Δείκτης 44: Επιμόρφωση προσωπικού σε σχέση με τη συμμετοχή των γονέων.	43%
	Δείκτης 45: Οργάνωση σεμιναρίων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.	36%

Κατηγορία II: Αποτελέσματα ως προς την Άσκηση του Έργου Εποπτείας και Αξιολόγησης από τους Διευθυντές

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται συγκεντρωτικά οι δείκτες με τα υψηλότερα ποσοστά σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα δύο κριτήρια της Κατηγορίας II που αφορά στην άσκηση του έργου εποπτείας και αξιολόγησης του διευθυντή. Ο δείκτης 56 του κριτηρίου 3 και οι δείκτες 61 και 64 του κριτηρίου 4 συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά. Φαίνεται, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την υπηρεσιακή επάρκεια του διευθυντή τους αρκετά υψηλά. Και σε αυτήν την κατηγορία είναι φανερό ότι ο διαχειριστικός ρόλος του διευθυντή αξιολογείται περισσότερο σε σχέση με τον παιδαγωγικό του.

Πίνακας 8.

Αποτελέσματα κριτηρίων στην Κατηγορία II με υψηλά ποσοστά

Κατηγορία II Κριτήριο 3: Αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας του διευθυντή	Δείκτης 56: Κατάθεση απόψεων του διευθυντή για βελτιωτικές παρεμβάσεις στο έργο των εκπαιδευτικών.	70%
	Δείκτης 61: Ανάθεση ρόλων και αρμοδιοτήτων στο Σύλλογο διδασκόντων	73%
Κατηγορία II Κριτήριο 4: Οργάνωση των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, προγραμματισμού και υλοποίησης δράσεων και τεκμηρίωσης αποτελεσμάτων	Δείκτης 64: Μέριμνα για υλικά και μέσα διδασκαλίας	85%

Στον παρακάτω επόμενο πίνακα φαίνονται συγκεντρωτικά οι δείκτες με τα χαμηλότερα ποσοστά αξιολόγησης των διευθυντών σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι η αξιολόγηση ως έννοια, αλλά και ως πρακτική, απουσιάζει από τις περισσότερες σχολικές μονάδες και δε φαίνεται ότι αποτελεί προτεραιότητα των διευθυντών.

Πίνακας 9.

Αποτελέσματα κριτηρίων στην Κατηγορία II με χαμηλά ποσοστά

Κατηγορία II	Δείκτης 53: Περιγραφή δεικτών αξιολόγησης από το διευθυντή.	75%
	Δείκτης 54: Τελική αποτίμηση αξιολόγησης	79%

Κριτήριο 3: Αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας του διευθυντή	Δείκτης 57: Ανάληψη πρωτοβουλιών για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.	75%
---	---	-----

Κατηγορία II	Δείκτης 58: Μέριμνα για τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.	76%
Κριτήριο 4: Οργάνωση των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, προγραμματισμού και υλοποίησης δράσεων και τεκμηρίωσης αποτελεσμάτων	Δείκτης 62: Τελική αποτίμηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας με την καθοδήγηση του διευθυντή.	63%

Κατηγορία III: Αποτελέσματα της Έρευνας ως προς την Καλλιέργεια Κατάλληλου Σχολικού Κλίματος και Παιδαγωγικής Κουλτούρας στη Σχολική Μονάδα

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται συγκεντρωτικά οι δείκτες με τα υψηλότερα ποσοστά αποτελεσματικότητας των διευθυντών σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο κριτήριο της Κατηγορίας III που αφορά στο σχολικό κλίμα και την παιδαγωγική της σχολικής μονάδας. Οι δείκτες 69, 71, 73, 76, 80 και 84 συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά στις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών. Είναι ενδεικτικό ότι οι διευθυντές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δίνουν μεγάλη σημασία στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 10: Αποτελέσματα κριτηρίου στην Κατηγορία III με υψηλά ποσοστά

Κατηγορία III Κριτήριο 5: Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας.	Δείκτης 69: Πρόληψη εντάσεων στην σχολική μονάδα	80%
	Δείκτης 71: Ψυχολογική, παιδαγωγική και εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών	80%
	Δείκτης 73: Αποτελεσματική αντιμετώπιση ανάρμοστων συμπεριφορών	89%
	Δείκτης 76: Διατήρηση κλίματος ευγένειας και αλληλοσεβασμού	83%
	Δείκτης 80: Ο διευθυντής είναι προσιτός σε συνεργασία και συζήτηση για εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα	80%
	Δείκτης 84: Σεβασμός και τήρηση των γενικών κανόνων συμπεριφοράς	82%

Στον επόμενο πίνακα φαίνονται συγκεντρωτικά οι δείκτες με τα χαμηλότερα ποσοστά αποτελεσματικότητας των διευθυντών σύμφωνα με τις απαντήσεις των

εκπαιδευτικών στο ίδιο κριτήριο. Χαρακτηριστικό των παρακάτω δηλώσεων αποτελεί η έλλειψη οράματος για τη σχολική μονάδα, η έλλειψη ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών για την ανάληψη πρωτοβουλιών και άλλων καινοτομιών, αλλά και η απλή, καθημερινή διαχείριση της συμπεριφοράς των μελών της σχολικής κοινότητας μέσω της σύστασης κοινώς αποδεκτών κανόνων. Για αυτούς λοιπόν τους τομείς υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

Πίνακας 11: Αποτελέσματα κριτηρίου στην Κατηγορία III με χαμηλά ποσοστά

Κατηγορία III Κριτήριο 5: Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας.	Δείκτης 68: Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για ανάληψη καινοτομιών και άλλων πρωτοβουλιών.	57%
	Δείκτης 83: Καθιέρωση κοινώς αποδεκτών κανόνων από μαθητές και εκπαιδευτικούς	58%
	Δείκτης 85: Ύπαρξη οράματος για μετατροπή της σχολικής μονάδας σε μανθάνοντα οργανισμό.	67%

Κατηγορία IV: Αποτελέσματα Σχετικά με τον Βαθμό Επάρκειας της Επιστημονικής και της Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας

Ως προς την αξιολόγηση των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης του Διευθυντή που αφορά στο έκτο κριτήριο αυτής της κατηγορίας, η έρευνα έδειξε ότι οι Διευθυντές σε ποσοστά μόνο 21% διέθεταν 2ο ή 3ο πτυχίο, σε ποσοστό 15% διαθέτουν δίπλωμα σπουδών δημοσίου φορέα, ενώ σε πολύ υψηλό ποσοστό της τάξης του 85% οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι γνώστες και εφαρμόζουν τις νέες τεχνολογίες σε εκπαιδευτικό και σε διοικητικό επίπεδο. Τέλος, σε ποσοστό 54% γνωρίζουν τουλάχιστο μια ξένη γλώσσα, ενώ το 46% είναι κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού διπλώματος. Αντίθετα μόλις το 10% των διευθυντών κατέχει και διδακτορικό δίπλωμα.

Στο έβδομο κριτήριο αξιολόγησης που αφορούσε στην επαγγελματική ανάπτυξη του Διευθυντή, το 50% περίπου των Διευθυντών επιμορφώνονται συχνά. Πολύ χαμηλά, όμως, είναι τα ποσοστά σε όλους τους δείκτες που σχετίζονται με τα κριτήρια γενικής επιστημονικής και επαγγελματικής δράσης. Έτσι οι διευθυντές έχουν εισηγήσεις και δημοσιεύσεις σε περιοδικά σε ποσοστό 14%, έχουν συμμετάσχει ως επιμορφωτές σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε ποσοστό 11%, ενώ έχουν υλοποιήσει ένα τουλάχιστο καινοτόμο πρόγραμμα σε ποσοστό 20% περίπου. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του κριτηρίου 7γ όπου οι διευθυντές αξιολογούνται υψηλά ως προς την αποτελεσματικότητά τους σε καθήκοντα ευθύνης, όπως, η ανάληψη συντονιστικών ρόλων, η επίδειξη ετοιμότητας σε κρίσιμες καταστάσεις, και η ανάληψη και ολοκλήρωση ευθυνών σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Αυτοί οι δείκτες αφορούν ηγετικές ικανότητες και είναι ενθαρρυντικό ότι οι Έλληνες διευθυντές αξιολογούνται θετικά ως προς αυτούς τους δείκτες.

Πίνακας 12.

Αποτελέσματα κριτηρίου 7γ στην Κατηγορία IV με υψηλότερα ποσοστά

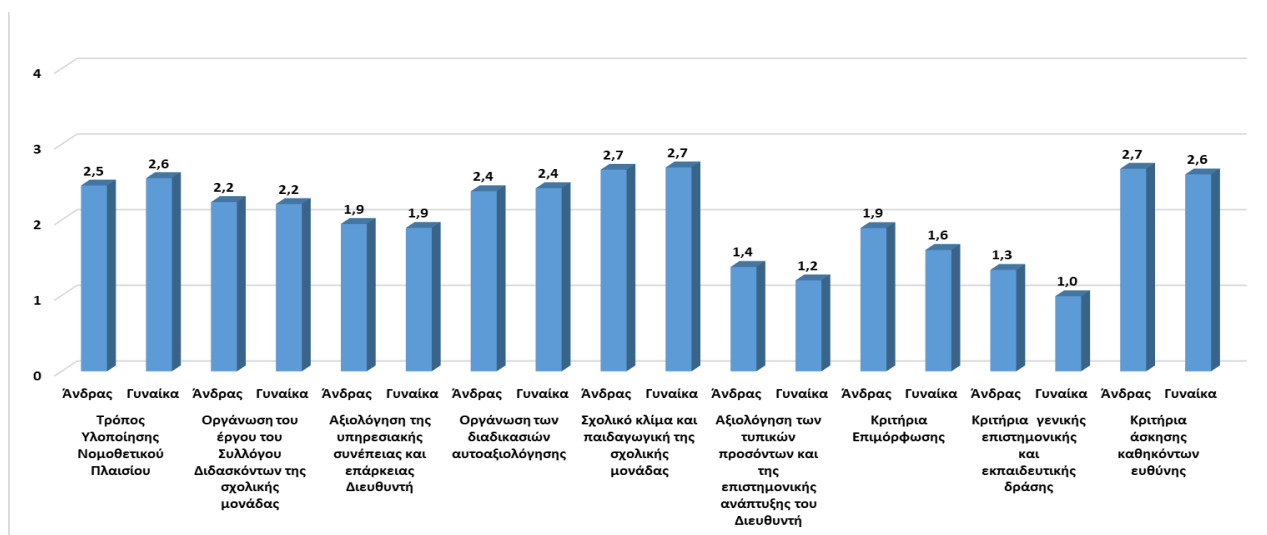
Κατηγορία IV	Δείκτης 102: Επίδειξη ετοιμότητας στη λήψη αποφάσεων σε κρίσιμες καταστάσεις	70%
	Δείκτης 103: Επίδειξη υψηλών οργανωτικών δυνατοτήτων υπό πίεση.	66%
	Δείκτης 105: Συμμετοχή του διευθυντή στις εκδηλώσεις του σχολείου	93%
	Δείκτης 106: Ανάλυση ρόλου συντονιστή και οργανωτή	83%
	Δείκτης 107: Ολοκλήρωση των ευθυνών σε προκαθορισμένα πλαίσια	86%

Συγκρίσεις ανά Φύλο ως προς τα Κριτήρια και τις Κατηγορίες Ελέγχου της Αποτελεσματικότητας του Έργου του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας

Στο παρακάτω σχήμα φαίνεται η μέση τιμή των εννέα κριτηρίων ελέγχου σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων. Ο κάθετος άξονας αφορά στην αποτελεσματικότητα του έργου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως εκλαμβάνεται από τους άνδρες και τις γυναίκες συμμετέχοντες. Η μέγιστη τιμή είναι 4, σε συνάφεια προς την διαβάθμιση της κλίμακας Likert του ερωτηματολογίου.

Σχήμα 2.

Μέσες τιμές κριτηρίων ελέγχου της αποτελεσματικότητας ανά φύλο.



Η ανάλυση t-test ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του κριτηρίου «Αξιολόγηση των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης του Διευθυντή» και του κριτηρίου «Κριτήρια γενικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής δράσης» όπου οι άνδρες τα βαθμολόγησαν υψηλότερα.

Πίνακας 13,
Συσχετίσεις φύλου και κριτηρίων

	Φύλο	N	M. T.	T. A.	p value
Αξιολόγηση των τυπικών προσόντων και της επιστημονικής ανάπτυξης του Διευθυντή	Άνδρας	61	1,38	0,40	0,019
	Γυναίκα	91	1,20	0,48	
Κριτήρια γενικής επιστημονικής και εκπαιδευτικής δράσης	Άνδρας	61	1,34	0,58	0,001
	Γυναίκα	91	0,99	0,71	

Συμπερασματικά

Συνολικά, από την παραπάνω παρουσίαση διαπιστώνονται τα ακόλουθα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για το πρώτο ερώτημα που αφορά την αξιολόγηση των διευθυντών με βάση τους δείκτες που αφορούν την άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου των διευθυντών, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πολύ υψηλά τους διευθυντές τους ως προς τη μέριμνα που λαμβάνουν για την υγιεινή και την ασφάλεια των μαθητών, τη συντήρηση και την επιδιόρθωση του σχολικού κτηρίου, την ενημέρωση του Συλλόγου, ασκώντας το έργο τους με δημοκρατικό τρόπο. Επίσης, μεριμνούν για την οργάνωση του αρχείου της σχολικής μονάδας, την γραμματειακή λειτουργία και την ανταπόκρισή της στις υπηρεσιακές υποχρεώσεις. Τέλος οι διευθυντές συνεργάζονται στενά με τους τοπικούς φορείς για την αποδοτικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνουν ανάλογα αποτελέσματα που έχουν καταγραφεί σε προηγούμενες έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία. Σχετική έρευνα των Porter, Murfhy, Goldring, Elliott, Polikoff & May (2008), κατέδειξε ως σημαντικότερη συνιστώσα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του τη διατήρηση ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από την ασφάλεια των μαθητών και την ευταξία, την εξασφάλιση των οποίων εγγυάται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Στην έρευνα των Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011) σε σχολεία της Κύπρου, η μέριμνα ασφάλειας και υγιεινής της σχολικής μονάδας αποτυπώνεται στις δράσεις των αποτελεσματικών ηγετών, κυρίως αυτών που εφαρμόζουν το δομικό στυλ ηγεσίας, όπου διαχειρίζονται όλες τις σχολικές εγκαταστάσεις αποτελεσματικά και εποπτεύουν αποδοτικά τη συντήρησή τους για να εξασφαλίσουν καθαρές, τακτοποιημένες και ασφαλείς σχολικές μονάδες (Πασιαρδής 2012: 27). Η ίδια

έρευνα έδειξε ότι οι πετυχημένοι διευθυντές είναι δημοκρατικοί και συμμετοχικοί στην προσέγγισή τους με αποτέλεσμα την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και την παροχή υψηλών προτύπων ικανοποίησης και εμπιστοσύνης σε σχέση με το προσωπικό. Η δημοκρατική προσέγγιση και η δημιουργική επικοινωνία σχέσεων με τους εσωτερικούς φορείς που αναδεικνύεται στην παρούσα έρευνα είναι αποτέλεσμα που συνάδει και με άλλα παρόμοια αποτελέσματα που προκύπτουν από σχετικές έρευνες όπως των Kythreotis & Pashiardis, 2006, του Day 2005 και των Leithwood et al., 2006.

Στον αντίποδα παρατηρούμε ότι οι δείκτες 8 και 10 του πρώτου κριτηρίου καθώς και οι δείκτες 38,39,42,44,45 του δεύτερου κριτηρίου αξιολόγησης δείχνουν τους χαμηλότερους βαθμούς αποτελεσματικότητας σχετικά με το διοικητικό και οργανωτικό έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Έτσι λοιπόν τα σχετικά αποτελέσματα δείχνουν ότι ο διευθυντής δεν προάγει στην σχολική μονάδα εκπαιδευτικά προγράμματα για γονείς, ενώ τα εκπαιδευτικά προγράμματα και η εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου σε διάφορους τομείς δεν καταγράφονται και δεν ανακοινώνονται όπως θα έπρεπε. Επίσης οι διευθυντές δεν ενθαρρύνουν γενικά τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά συνέδρια. Η συντριπτικά πλειοψηφία του δείγματος αξιολόγησε ως ελάχιστη την παρουσία του διευθυντή στην τάξη για παρακολούθηση του μαθήματος. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί και η διοίκηση δεν αναλύουν συστηματικά τα αποτελέσματα των εξετάσεων των μαθητών. Οι διευθυντές δεν προωθούν την επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου σε τρόπους ενθάρρυνσης των γονέων για ενεργοποίηση των τελευταίων σε θέματα που αφορούν το σχολείο, ούτε οργανώνουν ενδοσχολικά σεμινάρια για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω συμπεράσματα βρίσκονται σε αντίθεση με τις πρακτικές των αποτελεσματικών ηγετών που περιγράφει ο Hallinger (2003), οι οποίοι ακολουθώντας το παιδαγωγικό στυλ διοίκησης σε μεγάλο βαθμό, καθοδηγούν εκπαιδευτικούς και μαθητές σε μια αποστολή που έχει κεντρικό στόχο την μάθηση και την ευθυγράμμιση των δραστηριοτήτων της διδασκαλίας με βάση προκαθορισμένους στόχους. Οι ηγέτες αυτής της κατηγορίας αναπτύσσουν ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Hallinger, 2003) και εμπλέκονται σε δραστηριότητες ελέγχου και αξιολόγησης. Επίσης είναι σταθεροί οπαδοί της συνεχούς εισαγωγής παιδαγωγικών καινοτομιών στον χώρο του σχολείου (Πασιαρδής 2012, 25).

Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα που αφορά στην αξιολόγηση των διευθυντών με βάση τους δείκτες που αφορούν στην *άσκηση έργου εποπτείας και επάρκειας*, των διευθυντών, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν αρκετά υψηλά τους διευθυντές τους ως προς τις βελτιωτικές παρεμβάσεις τους στο εκπαιδευτικό έργο, στη φροντίδα τους για τα απαιτούμενα υλικά και μέσα διδασκαλίας που εισηγούνται και στην καθοδήγηση του συλλόγου για την ανάληψη ρόλων και αρμοδιοτήτων. Χαμηλότερα αξιολόγησαν το διευθυντή ως προς το κριτήριο της αξιολόγησης, του προγραμματισμού και της υλοποίησης δράσεων και της τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι διευθυντές δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για ενδοσχολικές ευκαιρίες, για επιμορφώσεις, για δράσεις και διασχολικές συνεργασίες που μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ακόμα δεν

μεριμνούν ιδιαίτερα για την τήρηση των προδιαγραφών και των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ούτε κατευθύνουν και καθοδηγούν το σύλλογο διδασκόντων στην τεκμηρίωση της τελικής αποτίμησης της όλης λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν συμπλέουν με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών μέσα από τα οποία αναδεικνύονται τα θετικά αποτελέσματα στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που προκύπτουν από την υιοθέτηση ενός στυλ ηγεσίας που στηρίζεται πρωτίστως στην ανάπτυξη του προσωπικού της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα λοιπόν με τη σχετική έρευνα του Leithwood et al. (2006), οι σχολικοί ηγέτες διαμορφώνουν σχολικές καταστάσεις και πρακτικές μάθησης μέσα από τις θετικές πεποιθήσεις τους και τις επικουρικές ενέργειές τους σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έτσι παρέχουν κίνητρα και ατομική υποστήριξη σε κάθε μέλος του προσωπικού, καθώς επίσης και τα κατάλληλα μοντέλα καλύτερης πρακτικής εφαρμογής. Σε παρόμοιες έρευνες, έχει φανεί ότι ο σχολικός ηγέτης δημιουργεί κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης με τη διανομή σχετικών πληροφοριών, με το να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, με το να επενδύει σε επιστημονικά περιοδικά για ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και με τη συζήτηση των καινοτομιών που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις συνεδριάσεις του προσωπικού (Πασιαρδής 2012, σ.28).

Στο τρίτο ερώτημα που αφορά στην αξιολόγηση των διευθυντών με βάση τους δείκτες που αφορούν την *καλλιέργεια κατάλληλου σχολικού κλίματος και παιδαγωγικής κουλτούρας* καταγράφηκαν οι περισσότερες θετικές απόψεις για την αποτελεσματικότητα του διευθυντικού έργου. Έτσι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι διευθυντές φροντίζουν για την πρόληψη των εντάσεων μεταξύ των καθηγητών, των μαθητών καθώς και μεταξύ μαθητών και καθηγητών, στηρίζουν τους μαθητές σε εκπαιδευτικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο, επιλαμβάνονται αποφασιστικά και αποτελεσματικά τις περιπτώσεις ανάρμοστης συμπεριφοράς και διατηρούν κλίμα ευγένειας και αλληλοσεβασμού προς όλους. Είναι προσιτοί με όλους για συζήτηση και συνεργασία για εκπαιδευτικά ή διοικητικά θέματα. Η διοικητική ομάδα και οι εκπαιδευτικοί σέβονται και τηρούν τους γενικούς κανόνες συμπεριφοράς αποτελώντας πρότυπα για τους μαθητές.

Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με παρόμοια ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι αυτά χαρακτηρίζουν τα επιτυχημένα σχολεία και αποδεικνύουν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές με την ακεραιότητα και την φροντίδα τους μπορούν να ανταποκρίνονται στα διλήμματα και τις εντάσεις που αποτελούν μέρος της καθημερινότητας, βελτιώνοντας τα επίπεδα της διδασκαλίας και της μάθησης (Πασιαρδής 2012, σ. 35). Όλα τα παραπάνω ευνοούν την διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος και παιδαγωγικής κουλτούρας τα οποία σύμφωνα και με την διεθνή βιβλιογραφία είναι θεμελιώδεις παράγοντες που επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Brauckmann & Pasiardis, 2011·Day, 2007).

Στον αντίποδα, οι διευθυντές δεν ενθαρρύνουν αρκετά τους εκπαιδευτικούς στο να αναλάβουν πρωτοβουλίες και καινοτομίες, δεν προτρέπουν και δεν προσκαλούν τους εκπαιδευτικούς για ένταξη ή σύσταση ομάδων συνεργασίας. Τέλος οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, δεν προσδίδουν όραμα, υψηλές προσδοκίες και

ιδιαίτερη ταυτότητα καινοτομίας στη σχολική μονάδα. Τα παραπάνω ευρήματα που δείχνουν χαμηλό βαθμό αποτελεσματικότητας σε συγκεκριμένες συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου, έρχονται σε αντίθεση με εμπειρικά στοιχεία που αναδεικνύουν την σημαντική συμβολή στην αποτελεσματικότητα του παραπάνω έργου από την εφαρμογή ενός συμμετοχικού στυλ ηγεσίας. Ο Πασιαρδής (2012, σ. 27), διαπιστώνει μέσα από έρευνες σε επιλεγμένα σχολεία της Κύπρου, ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες των σχολείων αυτών θεωρούν την ενεργό συμμετοχή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη δημιουργία ομάδων συνεργασίας ως ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας. Στην ίδια κατεύθυνση, μέσα από το πρόγραμμα Leadership for Organizational Learning and Students Outcomes (LOLSO), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες προωθούν την ομαδική ηγεσία καθώς και τη διοίκηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής 2012, σ. 27), ενώ σύμφωνα με σχετική έρευνα των Leithwood et al. (2004), τα μέλη της σχολικής μονάδας αναπτύσσουν τη μεγαλύτερη δυνατή δέσμευση και αφοσίωση για να επιτύχουν τους στόχους της.

Τέλος, σε σχέση με το τέταρτο ερώτημα, το βαθμό επάρκειας στον οποίο βρίσκεται *η επιστημονική και η επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας*, η έρευνα έδειξε ότι ενώ οι περισσότεροι διευθυντές των σχολικών μονάδων σε ποσοστό 85% είναι γνώστες και εφαρμόζουν τις νέες τεχνολογίες σε εκπαιδευτικό και σε διοικητικό επίπεδο, λίγοι σχετικά ανάμεσά τους διαθέτουν δεύτερο ή τρίτο πτυχίο, δίπλωμα σπουδών δημοσίου φορέα ή διδακτορικό δίπλωμα. Οι μισοί περίπου από τους διευθυντές γνωρίζουν τουλάχιστο μια ξένη γλώσσα ή είναι κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού διπλώματος. Όσον αφορά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, το 50% περίπου των Διευθυντών επιμορφώνονται συχνά. Πολύ χαμηλά ωστόσο, είναι τα ποσοστά σε όλους τους δείκτες που σχετίζονται με τα κριτήρια γενικής επιστημονικής και επαγγελματικής δράσης. Έτσι, λιγοστοί είναι οι διευθυντές (ποσοστό 10%-20%) που έχουν εισηγήσεις και δημοσιεύσεις σε περιοδικά, έχουν συμμετάσχει ως επιμορφωτές σε εκπαιδευτικά προγράμματα ή έχουν υλοποιήσει ένα τουλάχιστο καινοτόμο πρόγραμμα. Στην άσκηση καθηκόντων ευθύνης, οι περισσότεροι διευθυντές επιδεικνύουν ετοιμότητα στην λήψη απόφασης σε κρίσιμα περιστατικά που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και επιδεικνύουν αρκετά υψηλές οργανωτικές δυνατότητες όταν βρίσκονται υπό πίεση χρόνου. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο Διευθυντής τους συμμετέχει ενεργά στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου και αναλαμβάνει με προθυμία το ρόλο του οργανωτή και συντονιστή, ενώ παράλληλα ολοκληρώνει τις ευθύνες που αναλαμβάνει μέσα σε προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια. Παρόμοια ευρήματα διαπιστώνει και η έρευνα του Μπαζιάνα (2015, σ. 57).

Επίλογος

Είναι γενικά παραδεκτό ότι το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεί την δεύτερη σημαντικότερη συνιστώσα μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πρακτικής, μετά από την άμεση διδασκαλία και εκπαίδευση των μαθητών στην τάξη από άρτια καταρτισμένους επιστημονικά και παιδαγωγικά εκπαιδευτικούς.

Αν λοιπόν «ο καλός δάσκαλος» είναι ο ικανός παράγοντας, «ο καλός διευθυντής» είναι ο αναγκαίος παράγοντας αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση της συνεχούς ποιότητας του παρεχόμενου έργου και της ομαλής λειτουργίας του σχολείου. Οι προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπες οι σχολικές μονάδες σήμερα, κάνουν περισσότερο από κάθε άλλη χρονική περίοδο, επιτακτική την ανάγκη ύπαρξης αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας (Πασιαρδής 2012, σ. 15). Ο διευθυντής του Ελληνικού σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει επωμιστεί ένα μεγάλο φορτίο, αφού αναλαμβάνει με την εκλογή του περίπου πενήντα απαιτητικά καθήκοντα. Καθήκοντα Διοικητικά, Οικονομικά, Οργανωτικά, Εκπαιδευτικά, Εποπτικά, Κοινωνικά, Ψυχοπαιδαγωγικά, όπως επίσης και Διδακτικά (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Παρά το γεγονός ότι η θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα οργάνωσης της εκπαίδευσης, ωστόσο η θέση αυτή βρίσκεται πολύ κοντά στην πεμπτουσία του συνολικού εκπαιδευτικού έργου, που δεν είναι άλλη από την εκπαίδευση και την αγωγή των αυριανών, άρτιων επιστημονικά και χρήσιμων κοινωνικά, επαγγελματιών και πολιτών. Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδιάζεται και δημιουργείται από την κεντρική διοίκηση κατευθυνόμενο από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας προς τη βάση της, δηλαδή προς τις σχολικές μονάδες φιλτράρεται μέσα από τη σχολική διεύθυνση. Με άλλα λόγια, χρωματίζεται από τα ταλέντα, τις δεξιότητες και τις ψυχικές διαθέσεις του διευθυντή, αφού αυτός παίζει τον σπουδαιότερο ρόλο στον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα.

Η προσπάθεια βελτίωσης της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι ένα διαρκές ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα πρέπει να διαθέτει και ένα κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης του παρεχόμενου έργου, όπως και ένα κατάλληλο σύστημα επιλογής στελεχών. Είναι λοιπόν απόλυτα λογικός ο διαρκής προβληματισμός σχετικά με την αξιολόγηση τόσο του έργου κάθε υφιστάμενου διευθυντή στην σχολική μονάδα που υπηρετεί, όσο και με την προσωπικότητα και τις ικανότητες κάθε εκπαιδευτικού που θέτει τον εαυτό του υποψήφιο για τη θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση όμως θα πρέπει να συνδέεται με τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, της παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σε μια τέτοιου είδους αξιολόγηση, στην οποία όλοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα μετέχουν εκ των κάτω και έσω ισότιμα και συλλογικά στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, το τοπίο φαίνεται πιο αναγνωρίσιμο τόσο για βελτιωτικές παρεμβάσεις, όσο και για εκχώρηση ρόλων και αρμοδιοτήτων στα πλαίσια μιας αποκέντρωσης των διαδικασιών (Αθανασούλα-Ρέππα 1999β, 1999γ οπ. αναφ. στον Πασιαρδή 2005: 53).

Με τη παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε μία απόπειρα αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του έργου του διευθυντή μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησής του από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να δείξουμε, αφενός ότι μια τέτοια αξιολογική διαδικασία μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες στα στελέχη της εκπαίδευσης για το παραγόμενο έργο τους και αφετέρου, ότι παρόμοιες αποτιμήσεις μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του παραγόμενου έργου συνολικά της σχολικής μονάδας και να αποτελέσουν το έναυσμα για τη δημιουργία πιο αποτελεσματικών σχολείων. Στην προοπτική,

επομένως, ενός επαναπροσδιορισμού και επανασχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στην πατρίδα μας, απαιτείται στοχασμός, έρευνα και συλλογική δράση από την πλευρά της πολιτείας αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να βρεθεί η καλύτερη δυνατή επιστημονική προσέγγιση η οποία θα οδηγήσει στην υιοθέτηση και εφαρμογή μιας κοινωνικά αποδεκτής και ανατροφοδοτικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

- Barbuto, J.E. (2005). Motivation and Transactional, Charismatic, and Transformational Leadership: *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(4).26-40.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2008, June). *New Educational Governance and Educational Leadership: Investigating the Foundations of a new Relationship*. Paper Presented in Conference Proceedings of the Greek Pedagogical Institute, Athens, Greece.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A Validation Study of the Leadership Styles of a Holistic Leadership Theoretical Framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1) 11-32.
- Day, C. (2005). Sustaining Success in Challenging Contexts: leadership in English Schools. *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 573 – 583.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3) 329-351
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. (2006). *Exploring Leadership Role in School Effectiveness and the Validation of Model s of Principals' Effects on Students Achievements*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://scholar.google.gr/scholar_url?hl=el&q=http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/PDF/KYTHREOTIS%2520Andreas.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm0b1BvxmSEZ6NJDdcYG_d6wx0YQ1g&oi=scholar_r&ei=y39UUZeYLczXPYOLgZgF&ved=0CCYQgAMoADAA \(31/03/2017\)](http://scholar.google.gr/scholar_url?hl=el&q=http://www.topkinisis.com/conference/CCEAM/wib/index/outline/PDF/KYTHREOTIS%2520Andreas.pdf&sa=X&scisig=AAGBfm0b1BvxmSEZ6NJDdcYG_d6wx0YQ1g&oi=scholar_r&ei=y39UUZeYLczXPYOLgZgF&ved=0CCYQgAMoADAA (31/03/2017))
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: NCSL.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning: Review of Research*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.wallacefoundation.org/Search/Pages/results.aspx?k=leithwood \(22/05/2017\)](http://www.wallacefoundation.org/Search/Pages/results.aspx?k=leithwood (22/05/2017)).
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S.N., Polikoff, M.S., & May, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education: Technical Manual*. Vanderbilt University. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/principal-evaluation/Pages/Vanderbilt-Assessment-of-Leadership-in-Education-Technical-Manual-1.aspx \(22/05/2014\)](http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/principal-evaluation/Pages/Vanderbilt-Assessment-of-Leadership-in-Education-Technical-Manual-1.aspx (22/05/2014))

- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (Μέρος Α')*: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το Πολυσύνθετο Έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Έλλειψη Σχετικής Κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(3), 165-184. ISSN: 2241-4576
- Μπαζιάνας, Δ. (2015). *Αποτελεσματική Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διπλωματική Εργασία.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο Δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π. (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα: Η περίπτωση των Προτύπων και Πειραματικών σχολείων

Αναστασία Παπαδοπούλου

*Δρ. Παιδαγωγικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό
Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

Περίληψη

Στην Ελλάδα μέχρι το 2011 δεν είχε πραγματοποιηθεί αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πρώτη φορά στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που έχουν αυξημένα προσόντα. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών αυξημένων προσόντων έχει ως σκοπό να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία, το πλαίσιο, τα κριτήρια και τους φορείς της αξιολόγησης έτσι όπως τη βίωσαν. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων φαίνεται να είναι θετικά διακείμενοι ως προς την αξιολόγηση αλλά αρνητικοί ως προς τη διαδικασία και επιφυλακτικοί προς κάποιους φορείς που διεξήγαγαν την αξιολόγηση.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων, πρότυπα σχολεία, πειραματικά σχολεία, διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, συνέντευξη, portfolio

1. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα οι πειραματικές μέθοδοι και τα καινοτόμα εκπαιδευτικά και διδακτικά προγράμματα εφαρμόζονται στα πειραματικά σχολεία προκειμένου να γενικευθούν (Κασσωτάκης, 2011:350). Στα πρότυπα σχολεία προωθείται η αριστεία και οι άριστοι μαθητές οι οποίοι επιλέγονται κατόπιν εξετάσεων. Για πρώτη φορά με το νόμο 3966/2011 οι δύο όροι «πρότυπο» και «πειραματικό» από κοινού χαρακτηρίζουν μια σχολική μονάδα.

Είναι ένα καινούριο μόντρωμα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η έννοια του προτύπου πειραματικού σχολείου (Παπαδοπούλου, 2019). Με τον ίδιο νόμο θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά η επιλογή των εκπαιδευτικών για την κάλυψη θέσεων των προτύπων πειραματικών σχολείων.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογήθηκαν στην κατάρτιση και στο επιστημονικό έργο, στη διδακτική εμπειρία, στη συνολική παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο και στην προσωπικότητά του μέσω της συνέντευξης. Οι φορείς αξιολόγησης ήταν ο σχολικός σύμβουλος και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Παπαδοπούλου, 2018:77).

2. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Σκοπό της έρευνας αποτελεί η καταγραφή, περιγραφή και ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα όλων των ειδικοτήτων των

Προτύπων Πειραματικών Γυμνασίων και Λυκείων, σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε πρωτογενή δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου..

Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε αποκλειστικά ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με συνδυασμό κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων μέσω επισκόπησης της βιβλιογραφίας. Το μέγεθος του πληθυσμού αναφοράς είναι σε 982 άτομα. Μέσω της διαδικασίας διανομής του ερωτηματολογίου, έγινε τελικά διανομή σε 982 άτομα, εκ των οποίων απάντησαν 406 άτομα, που αποτέλεσαν εν τέλει και το πλήθος των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκε.

Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστεί ένα τμήμα της έρευνας που αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους άξονες της αξιολόγησής τους το ποσοστό απαντήσεων (responserate) ήταν $406/982=41,34\%$

3. Περιγραφή Αποτελεσμάτων

3.1 Πτυχές αξιολόγησης

Σε ό,τι αφορά τις πτυχές αξιολόγησης διαπιστώνεται, πως η επικρατούσα πτυχή για την αξιολόγηση των προσοντούχων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με τον αντίστοιχο μέσο όρο να διαμορφώνεται στο 4,19%, ενώ η αμέσως επόμενη πτυχή είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή καλών πρακτικών με σκοπό τη βελτίωση και τη διάχυσή τους (Μ.Ο.=3,79). Η τρίτη κατηγορία που συγκεντρώνει ένα εξίσου υψηλό μέσο όρο είναι η ενίσχυση της συμμετοχής στις διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου με σκοπό τη διαμόρφωση συνθηκών κοινότητας μάθησης (Μ.Ο.=3,68). Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική πτυχή της αξιολόγησης την ενίσχυση του διοικητικού τους έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών (Μ.Ο.=3,30), ενώ λιγότερο σημαντική φαίνεται να θεωρούν τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη (Μ.Ο.=2,84). Επιπλέον, ήσσονος σημαντικότητας για την αξιολόγηση αποτελούν οι διαστάσεις των διαπροσωπικών σχέσεων και δη των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, και στους γονείς στο σχολείο (Μ.Ο.=2,81), αλλά και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, και στους μαθητές στο σχολείο (Μ.Ο.=2,46).

3.2 Κριτήρια και Φορείς αξιολόγησης

Σε ό,τι αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης και τους φορείς οι προσοντούχοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα θεωρούν ότι το πιο αντικειμενικό κριτήριο είναι τα τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακός τίτλος, διδακτορικός τίτλος) με ποσοστό 42,39%. Το αμέσως επόμενο κριτήριο που σημειώνει μεγάλο ποσοστό είναι η διδακτική εμπειρία με ποσοστό 25,82% (Μ.Ο.=3,86). Εξίσου σημαντικός θεωρείται ο προσωπικός φάκελος του εκπαιδευτικού, το portfolio, κριτήριο που συγκεντρώνει ποσοστό 25,13%, ενώ έπεται η αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον Σχολικό Σύμβουλο με ποσοστό 20,97% (Μ.Ο.=5,02).

Συγκεκριμένα, σε σημαντικότερο κριτήριο αξιολόγησης αναδεικνύεται η συμμετοχή σε καινοτόμες και δημιουργικές δράσεις, το οποίο συγκεντρώνει το 57.83% των εκπαιδευτικών να το ιεραρχούν στην πρώτη και τη δεύτερη θέση

σημαντικότητας. Αντίστοιχα, ο μέσος όρος του δεύτερου κριτηρίου που είναι η συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, είναι 2,87 υποδηλώνοντας μια μέτρια σημαντικότητα. Ακολουθεί η συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Μ.Ο.=3,29), ενώ το αμέσως επόμενο κριτήριο είναι η οργάνωση, υποστήριξη, ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών (Μ.Ο.=3,66). Στις δύο τελευταίες θέσεις συγκαταλέγονται η συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=4,11) και η οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=4,46).

Τέλος, λιγότερο σημαντικά κριτήρια αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν η αξιολόγηση της ανταπόκρισης στα καθήκοντα από το Διευθυντή του σχολείου (Μ.Ο.=6,24), η πιστοποίηση γνώσεων Ξένων Γλωσσών (Μ.Ο.=6,57) και η αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με συνέντευξη σε επιτροπή (Μ.Ο.=6,72).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών από το σχολικό σύμβουλο, διαπιστώνεται ότι πρώτη σε ποσοστό ικανοποίησης ανέρχεται η απόδοση των εκπαιδευτικών κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στη σχολική τάξη με την παρουσία του Σχολικού Συμβούλου, με τον αντίστοιχο μέσο όρο να διαμορφώνεται στο 4,05, υποδηλώνοντας μεγάλη ικανοποίηση. Συγκεκριμένα το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έμειναν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι ανέρχεται στο 76,25%.

Μέτρια προς υψηλή είναι και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την συνεργασία που είχαν με τον Σχολικό Σύμβουλο πριν από την παρατήρηση των διδασκαλιών (Μ.Ο.=3,75). Συγκεκριμένα, το 65,41% δήλωσε πως έμειναν πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία αυτή. Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο για τη συζήτηση και την ανατροφοδότηση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί από τον Σχολικό Σύμβουλο μετά την ολοκλήρωση των παρατηρήσεων επί της διδασκαλίας τους. Ο μέσος όρος της σχετικής δήλωσης είναι 2,15, υποδηλώνοντας χαμηλή ικανοποίηση, με το αντίστοιχο ποσοστό εκπαιδευτικών που δήλωσαν πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι να αγγίζει μόλις το 18,57%.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη βαρύτητα (μόρια) που δίνεται στο πεδίο της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας σε σχέση με τη μοριοδότηση των άλλων πεδίων, καθώς ο μέσος όρος είναι 3,61, γεγονός που υποδηλώνει μέτρια-υψηλά επίπεδα συμφωνίας. Μάλιστα, το 53,39% συμφωνεί σε μεγάλο έως και πολύ μεγάλο βαθμό με την εν λόγω δήλωση.

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι όλα τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή εκλαμβάνονται ως ουσιαστικά, ωστόσο εντοπίζονται μικρές διαφοροποιήσεις στον βαθμό σημαντικότητας που οι ίδιοι θέτουν. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κριτήρια που συνδέονται με τη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους (συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις και διδακτικές πρακτικές), σε αντίθεση με κριτήρια που σχετίζονται με την έρευνα πεδίου και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Κατά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της παρουσίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας θεωρούν πολύ σημαντικό το

περιεχόμενο των κριτηρίων αξιολόγησης της παρουσίας των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή (Μ.Ο.=3,76). Έπεται, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία με τους συναδέλφους κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (Μ.Ο.=3,53) και ο βαθμός συμφωνίας τους με τα μόρια που φέρει η παρουσία του εκπαιδευτικού έναντι λοιπών κριτηρίων (Μ.Ο.=3,31). Ομοίως, μέτρια ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί από την αξιολόγηση που έλαβαν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=3,15), ενώ η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.=2,21) αφορά στη συμφωνία των εκπαιδευτικών με τη δήλωση περί βαρύτητας μορίων από την αξιολόγηση του Διευθυντή, έναντι λοιπών διαδικασιών αξιολόγησης, όπως ο ατομικός φάκελος, η συνέντευξη και ο Σχολικός Σύμβουλος.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι όλοι οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ του 2 και του 3,5, γεγονός που αντανakλά τη μικρή έως μέτρια-υψηλή ικανοποίηση και συμφωνία των εκπαιδευτικών με τις υπό εξέταση διαστάσεις. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση του Διευθυντή δεν θα πρέπει να φέρει μεγάλη βαρύτητα στη συνολική αξιολόγηση, ειδικά αν ληφθεί υπόψη ότι οι ίδιοι δεν συμφωνούν επαρκώς με το περιεχόμενο των κριτηρίων αξιολόγησής τους από τον Διευθυντή, αλλά και ότι δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την αξιολόγηση που έλαβαν από αυτόν/αυτήν. Τα συμπεράσματα αυτά, βρίσκονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα συμπεράσματα στην κλείδα παρατήρησης των σχολικών συμβούλων, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται η ανάγκη-πρόταση για αναθεώρηση των συνθηκών της αξιολόγησης και των «εργαλείων» βάσει των οποίων διεξάγεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τις διαφωνίες τους, σχετικά με τα παραπάνω, και σημειώνουν ότι αφενός δύναται να προκύψει ο κίνδυνος υποκειμενικής εκτίμησης κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, αφετέρου ότι σε μία διαδικασία αξιολόγησης το ζήτημα δεν έγκειται μονάχα στα κριτήρια αλλά και στα πρόσωπα που την διεξάγουν. Ειδικότερα, αναδεικνύονται παράγοντες όπως οι καλές/κακές σχέσεις με τον διευθυντή, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και η εμπειρία του ατόμου που διεξάγει την αξιολόγηση.

3.3 Αποτελέσματα για την αξιολόγηση του portfolio και της συνέντευξης

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αξιολόγησή τους μέσω του portfolio σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (Μ.Ο.=3,69), σε αντίθεση με την χαμηλή προς μέτρια συμφωνία τους για τη βαρύτητα (μόρια) που δίνεται στην αξιολόγηση από τον προσωπικό φάκελο σε σχέση με τις άλλες διαδικασίες της αξιολόγησης (Μ.Ο.=2,90). Τέλος, μέτρια προς υψηλή είναι η συμφωνία των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ύπαρξη του προσωπικού τους φακέλου, ως τμήμα της διαδικασίας της αξιολόγησης (Μ.Ο.=3,39).

Οι παραπάνω μέσοι όροι μπορούν να ερμηνευθούν από το γεγονός ότι το portfolio του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα αντικειμενικό εργαλείο με το οποίο μετρούνται με αρκετά μεγάλη ακρίβεια τα τυπικά προσόντα τους. Παρόλα αυτά, αν και η ύπαρξη του portfolio κρίνεται ως μια θετική πρακτική αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο ο αντίκτυπος της αξιολόγησης αυτής, δεν αντιστοιχεί στη διαδικασία της μοριοδότησης, όπως επισημαίνεται από τις απόψεις των υποκειμένων. Ενδεχομένως θα έπρεπε να μοριοδοτείται σε μεγαλύτερο βαθμό,

γεγονός που συνδέεται με την έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο, καθώς το portfolio αντανακλά το προφίλ των εκπαιδευτικών με περισσότερο αντικειμενικό τρόπο.

Σε ό,τι αφορά τη συνέντευξη ως εργαλείο αξιολόγησης παρατηρούμε ότι η δήλωση με τον υψηλότερο μέσο όρο αφορά στη βαρύτητα (μόρια) της συνέντευξης κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης (Μ.Ο.=3,46), υποδηλώνοντας μία μέτρια προς υψηλή συμφωνία. Ακολουθεί η συμφωνία των εκπαιδευτικών με τη σύνθεση της Επιτροπής Συνέντευξης με τον αντίστοιχο μέσο όρο να διαμορφώνεται στο 2,90, στοιχείο που υπαινίσσεται μία χαμηλή προς μέτρια συμφωνία.

Ωστόσο, λιγότερο φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από το περιεχόμενο των ερωτήσεων της συνέντευξης (Μ.Ο.=2,76), καθώς επίσης διαφαίνεται ένας χαμηλότερος βαθμός συμφωνίας αναφορικά με την ύπαρξη της συνέντευξης ως τμήματος της διαδικασίας της αξιολόγησης (Μ.Ο.=2,66). Τέλος, τον χαμηλότερο μέσο όρο συγκεντρώνει η βαρύτητα (μόρια) που δίνεται στην αξιολόγηση με τη συνέντευξη σε σχέση με τις λοιπές διαδικασίες της αξιολόγησης (Μ.Ο.=2,48).

Σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Πρώτο και σημαντικότερο στοιχείο για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η διδακτική και παιδαγωγική τους κατάρτιση η οποία συνίσταται στις σύγχρονες προσεγγίσεις της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, την οργάνωση και την αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου, καθώς, επίσης, και της γνώσης αναγκών των μαθητών (Μ.Ο.=1,83). Δεύτερο σημαντικότερο στοιχείο αποτελεί η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, δηλαδή, οι επικοινωνιακές στρατηγικές και το συνεργατικό πνεύμα με τους συναδέλφους και τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Η συγκεκριμένη δήλωση συγκεντρώνει μέσο όρο 2,75, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν εξίσου σημαντική.

Η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δήλωση η οποία περιγράφει τη βιβλιογραφική ενημέρωση των εκπαιδευτικών στο γνωστικό τους αντικείμενο, συγκεντρώνει μέσο όρο 3,39 και ακολουθεί η γνώση του αναλυτικού προγράμματος και του προγράμματος σπουδών με μέσο όρο 3,53. Με μικρή διαφορά έπεται η συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις (Μ.Ο.=3,58), ενώ στην τελευταία θέση ιεράρχησης εντοπίζεται το διοικητικό έργο (Μ.Ο.=4,11), το οποίο συνίσταται στη γνώση για - και τη συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως για μια ακόμη φορά οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο έναντι του διοικητικού, επισημαίνοντας δε τη σημασία που διαδραματίζουν οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες μεταξύ συναδέλφων και του διευθυντή. Με μικρές διαφοροποιήσεις ακολουθούν η ενημέρωση των εκπαιδευτικών στο γνωστικό τους αντικείμενο, το αναλυτικό πρόγραμμα και το πρόγραμμα σπουδών. Ως εκ τούτου, για τους εκπαιδευτικούς η συνέντευξη οφείλει να εστιάζει στο κατεχόμενη έργο τους και στις διαπροσωπικές τους δεξιότητες και σε μικρότερο βαθμό σε λοιπές διαστάσεις που συνδέονται με τον διοικητικό τους ρόλο.

4. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως οι προσοντούχοι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι ως προς την αξιολόγησή τους υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, Ιδιαίτερα σημαντική για τους εκπαιδευτικούς είναι η αξιολόγηση του προσωπικού φακέλου καθώς είναι αντικειμενικό κριτήριο το οποίο με μετρήσιμα στοιχεία μπορεί να αξιολογηθεί αντικειμενικά. Στον προσωπικό φάκελο του εκπαιδευτικού παρατηρείται ένα προβάδισμα των υψηλών τίτλων σπουδών (μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης και διδακτορικό δίπλωμα), ενώ λιγότερο σημαντικά θεωρούνται λοιπά τυπικά προσόντα όπως η διδακτική εμπειρία, η πιστοποίηση γνώσεων υπολογιστή και ξένων γλωσσών. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι προσοντούχοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα ακαδημαϊκά και τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο σπουδών).

Στη συνέχεια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η αξιολόγηση του προφίλ των προσοντούχων εκπαιδευτικών μέσω της συνέντευξης και μέσω του Διευθυντή ιεραρχούνται από τους ίδιους στη χαμηλότερη θέση υποδηλώνοντας με τον τρόπο αυτό μια μέτρια σημαντικότητα

Σε αντίθεση με την αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον σχολικό σύμβουλο που θεωρείται πάρα πολύ σημαντική. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι ίδιοι ως προσοντούχοι εκπαιδευτικοί με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα θεωρούν το ρόλο του σχολικού συμβούλου ως εφάμιλλο επιστημονικά του δικού τους. Ενώ ο ρόλος του διευθυντή ενέχει περισσότερο διοικητικά χαρακτηριστικά και λιγότερο επιστημονικά.

Επίσης, σε ό, τι αφορά την άποψή τους για τη συνέντευξη αναδεικνύεται για ακόμη μια φορά η παθογένεια του τρόπου λήψης της. Η επιτροπή που διεξάγει τη συνέντευξη κατά τους εκπαιδευτικούς δεν πληροί τις προδιαγραφές και τις προϋποθέσεις.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι για τους εκπαιδευτικούς, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι καθοριστικός, υπό την έννοια ότι εδραιώνεται σε ορθές πρακτικές αξιολόγησης, παρέχοντας, παράλληλα, ουσιαστική υποστήριξη πριν από τη διαδικασία. Ωστόσο, αυτό το οποίο δεν διαφαίνεται να ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς, είναι η παρεχόμενη ανατροφοδότηση κατόπιν της διαδικασίας, καθώς είναι και η δήλωση με τον χαμηλότερο μέσο όρο. Παράλληλα, η αρνητική αντίληψη των εκπαιδευτικών για την κλείδα παρατήρησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπως επίσης και ο ελλιπής χρόνος προετοιμασίας, αντανakλούν περισσότερο τις συνθήκες υπό τις οποίες διενεργήθηκε η αξιολόγηση, παρά τη διαδικασία της αξιολόγησης αυτή καθαυτή.

Βιβλιογραφία

- OECD (2013) *Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching*, OECD Publishing.
- Scriven, M. (2012). *The logic of valuing*. In G. Julnes (Ed.), *Promoting valuation in the public interest: Informing policies for judging value in evaluation*. New Directions for Evaluation, 133, 17–28.

- Stufflebeam, D.L.(1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of research and Development in Education*, 5, pp. 19-25
- Ανδρεαδάκης, Ν. και Μαγγόπουλος, Γ. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.Elirek.gr/documents/30
- Κασσωτάκης, Μ. (2011), *Ο ρόλος των Πειραματικών Σχολείων των πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή*. Στο α. σ.-Α. Η Χάρη θέλει αντίχαρη, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαδοπούλου Α.(2019). Τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία στην Ελλάδα: ένα σύντομο χρονικό. *Θέματα ιστορίας της Εκπαίδευσης Περιοδική έκδοση της ελληνικής εταιρείας ιστορικών της εκπαίδευσης (ΕΛ.Ε.Ι.Ε).* Υπό δημοσίευση
- Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Απόψεις των εκπαιδευτικών των προτύπων και Πειραματικών Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους.* Τμήμα ΦΠΨ. ΕΚΠΑ. Διδακτορική Διατριβή.

Η κοινωνική σύνθεση των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα

Αικατερίνη Νικολοπούλου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά το φαινόμενο της γονεϊκής επιλογής δημοσίου σχολείου στην Ελλάδα. Παρά το γεγονός ότι το Ενιαίο Σχολείο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο μαζικοποιείται και το αίτημα για ισότητα στην εκπαίδευση εντείνεται, η φιλελευθεροποίηση της εκπαίδευσης και η κυριαρχία των κανόνων "της αγοράς" το έχουν καταστήσει παγκόσμιο. Στο πλαίσιο αυτό, μελετήσαμε το συγκεκριμένο φαινόμενο στην Ελλάδα και διαπιστώσαμε ότι υφίστανται αρκετά δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής σε όλη την επικράτεια, τα οποία λειτουργούν με όρους σχετικής αυτονομίας και εφαρμόζουν διαφορετικό σύστημα εισαγωγής των μαθητών και πρόσληψης των καθηγητών: τα Πρότυπα, τα Πειραματικά, τα Μουσικά, τα Καλλιτεχνικά και τα Εκκλησιαστικά σχολεία. Βασικός σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η κατάδειξη της κοινωνικής στρωματοποίησης των γονέων που τα επιλέγουν χρησιμοποιώντας ποσοτική ανάλυση των επαγγελματών τους με δύο διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία: τους πίνακες επαγγελματών της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής και τους πίνακες κοινωνικού κύρους «*Measuring Occupational Prestige on the 2012 General Social Survey*» του Πανεπιστημίου του Σικάγο (Smith & Son, 2014). Τόσο το κάθε ερευνητικό εργαλείο ξεχωριστά όσο και ο μεταξύ τους συσχετισμός απέδειξαν ότι η μέση αστική κοινωνική στρωματοποίηση αποτελεί την κυριαρχούσα στο σύνολο των συγκεκριμένων σχολείων.

Λέξεις-κλειδιά: γονεϊκή επιλογή σχολείου, Πρότυπα, Πειραματικά, Μουσικά, Καλλιτεχνικά σχολεία

Abstract

The present paper studies the phenomenon of parental public school choice in Greece. Even though comprehensive schools and equity in education have been massively demanded after the World War II, new-liberalism and the "market rules" in education have made it universal. In this context, we studied this phenomenon in Greece and have noted that parental choice schools exist and function in a relative autonomy using a different entering system for both students and teachers. These are the Model, Experimental, Music, Art and Church schools. The main purpose of this article is to point out the social class of the parents who choose them using quantitative analysis of their professions with two different research tools: the tables of professions by the Hellenic Statistical Authority and the tables of social status by the University of Chicago «*Measuring Occupational Prestige on the*

2012 General Social Survey» (Smith & Son, 2014). Each one and both of them combined have shown that the middle class is the dominant one in these schools.

Keywords: parental school choice, Model, Experimental, Music, Art schools

Εισαγωγή

Βασικός σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να μελετηθεί το ζήτημα της γονεϊκής επιλογής ενός δημόσιου σχολείου στην Ελλάδα. Δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής ονομάζονται τα σχολεία εκείνα τα οποία οι γονείς επιλέγουν καθ' υπέρβαση των θεσμοθετημένων τοπικών γεωγραφικών κριτηρίων. Συνεπώς, τα συγκεκριμένα σχολεία δέχονται μαθητές ανεξαρτήτως περιοχής προέλευσης.

Οι επιμέρους στόχοι μας είναι καταρχάς, να εντοπίσουμε τα δημόσια σχολεία που συνιστούν μια διαφορετική γονεϊκή επιλογή, καθώς και τα κοινά τους χαρακτηριστικά παρά τις επιφανειακές διαφορές τους. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε το κοινωνικό προφίλ των γονέων που προβαίνουν σε μία συνειδητή επιλογή ενός «διαφορετικού» από την γεωγραφική κατανομή σχολείου για τα παιδιά τους χρησιμοποιώντας τόσο τους πίνακες των επαγγελμάτων της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής όσο και τους πίνακες μέτρησης κοινωνικού κύρους των επαγγελμάτων «*Measuring Occupational Prestige on the 2012 General Social Survey*» του Πανεπιστημίου του Σικάγο (Smith & Son, 2014).

Κατά συνέπεια, τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε είναι τα εξής:

- i) Ποια είναι τα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής στην Ελλάδα; Ποια τα κοινά χαρακτηριστικά τους που τα τοποθετούν στον ίδιο παρονομαστή, αν και επιφανειακά είναι τόσο διαφορετικά;
- ii) Ποια είναι η κοινωνική σύνθεση των συγκεκριμένων σχολείων; Ποιοι γονείς τα επιλέγουν; Ποιο είναι το κοινωνικό τους προφίλ;

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε το νομικό πλαίσιο της γονεϊκής επιλογής ενός δημοσίου σχολείου στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις.

Η γονεϊκή επιλογή σχολείου στην Ελλάδα

Γενικότερα, στη χώρα μας η επιλογή δημόσιου σχολείου γίνεται με βάση τις σχολικές περιφέρειες, δηλαδή με γεωγραφικά κριτήρια. Σύμφωνα με το ΠΔ 79/2017, άρθρο 7, παρ. 4, οι γονείς/ κηδεμόνες υποβάλλουν σχετικές αιτήσεις-υπεύθυνες δηλώσεις εγγραφής στο δημοτικό σχολείο που ανήκουν σύμφωνα με τα όρια της σχολικής περιφέρειας, ενώ αιτήσεις εγγραφής δύνανται να υποβάλλουν και γονείς που διαμένουν εκτός σχολικής περιφέρειας, εφόσον στο σχολείο φοιτούν ήδη αδέρφια του προς εγγραφή μαθητή.

Σύμφωνα με την Κοινή Υπουργική Απόφαση για τις «Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», άρθρο 16, μετεγγραφή μαθητή/τριας πραγματοποιείται εφόσον υπάρχει αποχρών λόγος είτε με αίτηση του/της ενδιαφερομένου/ης είτε χωρίς αίτηση για κάλυψη υπηρεσιακής ανάγκης με τις

διαδικασίες που προβλέπουν οι διατάξεις των άρθρων 19 και 20. Στο άρθρο 17στ προβλέπεται η δυνατότητα μετεγγραφών εκτός γεωγραφικής περιφέρειας στους μαθητές που θα φοιτήσουν σε Πρότυπα-Πειραματικά και Μουσικά-Καλλιτεχνικά σχολεία. Όλοι οι υπόλοιποι λόγοι που δικαιολογούν τη μετεγγραφή εκτός χωροταξικών ορίων είναι πράγματι λόγοι «αποχρώντες», όπως αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, μετακόμιση, κατάργηση σχολικής μονάδας, αλλαγή του προσώπου που ασκεί την επιμέλεια κλπ. Τα σχολεία που μπορούν να επιλέξουν οι Έλληνες γονείς με βάση τη νομοθεσία είναι:

- i) Δημόσια νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια
- ii) Ειδικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια ειδικής αγωγής για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- iii) Πρότυπα-Πειραματικά Σχολεία στις δύο πρώτες βαθμίδες
- iv) Μουσικά, Καλλιτεχνικά Γυμνάσια και Λύκεια
- v) Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια
- vi) Διαπολιτισμικά σχολεία
- vii) Μειονοτικά σχολεία
- viii) Ιδιωτικά σχολεία

Όπως είναι φανερό, το σύστημα είναι συγκεντρωτικό και σαφές. Παρά τη σαφήνεια της ελληνικής νομοθεσίας, όμως, παρατηρείται στη χώρα μας το φαινόμενο πολλοί γονείς να μετακινούν τα παιδιά τους και να τα εγγράφουν σε άλλα σχολεία από αυτά της γειτονιάς τους. Για παράδειγμα, δηλώνουν ψευδή διεύθυνση κατοικίας για να φοιτήσουν σε άλλο δημόσιο σχολείο, ή τα εγγράφουν σε κάποιο πρότυπο, πειραματικό, μουσικό ή καλλιτεχνικό εφόσον περάσουν τις εξετάσεις ή κληρωθούν, ή τα εγγράφουν σε κάποιο ιδιωτικό, αν μπορούν να το πληρώσουν ή τα παρακινούν να δώσουν εξετάσεις για υποτροφία σε αυτά (Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011). Η ίδρυση, δηλαδή, δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής, τα οποία μελετάμε, αποτελεί μια απάντηση στις απαιτήσεις των γονέων, όμως ταυτόχρονα αποτελεί έναν ιδεολογικό μηχανισμό, ο οποίος επιτρέπει στην κρατική εκπαιδευτική πολιτική να δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές ταυτότητες εξασφαλίζοντας ευεργετήματα για ορισμένους τύπους σχολείων που στοχεύουν στην ανάδειξη «χαρισματικών» ή «ταλαντούχων» μαθητών (Ζορμπά, 2006). Δηλαδή, κάποια από τα σχολεία που μπορούν να επιλέξουν οι γονείς, θεωρούνται σχολεία-ελίτ στη δημόσια εκπαίδευση, όπως τα Πρότυπα και Πειραματικά, καθώς και τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά. Κατά συνέπεια, υφίσταται μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μακροεπίπεδο της πολιτικής και το μικροεπίπεδο της οικογενειακής στρατηγικής, για να υιοθετήσουμε τους όρους του «Τραπεζοειδούς του Coleman» (Coleman, 1990).

Στην Ελλάδα από το σχολικό έτος 2015 μέχρι το 2019 στη συγκεκριμένη κατηγορία σχολείων ανήκαν 5 Πρότυπα, 63 Πειραματικά, 43 Μουσικά, 5 Καλλιτεχνικά και 10 Εκκλησιαστικά, οπότε και ο αριθμός των Προτύπων και Πειραματικών άλλαξε λόγω αλλαγής της κυβέρνησης. Πλέον, υπάρχουν 28 Πρότυπα και 34 Πειραματικά σε όλη την επικράτεια, ενώ ο αριθμός των υπολοίπων παρέμεινε σταθερός. Επιπλέον, κοινό τους χαρακτηριστικό είναι η επιλογή μαθητών με διαφορετικό τρόπο (εξετάσεις, κλήρωση, συνέντευξη, συστατική

επιστολή) και η επιλογή καθηγητών από διοικητικά όργανα διαφορετικά σε σχέση με την υπόλοιπη εκπαίδευση, όπως η ΕΕΠΠΣ για τα Πρότυπα-Πειραματικά, το ΚΥΣΔΕ για τα Μουσικά-Καλλιτεχνικά, το Υπηρεσιακό Συμβούλιο της Δευτεροβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης για τα Εκκλησιαστικά.

Άλλα χαρακτηριστικά που μοιράζονται τα συγκεκριμένα σχολεία είναι η σχετική διοικητική αυτονομία που διαθέτουν με τα αυτοτελή τμήματα για κάθε τύπο σχολείου στο Υπουργείο Παιδείας. Για παράδειγμα, το Αυτοτελές Τμήμα Προτύπων και Πειραματικών και η ΔΕΠΠΣ για τα Πρότυπα-Πειραματικά προσλαμβάνει καθηγητές μόνιμα διορισμένους με πενταετή τουλάχιστον προϋπηρεσία και αυξημένα τυπικά προσόντα κατόπιν αξιολόγησης. Στο Γραφείο Μουσικών Σχολείων και το αντίστοιχο Καλλιτεχνικών Σχολείων δέχονται τον φάκελο των μόνιμων καθηγητών με πενταετή και πάλι τουλάχιστον προϋπηρεσία και αποδεικτικά Μουσικών ή Καλλιτεχνικών Σπουδών. Η Διεύθυνση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και Θρησκευτικής Αγωγής συγκεντρώνει μαζί με τις αιτήσεις και τα βιογραφικά των υποψηφίων μόνιμων εκπαιδευτικών και τις συστατικές επιστολές από εκπροσώπους του εκκλησιαστικού χώρου. Αξιοσημείωτη θεωρείται η αυτονομία της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής, η οποία με νομοθετική ρύθμιση δικαιούται να προσλαμβάνει δικούς της αναπληρωτές ή ωρομίσθιους καθηγητές με πόρους του Ιδρύματος, σε περίπτωση που το Υπουργείο δεν μπορέσει να καλύψει εγκαίρως (μέχρι 15 Οκτώβρη) τα κενά των καθηγητών.

Ένας ακόμη κοινός τύπος των σχολείων αυτών είναι η αυξημένη κατά τον νόμο, οικονομική στήριξη από πλευράς Υπουργείου Παιδείας. Εδώ, βέβαια, οι νομοθετικές ρυθμίσεις δεν εφαρμόζονται πάντα. Για παράδειγμα, η στήριξη των Προτύπων-Πειραματικών με ψυχολόγο, γραμματέα, φύλακα δεν υλοποιήθηκε ποτέ και το επίδομα των καθηγητών, παρά το γεγονός ότι είχε ψηφιστεί με νόμο, ουδέποτε δόθηκε. Τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά δικαιούνται δωρεάν μεταφορά και σίτιση, τα οποία δεν είναι λίγες οι φορές που καθυστερούν πολύ, όπως και οι προσλήψεις καθηγητών για τις ειδικότητες, οι οποίες μπορεί να πραγματοποιηθούν ακόμη και περί τα Χριστούγεννα. Στα Εκκλησιαστικά τη σίτιση αναλαμβάνει η Εκκλησία ή το εκάστοτε Ίδρυμα, όπως της Ριζαρείου, ενώ παλιότερα προβλεπόταν και μεταφορά και σίτιση.

Βέβαια, το βασικότερο χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων δημόσιων σχολείων είναι ο ισχυρός γονεϊκός ρόλος και η γονεϊκή εμπλοκή τόσο στην επιλογή όσο και στη σχολική ζωή του παιδιού. Για τον λόγο αυτό, θέσαμε τους γονείς στο μικροσκόπιο και μελετήσαμε το κοινωνικό τους προφίλ χρησιμοποιώντας την ποσοτική μέθοδο, την οποία παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιήσει ποσοτικά στοιχεία, τα οποία αφορούν στο επίπεδο κοινωνικού κύρους των επαγγελματιών των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών των σχολείων που εξετάζουμε. Τα στοιχεία αυτά συνελέγησαν από τη βάση δεδομένων του *MySchool* και είναι χρήσιμα, διότι δείχνουν ότι οι γονείς που

επιλέγουν τα σχολεία που εξετάζουμε έχουν ένα μέσο επαγγελματικό επίπεδο και κοινωνικό κύρος. Η βάση δεδομένων του *MySchool*, την οποία χρησιμοποιήσαμε, αναφέρει ανώνυμα τα καταγεγραμμένα επαγγέλματα των γονέων στα Πρότυπα, Πειραματικά, Μουσικά και Καλλιτεχνικά σχολεία κατά τη σχολική χρονιά 2014-15. Με τον τρόπο αυτό συλλέξαμε 7.500 περίπου καταχωρίσεις, το οποίο αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο δείγμα σκοπιμότητας 62% σε ένα σύνολο 12.000 περίπου μαθητών. Για την επεξεργασία των στοιχείων χρησιμοποιήσαμε δύο ερευνητικά εργαλεία. Το πρώτο προέρχεται από την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία και το δεύτερο αποτελεί πίνακες με το κοινωνικό κύρος κάθε επαγγέλματος, σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο του Σικάγο.

Εργαλεία

Ανάλυση των επαγγελμάτων των γονέων με βάση τους πίνακες της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής

Για την έρευνά μας αντλήσαμε από τα δημοσιευμένα στοιχεία της απογραφής πληθυσμού του 2011 και συγκεκριμένα από τα «*Μητρώα και Ταξινομήσεις*» την «*Στατιστική Ταξινόμηση των επαγγελμάτων κατά ISCO 08*», καθώς και τον «*Πίνακα Α12. Απογραφή Πληθυσμού 2011. Απασχολούμενοι, κατά επάγγελμα (μονοψήφιο) και υπηκοότητα*». Στον πρώτο πίνακα κατά ISCO 08, διαπιστώσαμε ότι η κατάταξη των επαγγελμάτων γίνεται με βάση το «επίπεδο». Δηλαδή, η Ελληνική Στατιστική Αρχή έχει χωρίσει 620 επαγγέλματα σε 9 κατηγορίες υπό τον δηλωτικό τίτλο «Επίπεδο επαγγέλματος», οι οποίες είναι οι εξής:

1. Ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη
2. Επαγγελματίες
3. Τεχνικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
4. Υπάλληλοι γραφείου
5. Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές
6. Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς
7. Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα
8. Χειριστές βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (μονταδόροι)
9. Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες.

Ανάλυση των επαγγελμάτων των γονέων με δείκτες κοινωνικού κύρους

Στην έρευνά μας, όμως, δεν περιοριστήκαμε στην ανάλυση του επαγγελματικού επιπέδου των γονέων σύμφωνα με τους διαθέσιμους πίνακες της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, αλλά προχωρήσαμε στη διερεύνηση του κοινωνικού κύρους των επαγγελμάτων τους σύμφωνα με τους πίνακες «*Measuring Occupational Prestige on the 2012 General Social Survey*» του Πανεπιστημίου του Σικάγο (Smith & Son, 2014). Η συγκεκριμένη έρευνα είναι η τέταρτη που διεξάγεται από το Πανεπιστήμιο του Σικάγο. Η πρώτη υλοποιήθηκε το 1947, η δεύτερη το

1963-65, η τρίτη το 1989 και η τέταρτη το 2012. Σύμφωνα με την έρευνα αξιολογήθηκαν με βάση το κοινωνικό τους κύρος 860 επαγγέλματα με κλίμακα από το 1 έως το 9, όπου το 1 είναι το χαμηλότερο και το 9 το υψηλότερο. Κάνοντας μια πρόχειρη σύγκριση με το ελληνικό ερευνητικό εργαλείο της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, διαπιστώνουμε ότι και στα δύο χρησιμοποιούν 9 κατηγορίες, με αντίστροφη όμως αξιολογική κλίμακα. Δηλαδή, στην ελληνική κατάταξη το 1 είναι το αξιολογικά μεγαλύτερο, ενώ στην έρευνα του Σικάγο το 9.

Αποτελέσματα

Κατά την επεξεργασία των ποσοτικών στοιχείων με βάση τους πίνακες της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, αν συνδυάσουμε τον τίτλο της κατάταξης και το περιεχόμενο κάθε κατηγορίας, δηλαδή το γεγονός ότι στον αριθμό 1 βρίσκονται τα «Ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη» και στον αριθμό 9 οι «Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες, μικροεπαγγελματίες», εύκολα συνάγουμε το συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη κατάταξη επαγγελμάτων έχει γίνει με βάση την προαπαιτούμενη εκπαίδευση, τις απολαβές και το κύρος κάθε επαγγέλματος, στοιχεία δηλαδή κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Στη συνέχεια της επεξεργασίας των δεδομένων μας από το *MySchool*, γράψαμε δίπλα στο επάγγελμα του γονέα ένα από τα νούμερα 1-9 που αντιστοιχεί στο επίπεδό του, σύμφωνα με τον αντίστοιχο πίνακα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής. Από την στατιστική ανάλυση προέκυψε ο Πίνακας 1 στην επόμενη σελίδα.

Επιχειρώντας να τον ερμηνεύσουμε, διαπιστώνουμε ότι στα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής το μεγαλύτερο μέρος των γονέων (το 36,18%) είναι επαγγελματίες με επίπεδο επαγγέλματος 2, δηλαδή «Ασκούντες επιστημονικά επαγγέλματα και μηχανικοί, επαγγελματίες του τομέα υγείας, εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες επιχειρήσεων και διοίκησης, επαγγελματίες του τομέα των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας και επαγγελματίες του νομικού, κοινωνικού και πολιτιστικού κλάδου» σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής. Ακολουθούν με 23,86% οι «Υπάλληλοι γραφείου» με επίπεδο επαγγέλματος 4. Οι δύο αυτές κατηγορίες συγκεντρώνουν ήδη το 60% του συνόλου των γονέων. Σημαντικό είναι το ποσοστό των «Τεχνικών και Ασκούντων συναφή επαγγέλματα» (16,16%) στο επίπεδο 3 και των «Εξειδικευμένων τεχνιτών και ασκούντων συναφή επαγγέλματα» (8,85%) στο επίπεδο 7. Τα επίπεδα 5, 6 και 8 υποεκπροσωπούνται: οι πωλητές, οι γεωργοί και οι χειριστές μηχανημάτων αποτελούν συνολικά το 12%. Χαρακτηριστικό είναι, τέλος, ότι τα δύο άκρα της κλίμακας, δηλαδή το 1 και το 9 εκπροσωπούνται ελάχιστα: στο 1 με τα «Ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη» κατατάσσονται μόνο το 1,72% του δείγματος και ακόμη λιγότεροι στο 9 με τους «Ανειδίκευτους εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες» (1,13%). Τα ευρήματα αυτά, κατόπιν, τα συνδυάσαμε με τον Πίνακα Α12. Απογραφή Πληθυσμού 2011. «Απασχολούμενοι, κατά επάγγελμα (μονοψήφιο) και υπηκοότητα», όπου οι εργαζόμενοι ολόκληρης της επικράτειας κατατάσσονται κατά επίπεδο επαγγέλματος.

Πίνακας 1.

Πλήθος και ποσοστά ανά επαγγελματική κατηγορία, λαμβάνοντας υπόψη το δείγμα 7.444 ατόμων (γονέων) στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

Επάγγελμα	Συχνότητα	Ποσοστό
1. Ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη	128	1,72%
2. Επαγγελματίες	2692	36,18%
3. Τεχνικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	1203	16,16%
4. Υπάλληλοι γραφείου	1776	23,86%
5. Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές	306	4,11%
6. Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς	235	3,16%
7. Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	658	8,85%
8. Χειριστές βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (μονταδόροι)	359	4,83%
9. Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες	84	1,13%

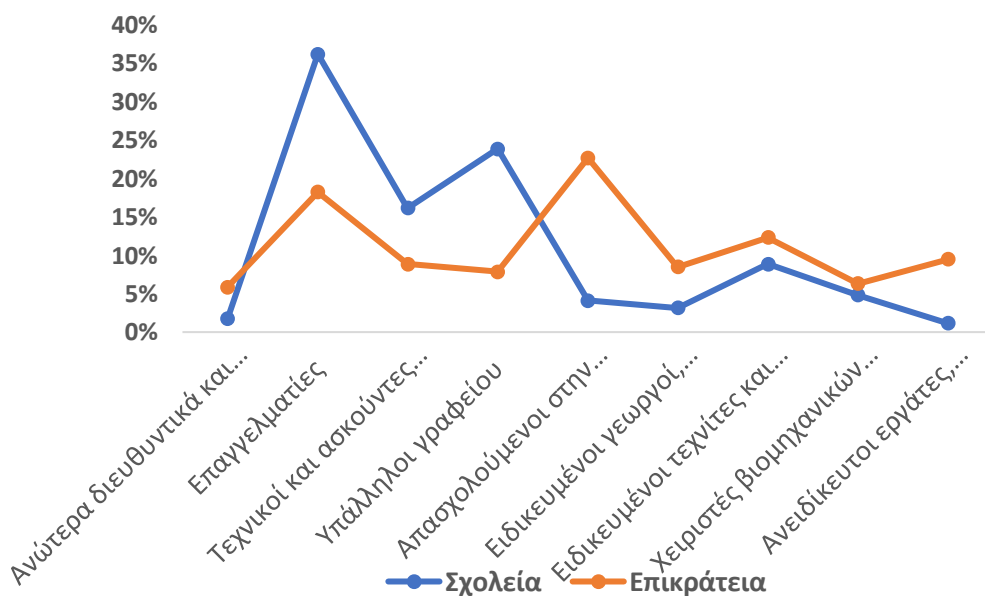
Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, τα ποσοστά των επαγγελματιών στο κάθε επίπεδο διαμορφώνονται ως εξής: το μεγαλύτερο ποσοστό των εργαζομένων (22,66%) απασχολείται στην παροχή υπηρεσιών (επίπεδο επαγγέλματος 5), ακολουθεί το επίπεδο 2 με τους επαγγελματίες σε ποσοστό 18,21% και οι εξειδικευμένοι τεχνίτες (επίπεδο 7) με 12,29%. Τέλος, τα άκρα της κλίμακας εκπροσωπούνται με 5,86% το 1 με τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη και με 9,46% το 9 με τους ανειδίκευτους εργάτες.

Πίνακας 2.

Ποσοστά (%) ανά επαγγελματική κατηγορία για το σύνολο των κατοίκων της Ελλάδας σε Απογραφή Πληθυσμού 2011 με βάση τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής για όλη την επικράτεια.

Επαγγελματικό επίπεδο	Ποσοστό επαγγελμ. κατηγορίας (%) επί του συνολικού δείγματος
1. Ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη	5,86%
2. Επαγγελματίες	18,21%

3. Τεχνικοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	8,86%
4. Υπάλληλοι γραφείου	7,87%
5. Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές	22,66%
6. Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς	8,49%
7. Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	12,29%
8. Χειριστές βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (μονταδόροι)	6,30%
9. Ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες	9,46%



Σχήμα 1.

Συγκριτική θεώρηση των ποσοστών κάθε επαγγελματικού επιπέδου στην επικράτεια και στα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, αν κάνουμε τη σύγκριση των ποσοστών κάθε επαγγελματικού επιπέδου από τη μια μεριά των δημόσιων σχολείων γονεϊκής επιλογής και από την άλλη ολόκληρης της επικράτειας, μπορούμε να καταλήξουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

Αρχικά, οι «Επαγγελματίες υγείας, εκπαιδευτικοί, νομικοί, καλλιτέχνες» (επίπεδο 2) αποτελούν τη βασική ομάδα επαγγελματιών στους γονείς των σχολείων που μελετάμε με ποσοστό 36%, ενώ στο σύνολο της επικράτειας αποτελούν μόνο το 18% περίπου. Δηλαδή, το ποσοστό τους στα συγκεκριμένα σχολεία είναι το διπλάσιο. Στη συνέχεια, οι «Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές» (επίπεδο 5), οι οποίοι αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα στην επικράτεια με ποσοστό σχεδόν 23%, στα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής υποεκπροσωπούνται με ποσοστό μόλις 4%. Ακόμη, οι «Υπάλληλοι γραφείου» (επίπεδο 4) εκπροσωπούνται επαξίως στα σχολεία που μελετάμε με 24% περίπου, ενώ στην επικράτεια κατέχουν μόνο το 8% περίπου. Αντιθέτως, οι «Ανειδίκευτοι εργάτες» του επιπέδου 9 υποεκπροσωπούνται στα σχολεία της έρευνάς μας με μόλις 1% περίπου, ενώ στην επικράτεια καταλαμβάνουν το 12% περίπου. Όσο για τα «Ανώτερα διευθυντικά στελέχη» του επιπέδου 1, στην επικράτεια καταλαμβάνουν το 6% περίπου, ενώ στα υπό έρευνα σχολεία αποτελούν λίγο λιγότερο από το 2 % περίπου.

Από τα παραπάνω μπορεί να συνάγει κανείς το συμπέρασμα ότι τα άκρα της κλίμακας, τόσο η ανώτερη βαθμίδα, όσο και η κατώτερη υποεκπροσωπούνται στα σχολεία που μελετάμε. Συνεπώς, δεν τα προτιμά ούτε το «ανώτερο», το πιο εύρωστο οικονομικά στρώμα, το οποίο πιθανόν να κάνει την επιλογή του ιδιωτικού σχολείου, ούτε το «κατώτερο», το πιο φτωχό, το οποίο στρέφεται μόνο στο σχολείο της γειτονιάς, χωρίς να εξετάζει άλλες επιλογές στη δημόσια εκπαίδευση. Ακόμη, και αυτό είναι το πιο ενδιαφέρον, οι κατηγορίες που αποτελούν την πλειονότητα στα υπό μελέτη σχολεία με 60% είναι οι 2 και 4, ενώ στην επικράτεια οι δύο αυτές κατηγορίες συγκεντρώνουν μόνο το 26%. Αυτό δείχνει ότι άνθρωποι μέσης οικονομικής κατάστασης και αυξημένου εκπαιδευτικού επιπέδου, ιδιαίτερα στην κατηγορία 2, είναι αυτοί που συνειδητά επιλέγουν και στηρίζουν τα συγκεκριμένα σχολεία.

Πίνακας 3.

Τύποι Σχολείων Γονεϊκής επιλογής και Επαγγελματικό Επίπεδο

Τύπος Σχ. Μονάδας	Μέσος όρος	Πλήθος N	Τυπική απόκλιση
Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις	3,76	123	1,942
Μουσικό Γενικό Λύκειο	3,06	139	1,456
Μουσικό Γυμνάσιο	3,41	237	1,782
Μουσικό Γυμνάσιο με Μουσικές Λυκειακές Τάξεις	4,03	3157	2,058

Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο	3,45	706	1,730
Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο μη ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο	3,93	222	1,936
Ολοήμερο Πειραματικό Νηπιαγωγείο ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο	3,00	16	1,633
Πειραματικό Γυμνάσιο	3,55	770	1,835
Πειραματικό Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις	3,10	211	1,539
Πειραματικό Λύκειο	3,45	906	1,815
Πρότυπο Γυμνάσιο	3,19	555	1,639
Πρότυπο Λύκειο	3,33	400	1,711
Σύνολο	3,68	7442	1,919

Στον Πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι ο Μέσος Όρος του επαγγελματικού επιπέδου σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή για τα υπό έρευνα σχολεία βρίσκεται στο 3,68, δηλαδή λίγο παραπάνω από τον αριθμητικό μέσο όρο του 4,5. Αυτό δείχνει ότι οι γονείς των σχολείων αυτών έχουν ένα μέσο και λίγο υψηλότερο επαγγελματικό επίπεδο σε σχέση με τα επαγγέλματα ολόκληρης της επικράτειας. Το υψηλότερο επαγγελματικό επίπεδο, και συνεπώς στη συγκεκριμένη μέτρηση με την μικρότερη τιμή, εντοπίζεται στα Πειραματικά Νηπιαγωγεία με 3 και ακολουθούν τα Μουσικά Λύκεια με 3,06 και τα Πειραματικά Γυμνάσια με Λυκειακές Τάξεις με 3,1 ενώ λίγο χαμηλότερα κυμαίνονται τα Πρότυπα Γυμνάσια με 3,19.

Στη συνέχεια, κάνοντας σύγκριση του δεύτερου εργαλείου, αυτό των δεικτών κοινωνικού κύρους του Πανεπιστημίου του Σικάγο, με το ελληνικό ερευνητικό εργαλείο της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, διαπιστώσαμε ότι και τα δύο χρησιμοποιούν 9 κατηγορίες, με αντίστροφη όμως αξιολογική κλίμακα. Δηλαδή, στην ελληνική κατάταξη το 1 είναι το αξιολογικά μεγαλύτερο, ενώ στην έρευνα του Σικάγο το 9.

Οι Mackinnon και Langford στο βιβλίο τους *The meaning of occupational prestige scores: A Social Psychological Analysis and Interpretation* (Mackinnon & Langford, 1994) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μέτρηση του κοινωνικού κύρους συνδέεται άμεσα με το επίπεδο της εκπαίδευσης του κάθε ανθρώπου, καθώς και με το γεγονός ότι αξιολογούνται περισσότερο οι απαιτήσεις μιας δουλειάς παρά οι οικονομικές απολαβές. Επιπλέον, τέτοιες μετρήσεις επιτρέπουν να γίνουν συγκρίσεις κοινωνιολογικές τόσο εξελικτικά στην πάροδο των ετών σε μία χώρα, όσο και συγκριτικά σε περισσότερες από μία χώρες, γεγονός που τις καθιστά ιδιαιτέρως σημαντικές. Στη δική μας έρευνα η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου

μας βοήθησε να βρούμε τον μέσο όρο του κοινωνικού κύρους των γονέων των υπό έρευνα σχολείων και έτσι να πλησιάσουμε με ασφάλεια πλέον την κοινωνική τους διαστρωμάτωση. Συνεπώς, αφού φτιάξαμε μία στήλη με την τιμή του κοινωνικού κύρους των επαγγελματιών των 7.444 γονέων, βρήκαμε ότι ο μέσος όρος τους βρίσκεται στο 4,98, κατά τι λιγότερο από 5 σε μία κλίμακα από το 1 έως το 9 και λίγο παραπάνω από τον μέσο όρο του 4,5. Αυτό στατιστικά δηλώνει ότι οι γονείς των σχολείων αυτών ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα και, αν το συνδυάσουμε με τους προηγούμενους πίνακες, με αυξημένο μορφωτικό επίπεδο.

Πίνακας 4.

Τύποι σχολείων γονεϊκής επιλογής και κοινωνικό κύρος

Τύπος Σχ. Μονάδας	Μέσος όρος	Πλήθος (N)	Τυπική απόκλιση
Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις	4,902	123	1,0251
Μουσικό Γενικό Λύκειο	5,173	139	1,0013
Μουσικό Γυμνάσιο	5,150	237	1,1552
Μουσικό Γυμνάσιο με Μουσικές Λυκειακές Τάξεις	4,821	3159	1,1042
Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο	5,067	706	1,1756
Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο μη ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο	4,829	222	1,1658
Ολοήμερο Πειραματικό Νηπιαγωγείο ενταγμένο στο Πανεπιστήμιο	5,150	16	1,2660
Πειραματικό Γυμνάσιο	5,059	770	1,1409
Πειραματικό Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις	5,306	211	1,1791
Πειραματικό Λύκειο	5,122	906	1,1503
Πρότυπο Γυμνάσιο	5,208	555	1,1858
Πρότυπο Λύκειο	5,159	400	1,1947
Σύνολο	4,986	7444	1,1451

Επιπλέον, από την ανάλυση μέσω SPSS διαπιστώνουμε ότι ο τύπος σχολείου με το υψηλότερο κοινωνικό κύρος είναι το Πειραματικό Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις με 5,3, ακολουθούν τα Πρότυπα Γυμνάσια με 5,2, τα Μουσικά Λύκεια με 5,17 και τα Πρότυπα Λύκεια με 5,159. Το χαμηλότερο εντοπίζεται στα Μουσικά

Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις και είναι 4,821. Τα παραπάνω γίνονται ευκολότερα αντιληπτά και από το «αραχνοειδές» διάγραμμα που ακολουθεί.



Σχήμα 2: Αραχνοειδές διάγραμμα κοινωνικού κύρους ανά τύπο δημόσιου σχολείου γονεϊκής επιλογής.

Η εγκυρότητα της κλίμακας επαγγελματικού κύρους εξετάστηκε μέσω της αξιολόγησης της συσχέτισής της με μια καθιερωμένη κλίμακα επαγγελμάτων, όπως είναι αυτή της Εθνικής Στατιστικής Αρχής. Βρέθηκε ότι μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών υφίσταται ισχυρή και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ($r=+0,651$, $p<0,001$). Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι το 42,38% της διακύμανσης στο κοινωνικό κύρος εξηγείται στατιστικά από την κατάταξη των επαγγελμάτων της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, γεγονός που καθιστά και τα δύο ερευνητικά εργαλεία έγκυρα και αξιόπιστα. Ο τελευταίος Πίνακας (5) περιλαμβάνει την αριθμητική κατανομή των επαγγελμάτων των γονέων σε όλα τα σχολεία που μελετάμε.

Πίνακας 5.

Η αριθμητική δύναμη κάθε επαγγέλματος στα δημόσια σχολεία γονεϊκής επιλογής (Πρότυπα-Πειραματικά-Μουσικά-Καλλιτεχνικά)

Επαγγέλματα γονέων στα Πρότυπα-Πειραματικά, Μουσικά, Καλλιτεχνικά	Αριθμητική Δύναμη	Ποσοστό%
Επιχειρηματίας	111	1,49
Δικηγόρος	113	1,52
Μηχανολόγος μηχανικός	132	1,77

Μαιευτής	1	0,01
Γιατρός	234	3,14
Πολιτικός μηχανικός	175	2,35
Χημικός μηχανικός	50	0,67
Αρχιτέκτονας	65	0,87
Ηλεκτρολόγος μηχανικός	127	1,71
Δικαστικός	21	0,28
Οδοντίατρος	68	0,91
Διδακτικό προσωπικό ανώτατων ιδρυμάτων	87	1,17
Μηχανικός περιβάλλοντος	4	0,05
Ναυπηγός μηχανικός	16	0,21
Μηχανικός	43	0,58
Μηχανικός μεταλλείων	7	0,09
Ελεύθερος επαγγελματίας	758	10,18
Δημόσιος υπάλληλος	430	5,78
Στρατιωτικός	227	3,05
Ιδιωτικός υπάλληλος	907	12,18
Αστυνομικός	157	2,11
Καλλιτέχνης	42	0,56
Εκπαιδευτικός	566	7,60
Αθλητής	4	0,05
Ναυτικός	67	0,90
Επαγγελματίας πληροφορικής	43	0,58
Υπάλληλος τράπεζας	160	2,15
Χρηματοοικονομικός σύμβουλος	3	0,04
Εμποροϋπάλληλος	28	0,38
Κτηματομεσίτης	7	0,09
Ειδικευμένος τεχνίτης	51	0,69
Φυσιοθεραπευτής	24	0,32
Έμπορος	251	3,37
Ιερέας-κληρικός	81	1,09
Οικονομολόγος	70	0,94
Πυροσβέστης	63	0,85
Φωτογράφος	35	0,47
Ηλεκτρονικός	59	0,79
Μουσικός	120	1,61
Υπάλληλος γραφείου	8	0,11
Ασφαλιστής	41	0,55
Γεωπόνος	64	0,86
Λογιστής	109	1,46
Δημοσιογράφος	55	0,74

Κτηνίατρος	23	0,31
Χειροτέχνης	5	0,07
Ψυχολόγος	15	0,20
Δημοτικός υπάλληλος	114	1,53
Υπάλληλος ΔΕΗ	47	0,63
Αγιογράφος	12	0,16
Δασολόγος	17	0,23
Ιατρικός επισκέπτης	21	0,28
Πωλητής	21	0,28
Νοσηλεύτης	51	0,69
Οπτικός	8	0,11
Εργολάβος	46	0,62
Κομμωτής-αισθητικός	16	0,21
Ταχυδρομικός υπάλληλος	21	0,28
Αρχαιολόγος	5	0,07
Βιοτέχνης	35	0,47
Φαρμακοποιός	44	0,59
Αρχειοφύλακας και έφορος αρχαιοτήτων	6	0,08
Υπάλληλος ΔΕΚΟ	27	0,36
Δάσκαλος οδήγησης	5	0,07
Τουριστικός πράκτορας	11	0,15
Ξενοδοχοϋπάλληλος	10	0,13
Κοινωνικός λειτουργός	3	0,04
Διακοσμητής	2	0,03
Υπάλληλος ΝΠΔΔ	10	0,13
Ξενοδόχος	17	0,23
Ταξιδιωτικός συνοδός-ξεναγός	4	0,05
Συμβολαιογράφος	1	0,01
Κοινωνιολόγος	4	0,05
Λογοθεραπευτής	3	0,04
Οικοδόμος	160	2,15
Οδηγός	129	1,73
Ηλεκτρολόγος	232	3,12
Σιδηρουργός	14	0,19
Αγρότης	147	1,97
Εργάτης	78	1,05
Μάγειρας	21	0,28
Υδραυλικός	54	0,73
Αυτοκινητιστής	122	1,64
Μηχανικός αυτοκινήτων	64	0,86
Ξυλουργός-μαραγκός	38	0,51

Αγρονόμος-τοπογράφος	20	0,27
Λιμενικός	22	0,3
Μελισσοκόμος	9	0,12
Φύλακας	8	0,11
Χειριστής σταθερών εγκαταστάσεων	20	0,27
Κτηνοτρόφος	19	0,26
Ζαχαροπλάστης	4	0,05
Υλοτόμος	1	0,01
Πτηνοτρόφος	3	0,04
Δασοφύλακας	7	0,09
Προσωπικό ασφαλείας	1	0,01
Διανομέας	5	0,07
Φανοποιός	2	0,03
Κηπουρός	1	0,01
Οικιακά	1	0,01
Σωφρονιστικός υπάλληλος	2	0,03
Αλιέας	16	0,21
Αρτοποιός	34	0,46
Γεωργός	19	0,26
Ελαιοχρωματιστής	56	0,75
Εργολάβος κηδειών	1	0,01
Ψυκτικός	12	0,16

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, βλέπουμε ότι ιδιαίτερη προτίμηση για τα συγκεκριμένα σχολεία έχουν οι ιδιωτικοί υπάλληλοι (12,78%), ακολουθούν οι ελεύθεροι επαγγελματίες (10,18%), οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας (7,60%), οι οποίοι μαζί με το διδακτικό προσωπικό των Πανεπιστημίων (1,17%) φτάνουν το 8,77%, και οι δημόσιοι υπάλληλοι (5,78%). Για τους εκπαιδευτικούς οφείλουμε να κάνουμε ιδιαίτερη μνεία, καθώς ως μέλη του εκπαιδευτικού χώρου έχουν πολλές προσλαμβάνουσες και η προτίμησή τους συνιστά μια επιλογή συνειδητή και βαρύνουσα. Κατά τη γνώμη μας, άρρητα εννοείται ότι και οι ίδιοι οι άνθρωποι από τον χώρο της εκπαίδευσης δεν εμπιστεύονται τα καθορισμένα με γεωγραφικά κριτήρια δημόσια σχολεία «της γειτονιάς» και προτιμούν να κάνουν μια επιλογή δημόσιου μεν αλλά διαφορετικού τύπου και σκοπιμότητας σχολείου, στοιχείο που θα φανεί και στην ανάλυση των συνεντεύξεων συγκεκριμένων γονέων που ακολουθεί.

Συμπερασματικά μιλώντας, από την ποσοτική έρευνα διαπιστώνουμε ότι οι γονείς που συνειδητά επιλέγουν τα υπό έρευνα σχολεία ανήκουν κατά πλειονότητα στα μεσαία στρώματα με επαγγέλματα μέσου και υψηλού κοινωνικού κύρους και αυξημένο μορφωτικό επίπεδο.

Συζήτηση

Με την παρούσα έρευνα συνδέονται για πρώτη φορά δομικά και λειτουργικά όλα τα δημόσια σχολεία που συνιστούν γονεϊκή επιλογή, είτε είναι Πρότυπα-Πειραματικά είτε Μουσικά-Καλλιτεχνικά είτε Εκκλησιαστικά, κάνοντας μια απόπειρα να αναδειχθεί ο κοινός παρονομαστής και η κοινή συνισταμένη τους: η συνειδητή επιλογή ενός «άλλου», «διαφορετικού» δημόσιου διαδημοτικού σχολείου από την πλευρά του γονέα, προκειμένου ο τελευταίος να υπερπηδήσει το συγκεντρωτικό, κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και να εξασφαλίσει επιπλέον προνόμια για το παιδί του.

Για τον λόγο αυτό, θέσαμε τους γονείς στο μικροσκόπιο και μελετήσαμε το κοινωνικό τους προφίλ. Με τη βοήθεια μιας βάσης δεδομένων από το *MySchool*, εξετάσαμε 7.444 καταχωρίσεις με επαγγέλματα γονέων των σχολείων αυτών, διότι το επάγγελμα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αποτελεί τον βασικό δείκτη της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Χρησιμοποιώντας τα Επίπεδα Επαγγέλματος, όπως ταξινομούνται από την Ελληνική Στατιστική Αρχή, ανακαλύψαμε ότι οι γονείς των συγκεκριμένων σχολείων έχουν ένα μέσο με αυξητική τάση επαγγελματικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, στην καθοδική από άποψη επιπέδου κλίμακα από το 1 έως το 9, ο Μέσος όρος του επαγγελματικού επιπέδου των σχολείων αυτών είναι το 3,8. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήσαμε τον Πίνακα με το Κοινωνικό Κύρος των Επαγγελμάτων του Πανεπιστημίου του Σικάγου και ανακαλύψαμε ότι ο αντίστοιχος Μέσος Όρος των γονέων των σχολείων αυτών σε μία ανοδική κλίμακα από άποψη κοινωνικού κύρους εννεάβαθμη κλίμακα είναι το 4,98, δηλαδή και πάλι στο μέσο κοινωνικό κύρος με αυξητική τάση. Με τη χρήση και σύγκριση των δύο αυτών εργαλείων αφενός είδαμε ότι εμφανίζεται μεγάλη συσχέτιση μεταξύ τους ($r=+0,651$), γεγονός που διασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, και αφετέρου με επιστημονικά πλέον αποδεδειγμένο τρόπο μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το κοινωνικό προφίλ των γονιών που επιλέγουν τα συγκεκριμένα σχολεία είναι των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ball, S.&Vincent, C. (2001). New Class Relations in Education: the Strategies of the 'Fearful' Middle Classes. In *Sociology of Education Today* (pp. 180–195). London: Palgrave Macmillan UK. doi:10.1057/9780333977507_10
- Benson, M., Bridge, G.& Wilson, D. (2015). School choice in London and Paris - A comparison of middle-class strategies. *Social Policy & Administration*, 49(1), 24–43. doi:10.1111/spol.12079
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press
- Eurostat (2012). *Key data on Education in Europe 2012- Final Report*. Retrieved June 10, 2015 from <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5741409/978-92-9201-242-7-EN.PDF/d0dcb0da-5c52-4b33-becb-027f05e1651f>

- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lindblom, C. (2001). *The Market System: What It Is, How It Works, and What To Make of It*. New Haven; London: Yale University Press.
- Mackinnon, N.& Langford, T. (1994). The meaning of occupational prestige scores: A Social Psychological Analysis and Interpretation. *The Sociological Quarterly*, 35(2), 215–245.
- OECD (2006). *Education at a glance*. Retrieved March 25, 2015 from https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2006_eag-2006-en
- OECD (2009). *Pisa 2009 results. Executive Summary*. Retrieved March 25, 2015 from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- Plank, D.& Sykes, G. (Eds.). (2003). *Choosing Choice:school choice in international perspective*. New York: Teachers College Columbia University New York and London.
- Reay, D. (2004). “It’s all becoming a habitus”: Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*. doi:10.1080/0142569042000236934
- Smith, T. W.& Son, J. (2014). Measuring occupational prestige on the 2012 general social survey. University of Chicago
- Stoltz, D. (n.d.). Diagrams of Theory: Coleman’s Boat. Retrieved August 13, 2018, from <https://www.dustinstoltz.com/blog/2014/01/26/diagrams-of-theory-james-colemans-boat-bathtub>

Ελληνόγλωσση

- Αρβανιτά, Α. & Παπαϊωάννου, Μ. (2015). Διερευνώντας τα αίτια του ανεπίσημου φαινομένου Γονεϊκής επιλογής σχολείου (ΓΕΣ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (επιμ) 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης, Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 19-21-Ιουνίου 2015 (σ. 209-219). Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/29/showToc>
- Ζορμπά, Β. (2006). *Η ίδρυση και η λειτουργία των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Θεριανός, Κ. & Φωτόπουλος, Ν. (2011). Επιλογή σχολείου και στρατηγικές κοινωνικών τάξεων. Στο Μ. Αντωνοπούλου και Σ. Κονιόρδος (επιμ.), *Τρίτο Τακτικό Συνέδριο Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας: Ελληνική Κοινωνία 1975-2010: Μετασχηματισμοί, Ανακατατάξεις, Προκλήσεις*, 3-5 Νοεμβρίου 2011, (σ. 101-112) Αθήνα: Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία. Ανακτήθηκε από http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/eke_praktika_2011.pdf
- Ματθαίου, Δ. (2008). Η γλαυκώπις Αθηνά, ο κερδώς Ερμής και η ποιότητα στην εκπαίδευση. Αντιπαραθέσεις και επαναπροσδιορισμοί. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος*

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 20-21 Μαρτίου 2008, (σ.1-8),
Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου.

Ανακτήθηκε από <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/E0801.pdf>

Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe. (2007). Ανακτήθηκε από http://www.pischools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/sxoleia_nomothetiko_plaisio/eyridiki,kallit.sxoleia.pdf

Παπαϊωάννου, Μ. (2004). Πολυπολιτισμικότητα και πολιτική εγγραφών στη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου: Μια σχέση αιτίας-αποτελέσματος και εισαγωγής ενός ιδιότυπου συστήματος επιλογής στην εκπαίδευση (educational choice). *Δελτίο Κ.Ο.Ε.Δ.*, 14, 16-19.

Συνεργασία νηπιαγωγών και γονέων στην εφαρμογή του Φακέλου Αξιολόγησης (Portfolio) των παιδιών: Οι απόψεις των γονέων

Ανθούλα Νεραντζίδου
Υποψήφια Διδάκτορας Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Ο Φάκελος Αξιολόγησης (ΦΑ) εφαρμόζεται επίσημα στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση από το 2003. Για την αποτελεσματική εφαρμογή του ΦΑ στην τάξη του νηπιαγωγείου η συνεργασία νηπιαγωγού και γονέων είναι θεμελιώδης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων αναφορικά με δύο ζητήματα, αν υπάρχει συνεργασία με τους/τις νηπιαγωγούς κατά την εφαρμογή του ΦΑ στο νηπιαγωγείο και αν υπάρχουν οφέλη από τη συμμετοχή τους στην εφαρμογή του. Για πρώτη φορά πραγματοποιείται επιτόπια μελέτη και καταγράφονται οι απόψεις των γονέων σχετικά με την εφαρμογή του ΦΑ. Ως εργαλείο συλλογής υλικού χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που περιείχε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Από την έρευνα στην οποία συμμετείχαν 571 γονείς προέκυψε ότι υπάρχουν ουσιαστικά ζητήματα τα οποία συνδέονται με τις δυσκολίες συνεργασίας των νηπιαγωγών με τους γονείς, επηρεάζοντας την ίδια στιγμή αρνητικά τα οφέλη που θα μπορούσαν να αποκομίσουν οι γονείς από αυτή τη συνεργασία και την εμπλοκή τους στην εφαρμογή του ΦΑ.

Λέξεις-κλειδιά: Φάκελος Αξιολόγησης, προσχολική εκπαίδευση, συνεργασία νηπιαγωγών και γονέων.

Abstract

The Portfolio has been officially implemented in Greek preschool education since 2003. The collaboration between kindergarten teacher and parents is fundamental for the effective function of the Portfolio in the kindergarten classroom. The aim of the present study is to probe parents' views regarding two issues, whether there is cooperation with kindergarten teachers in the implementation of the Portfolio in the kindergarten and whether there are benefits from their participation in the implementation of the Portfolio. For the first time, an on-site study is carried out and parents' opinions on the implementation of the Portfolio are recorded. The questionnaire containing closed and open questions was used as a material selection tool. The survey in which 571 parents participated inferred the existence of substantial issues relating to the difficulties in collaboration between kindergarten teachers and parents, while negatively affecting the benefits that parents could derive from this cooperation and their involvement in the implementation of the Portfolio.

Key words: Portfolio, preschool education, collaboration kindergarten teachers and parents.

Εισαγωγή

Ο Φάκελος Αξιολόγησης (στο εξής ΦΑ) αποτελεί μία από τις βασικές μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης, η οποία αποτυπώνει την εξελικτική πορεία του/της μαθητή/τριας στη μάθηση. Οι Arter και Spandel (1992) περιγράφουν τον ΦΑ ως μια σκόπιμη συλλογή των έργων του/της μαθητή/τριας που «αφηγείται» την ιστορία των προσπαθειών, της προόδου ή της απόδοσής του/της σε έναν ή περισσότερους συγκεκριμένους τομείς. Με ερείσματα στον κονστрукτιβισμό και τις πολιτισμικές θεωρίες μάθησης, όπως η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978), ο ΦΑ ενσωματώνει και τους γονείς στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Η συμβολή της εφαρμογής του ΦΑ στη (μετα)γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού έχει αναδειχθεί από την έρευνα. Αντίθετα, η ενεργός συμμετοχή των γονέων, παρότι είναι μια βασική παράμετρος της εφαρμογής του ΦΑ σχετικά με τη μαθησιακή υποστήριξη και την επιτυχία των μαθητών/τριών (NAEYC & NAECS –SDE, 2003; National Council for Curriculum & Assessment, 2009; Pekis & Gourgiotou, 2017; Ρεκαλίδου, 2016; Seitz & Bartholomew, 2008; Wortham & Hardin, 2019), δεν έχει διερευνηθεί. Ομοίως και η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγού-γονέων, που αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την αποτελεσματική και επιτυχή εφαρμογή του ΦΑ, καθώς οι γονείς δύνανται να ενισχύσουν την όλη διαδικασία παρέχοντας στον/στην νηπιαγωγό την απαραίτητη υποστήριξη και χρήσιμες πληροφορίες (Birbili & Tzioga, 2014; Orillosa & Magno, 2013; Quiñones, 2007; Weldin & Tumarkin, 1998). Η παρούσα έρευνα διερευνώντας τη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγού και γονέων και τα οφέλη αυτής επιχειρεί να προσφέρει δεδομένα γι' αυτήν την πολύ σημαντική διάσταση στην εφαρμογή του ΦΑ.

Οι γονείς ως εταίροι στην εφαρμογή του ΦΑ

Οι γονείς στο πλαίσιο της εφαρμογής του ΦΑ ως εναλλακτικής αυθεντικής μορφής αξιολόγησης έχουν αναδειχθεί σε σημαντικούς εταίρους της αξιολόγησης που λαμβάνει χώρα κατά τη φοίτηση του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι ότι με την εμπλοκή των γονέων στην εφαρμογή του ΦΑ, αφενός, η αξιολογική διαδικασία δεν περιορίζεται στον σχολικό χώρο και χρόνο, αλλά επεκτείνεται και εκτός αυτών, και, αφετέρου, η αξιολόγηση παύει να προσδιορίζεται και να πραγματώνεται με την παραδοσιακή της έννοια.

Οι Puckett και Black (2008) υπογραμμίζουν τη σημασία της συμμετοχής της οικογένειας στην αξιολόγηση (όπ. αναφ. οι Frey et al., 2012, σ. 11). Οι γονείς αναδεικνύονται σε πολύτιμο αρωγό της προσπάθειας καταγραφής μίας ολιστικής και ολόπλευρης εικόνας του νηπίου και της εξέλιξής του (Δαφέρμου κ.ά, 2006), δεδομένου ότι προσκομίζουν στοιχεία που αφορούν στο παιδί έξω από το σχολικό

περιβάλλον, στην καθημερινή του ζωή (Bagnato, 2007) βοηθώντας τον/την εκπαιδευτικό στο (αξιολογικό) έργο του (Ρεκαλίδου, 2016). Με τον τρόπο αυτό δίνεται έμφαση στη μάθηση των παιδιών, στα επιτεύγματα και στις πραγματικές ικανότητες που αναπτύσσουν σε φυσικά περιβάλλοντα στην καθημερινότητά τους και όχι μόνο στο επίσημο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης (Bagnato, 2007; Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008; Riley et al., 2016).

Στο ελληνικό νηπιαγωγείο το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου του 2014 (Ι.Ε.Π., 2014α) επισημαίνει τη σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονέων στην ενίσχυση της μάθησης του παιδιού. Δεδομένου ότι ο ΦΑ είναι "μια συνεχής διαδικασία αξιολόγησης ενσωματωμένη στη διδασκαλία" (Valencia, 2018, σ. 25), που επιτρέπει εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες και γονείς να επικεντρωθούν στη διαδικασία και όχι μόνο στο αποτέλεσμα (Wortham & Hardin, 2019; Seitz & Bartholomew, 2008), οι ευκαιρίες συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία αξιολόγησης και προγραμματισμού επιβάλλεται να ενσωματωθούν σε κάθε πτυχή της διαδικασίας (Wortham & Hardin, 2019).

Η ενεργός, λοιπόν, συμμετοχή των γονέων επιβάλλεται για την εφαρμογή του ΦΑ (Wortham & Hardin, 2019) και ως εκ τούτου οι γονείς θα πρέπει να είναι ενήμεροι για το τι είναι ο ΦΑ, πως εφαρμόζεται, ποιος είναι ο σκοπός του και ποιος ο ρόλος τους στην εφαρμογή του. Το έργο αυτό της επιμόρφωσης των γονέων στην εφαρμογή του ΦΑ οφείλουν να αναλάβουν οι νηπιαγωγοί, ενεργοποιώντας ταυτόχρονα στρατηγικές ανάπτυξης συνεργασίας με τους γονείς με την παροχή της απαιτούμενης υποστήριξης, προκειμένου η συνεργασία αυτή να είναι αποτελεσματική και να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία (Birbili & Tzioga, 2014; Orillosa & Magno, 2013; Quiñones, 2007; Weldin & Tumarkin, 1998).

Η συνεργασία νηπιαγωγού - γονέων

Καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα (Ι.Ε.Π., 2014α; ΔΕΠΠΣ, 2003) και ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά, 2006; Ι.Ε.Π., 2014β) δεν παρέχουν σαφείς οδηγίες για την εφαρμογή του ΦΑ και περιορίζονται σε γενικές και μόνο επισημάνσεις για τη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγού-γονέων και τις μορφές που αυτή θα έχει, ο/η νηπιαγωγός αναλαμβάνει όχι μόνο να ενημερώσει τους γονείς σχετικά με τον ΦΑ, αλλά και να αποσαφηνίσει τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στην εφαρμογή του.

Ως εκ τούτου, ο/η νηπιαγωγός καλείται να αναπτύξει στρατηγικές επικοινωνίας και συνεργασίας, έτσι ώστε, αφενός, να δημιουργήσει εταιρικές σχέσεις με τους γονείς στην εφαρμογή του ΦΑ, και, αφετέρου, να τους αποδώσει ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση του παιδιού τους. Οι Wortham και Hardin (2019) αναφέρουν στρατηγικές, όπως οι αμφίδρομες και συνεχείς επικοινωνίες, η ενίσχυση της επικοινωνίας και οι επισκέψεις στο σπίτι (σ. 63-66).

Η συνεργασία νηπιαγωγού και γονέων έχει τα χαρακτηριστικά της διαρκούς και αμφίδρομης επικοινωνίας, της αμοιβαίας συνεννόησης και της ενεργούς συμμετοχής όλων των σημαντικών μερών στην εφαρμογή του ΦΑ. Η συνεργασία και η επικοινωνία συνίσταται να λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια συνεδριών

νηπιαγωγού-γονέων -που προτείνεται να πραγματοποιούνται τρεις φορές στη διάρκεια του σχολικού έτους (Ρεκαλίδου, 2011)-, κατά τις οποίες οι γονείς αφού έχουν κατανοήσει τι είναι ο ΦΑ και ποια η σημασία του τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/τριες (Birgin & Baki, 2007), όπως και ποιος ο ρόλος τους στην εφαρμογή του, θέτουν από κοινού με τους/τις νηπιαγωγούς τους στόχους και καθορίζουν την οργάνωση και το περιεχόμενο του ΦΑ. Δεδομένου ότι η επικοινωνία και η συνεργασία είναι διαρκής, ο/η νηπιαγωγός και οι γονείς παρακολουθούν την εξέλιξη του παιδιού προχωρώντας σε διορθωτικές αλλαγές, όταν χρειάζεται, όπως ο επαναπροσδιορισμός των στόχων και ο επανασχεδιασμός των δράσεων.

Κατά τις συνεδρίες ο/η νηπιαγωγός και οι γονείς καταθέτουν τις απόψεις τους για τη δράση και την εξέλιξη του παιδιού, αλλά και τους τρόπους βελτίωσης της μάθησής του και της περαιτέρω ολιστικής του ανάπτυξης. Ο/Η νηπιαγωγός παρέχει στους γονείς περισσότερες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο αυτοί μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση του παιδιού τους στο σπίτι καθιστώντας τους συνεργάτες και εταίρους στη μάθηση και την αξιολόγηση του νηπίου (βλ. διεξοδικότερα National Association for the Education of Young Children, 2011). Είναι σαφές, λοιπόν, πως η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγού-γονέων είναι καθοριστικής σημασίας στην αποτελεσματική εφαρμογή του ΦΑ.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις των γονέων αναφορικά με τη συνεργασία που μπορεί να αναπτύσσουν με τους/τις νηπιαγωγούς για την εφαρμογή του ΦΑ και τα οφέλη που μπορεί αυτή να προσφέρει.

Ερωτήματα της έρευνας συνιστούν τα ακόλουθα:

- 1) Υπάρχει συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγού-γονέων για την εφαρμογή του ΦΑ;
- 2) Συμμετέχοντας οι γονείς στην εφαρμογή του ΦΑ δύνανται να κατανοήσουν καλύτερα την εξέλιξη του παιδιού τους και την εκπαιδευτική πράξη;

Μεθοδολογία της έρευνας

Συμμετέχοντες

Η μελέτη, που είναι μέρος μιας μεγαλύτερης σε εξέλιξη έρευνας για την εφαρμογή του ΦΑ στο νηπιαγωγείο, διεξήχθη το σχολικό έτος 2016-2017 σε δημόσια νηπιαγωγεία των Εκπαιδευτικών Περιφερειών Μακεδονίας και Θράκης. Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα υπήρξαν οι γονείς των παιδιών που φοιτούσαν στα εν λόγω νηπιαγωγεία. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 571 γονείς στο σύνολό τους εκ των οποίων οι 478 ήταν μητέρες και οι 93 (16,3%) πατέρες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων διέθετε πτυχίο Πανεπιστημίου ή ΤΕΙ (42,0%), ενώ ελάχιστο ήταν το ποσοστό αυτών που είχαν απολυτήριο Δημοτικού (5,6%).

Εργαλεία

Εργαλείο συλλογής του υλικού της έρευνας υπήρξε το ερωτηματολόγιο το οποίο διαμορφώθηκε και τροποποιήθηκε μετά από πιλοτική έρευνα περικλείοντας ως επί το πλείστον κλειστές και δύο (2) ανοιχτές ερωτήσεις. Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε δεκατρείς (13) ερωτήσεις τύπου Likert που διαμορφώθηκαν βάσει αυτής του ερωτηματολογίου των Xue et al., (2000) και Meisels et al., (2001), αφού μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της έρευνας. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν ποσοτικά με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) έκδοσης 19.0. και ποιοτικά με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (content analysis).

Διαδικασία της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε δια ζώσης σε γονείς 56 τάξεων 38 νηπιαγωγείων στα οποία σύμφωνα με τους/τις νηπιαγωγούς εφαρμοζόταν ο ΦΑ. Συνολικά δόθηκαν 855 ερωτηματολόγια, ενώ επεστράφησαν, ήταν έγκυρα και αποτέλεσαν το υλικό της έρευνας τα 571.

Αποτελέσματα

Η συνεργασία νηπιαγωγού-γονέων και ο ρόλος των γονέων στην εφαρμογή του ΦΑ

Παρότι η έρευνα διεξήχθη σε νηπιαγωγεία που εφάρμοζαν σύμφωνα με τους/τις νηπιαγωγούς τον ΦΑ ως μέθοδο αξιολόγησης, είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι σχεδόν το ¼ των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα κατέγραψαν πως είτε δε γνώριζαν τι είναι ο ΦΑ είτε γνώριζαν, αλλά δεν ήταν περαιτέρω ενημερωμένοι. Ειδικότερα το 25,2 % των γονιών (144 γονείς) δεν γνώριζαν τον ΦΑ, ενώ το 38,0% (217 γονείς) υποστήριξε πως δεν ήταν ενημερωμένο για τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιόταν ο ΦΑ στην τάξη. Από τους γονείς που δήλωσαν άγνοια οι 110 ήταν μητέρες (76,4%) και οι 34 (23,6%) πατέρες. Αντίστοιχα μεγαλύτερο

ήταν το ποσοστό των μητέρων (79,7%, 173 μητέρες) που υποστήριξαν ότι δεν ήταν ενημερωμένες για τον τρόπο εφαρμογής του ΦΑ έναντι των πατέρων (20,3%, 44 πατέρες).

Αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκε πως γνώριζαν τον ΦΑ (74,6%, 426 γονείς), ενώ το ποσοστό μειώθηκε σε 61,8% (353 γονείς) όσον αφορά αυτούς που δήλωσαν πως ήταν ενημερωμένοι για τον τρόπο εφαρμογής του ΦΑ. Το ποσοστό των μητέρων που υπήρξαν ενήμερες ήταν 86,1% (304 μητέρες) και των πατέρων 13,9% (49 πατέρες) (βλ. Πιν. 1).

Πίνακας 1.

Γνώση και ενημέρωση σχετικά με τον ΦΑ

Απάντηση	Γνωρίζετε τι είναι ο Φάκελος Αξιολόγησης (portfolio) του παιδιού σας στο νηπιαγωγείο;	Είστε ενημερωμένη/ος για το πώς χρησιμοποιείται ο Φάκελος Αξιολόγησης (portfolio) του παιδιού σας στην τάξη;
ΝΑΙ	426 (74,6%)	353 (61,8%)
Μητέρες	367 (86,2%)	304 (86,1%)
Πατέρες	59 (13,8%)	49 (13,9%)
ΟΧΙ	144 (25,2%)	217 (38,0%)
Μητέρες	110 (76,4%)	173 (79,7%)
Πατέρες	34 (23,6%)	44 (20,3%)
Σύνολο	570 (99,8%)	570 (99,8%)
απαντήσεων		
Δεν απάντησαν	1 (0,2%)	1 (0,2%)
Γενικό Σύνολο	571 (100,0%)	571 (100,0%)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των γονέων αναφορικά με την επαφή που είχαν με τον ΦΑ του παιδιού τους. Σχεδόν οι μισοί γονείς (46,9%, 268 γονείς) δεν είχαν δει καθόλου τον ΦΑ, ενώ από τους υπόλοιπους μισούς το 22,9% (131 γονείς) τον είδε μία φορά, το 19,6% (112 γονείς) τον είδε δύο φορές και μόνο το 9,6% (55 γονείς) είδε τον ΦΑ πάνω από δύο φορές. Αντίστοιχα μεγάλο ήταν το ποσοστό των γονέων που δεν πήραν καθόλου τον ΦΑ στο σπίτι (73,0%, 417 γονείς). Ως εκ τούτου, τα ποσοστά των γονέων που πήραν τον ΦΑ στο σπίτι μία φορά (11,6%, 66 γονείς), δύο φορές (8,6%, 49 γονείς) και περισσότερες από δύο φορές (5,4%, 31 γονείς) είναι αρκετά μειωμένα. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των γονέων συντριπτικό ήταν το ποσοστό των γονέων που δε συνεργάστηκαν καθόλου με τον/την νηπιαγωγό για το περιεχόμενό του ΦΑ (62,9%, 359 γονείς), ενώ τα ποσοστά των γονέων που συνεργάστηκαν μία φορά (14,4%, 82 γονείς), δύο φορές (8,9%, 51 γονείς) και περισσότερες από δύο φορές (11,4%, 65 γονείς) εμφάνισαν σημαντική πτώση (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2.

Η επαφή με τον ΦΑ

Απάντηση	Καθόλου	Μία φορά	Δύο φορές	Περισσότερες από δύο φορές	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Πόσες φορές μπορέσατε φέτος να δείτε το περιεχόμενο του Φακέλου Αξιολόγησης (portfolio) στο νηπιαγωγείο;	268 (46,9%)	131 (22,9%)	112 (19,6%)	55 (9,6%)	5 (0,9%)	571 (100,0%)
Πόσες φορές σας δόθηκε φέτος ο Φάκελος Αξιολόγησης (portfolio) στο σπίτι;	417 (73,0%)	66 (11,6%)	49 (8,6%)	31 (5,4%)	8 (1,4%)	571 (100,0%)
Για το περιεχόμενο του Φακέλου Αξιολόγησης (portfolio) του παιδιού σας, πόσες φορές συνεργαστήκατε φέτος με το νηπιαγωγείο;	359 (62,9%)	82 (14,4%)	51 (8,9%)	65 (11,4%)	14 (2,5%)	571 (100,0%)

Η συνεργασία με τους/τις νηπιαγωγούς για την εφαρμογή του ΦΑ είναι ένα ζωτικής σημασίας ζήτημα το οποίο διερευνήθηκε περαιτέρω με τη συλλογή ποιοτικού υλικού. Οι γονείς που συνεργάστηκαν με τον/την νηπιαγωγό δήλωσαν τις μορφές που είχε η συνεργασία αυτή, η οποία φάνηκε πως διακρινόταν σε δύο κυρίως κατηγορίες την ενημέρωση των γονέων από τον/την νηπιαγωγό και τη σύμπραξη των γονέων για την εφαρμογή του ΦΑ στο σπίτι.

Ειδικότερα, οι γονείς υποστήριξαν πως ενημερώνονταν προφορικά από τον/την νηπιαγωγό για το περιεχόμενο του ΦΑ και την εξέλιξη των νηπίων. Ο/Η νηπιαγωγός, όπως δήλωσαν, κατά τις συνεδρίες επεξηγούσε το περιεχόμενο του ΦΑ, ενώ στη συνέχεια νηπιαγωγός και γονείς ανταλλάζαν απόψεις και συζητούσαν για την περαιτέρω εξέλιξη του παιδιού:

«Η συνεργασία για την εξέλιξη του παιδιού είναι προφορική.» (Γ260)

«Μας ενημέρωσαν οι νηπιαγωγοί, είδαμε το περιεχόμενο και ενημερωθήκαμε για την εξέλιξη των νηπίων.» (Γ18)

«[...] μου έδειξε η νηπιαγωγός το περιεχόμενο του φακέλου και μου εξήγησε για την κάθε εργασία του παιδιού [...].» (Γ446)

«Ανταλλαγή ιδεών και διάλογος για τις εργασίες του παιδιού μου καθώς και τρόποι που μπορούν να αυξήσουν την δημιουργικότητα μέσα στην τάξη.» (Γ196)

Οι γονείς, όμως, συμμετείχαν ενεργά και στην εφαρμογή του ΦΑ προχωρώντας σε εργασίες μαζί με τα παιδιά τους. Οι εργασίες αυτές αφορούσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου/φύλλου γνωριμίας, προκειμένου οι νηπιαγωγοί να συλλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες, στην από κοινού με τα παιδιά τους επιλογή των εργασιών για τον ΦΑ, τη διεξαγωγή της εργασίας με βάση το βιβλίο που δανείζονταν τα παιδιά από τη βιβλιοθήκη του σχολείου, τη συλλογή και τη διασφάλιση των υλικών για τη συγκρότηση του ΦΑ, αλλά και την αξιολόγηση του παιδιού από τους ίδιους μέσω συγκεκριμένης δοκιμασίας:

«Στην αρχή της χρονιάς μας ενημέρωσαν για το περιεχόμενο και συμπληρώσαμε ένα έντυπο γνωριμίας.» (Γ35)

«Μας δόθηκε στο σπίτι, για να το μελετήσουμε μόνοι μας και με το παιδί και να απαντήσουμε σε ερωτηματολόγιο.» (Γ239)

«Διαλέξαμε τις εργασίες με το παιδί, για να μουν στο portfolio.» (Γ165)

«Κάθε Παρασκευή τα παιδιά δανείζονται ένα βιβλίο από το σχολείο, το οποίο το διαβάζουμε στο σπίτι και τα παιδιά ζωγραφίζουν μια εικόνα που τους άρεσε από το παραμύθι και γράφουν τον τίτλο. Η ζωγραφιά μπαίνει στον ΦΑ.» (Γ536)

«Μας είχε ζητηθεί από τη δασκάλα να φέρουμε φωτογραφίες και διάφορα υλικά, για να φτιαχτεί. Όταν ήταν έτοιμο, μας το έδωσε στο σπίτι και το συζητήσαμε με το παιδί.» (Γ208)

Οι ευκαιρίες που προσφέρει ο ΦΑ

Ένα από τα καινοτόμα χαρακτηριστικά του ΦΑ ως μεθόδου αξιολόγησης που συνιστά απόρροια της συνεργασίας νηπιαγωγού-γονέων είναι ότι προσφέρει στους γονείς τη δυνατότητα να (επι)βλέπουν την πορεία και την εξέλιξη του παιδιού τους κατά τη φοίτησή του στο σχολείο. Ενδιαφέρον, λοιπόν, έχει πως οι γονείς αξιολόγησαν το αποτέλεσμα της συνεργασίας αυτής (βλ. Πίν. 3).

Πίνακας 3.

Οι ευκαιρίες που προσφέρει ο ΦΑ

	Φέτος ο Φάκελος Αξιολόγησης (portfolio) του παιδιού μου με βοήθησε να κατανοήσω:	Διαφωνώ/ Διαφωνώ Έντονα	Συμφωνώ/ Συμφωνώ Έντονα	Δεν ξέρω/Δεν απαντώ	Δεν απάντησαν
1.	Τις δυνατότητες του παιδιού μου.	14 (2,5%)	299 (52,3%)	247 (43,3%)	11 (1,9%)
2.	Πού χρειάζεται το παιδί μου βοήθεια.	19 (3,3%)	290 (50,8%)	253 (44,3%)	9 (1,6%)
3.	Τι κατακτά / μαθαίνει το παιδί μου στη διάρκεια της φοίτησης του στο νηπιαγωγείο.	6 (1,1%)	309 (54,1%)	245 (42,9%)	11 (1,9%)
4.	Πόσο το παιδί μου ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του νηπιαγωγού.	13 (2,3%)	283 (49,5%)	265 (46,4%)	10 (1,8%)
5.	Αν το παιδί μου έχει κάνει πολλές εργασίες.	31 (5,4%)	280 (49,0%)	251 (44,0%)	9 (1,6%)
6.	Πώς ο νηπιαγωγός βοηθά το παιδί μου να μάθει.	18 (3,2%)	288 (50,4%)	256 (44,8%)	9 (1,6%)
7.	Πώς είναι οι σχέσεις του παιδιού μου με τα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη.	64 (11,2%)	230 (40,3%)	266 (46,6%)	11 (1,9%)
8.	Ποια είναι τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαίτερες κλίσεις του.	34 (5,9%)	262 (45,9%)	265 (46,4%)	10 (1,8%)
9.	Πώς σκέφτεται το παιδί μου.	30 (5,3%)	277 (48,5%)	254 (44,5%)	10 (1,8%)
10.	Εάν το παιδί μου είναι υπερήφανο για τα έργα του.	38 (6,7%)	266 (46,6%)	255 (44,7%)	12 (2,1%)

11. Εάν το παιδί μου μπορεί να κατανοεί και να περιγράφει αυτά που κατακτά / μαθαίνει στο νηπιαγωγείο.	19 (3,3%)	298 (52,2%)	242 (42,4%)	12 (2,1%)
12. Εάν το παιδί μου μπορεί να αξιολογεί τα έργα του και τις δεξιότητες του.	38 (6,7%)	250 (43,8%)	272 (47,6%)	11 (1,9%)
13. Πώς είναι οι σχέσεις του παιδιού μου με τον νηπιαγωγό μέσα στην τάξη.	40 (7,0%)	249 (43,6%)	271 (47,5%)	11 (1,9%)

Οι γονείς κλήθηκαν να αξιολογήσουν ποσοτικά 13 διαστάσεις αναφορικά με την εξέλιξη του παιδιού τους και τη δράση του στο νηπιαγωγείο. Αυτό που προκαλεί μεγαλύτερη εντύπωση είναι ότι και στις 13 διαστάσεις τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι κατηγορίες «Συμφωνώ/Συμφωνώ έντονα» και «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ», ενώ τα ποσοστά των γονέων που δεν απάντησαν ή απάντησαν «Διαφωνώ/Διαφωνώ έντονα» είναι σαφώς πολύ μικρότερα.

Ειδικότερα, το 52,3% (299 γονείς) υποστήριξαν πως μέσω του ΦΑ διαπίστωσαν τις δυνατότητες του παιδιού τους, ενώ το 43,3% (247 γονείς) απάντησε πως δε γνωρίζει σχετικά. Μόνο 14 γονείς (2,5%) δήλωσαν πως κάτι τέτοιο δε συνέβη και 11 (1,9%) από τους γονείς δεν απάντησαν καθόλου στο ερώτημα. Αντίστοιχα υψηλά είναι τα ποσοστά των γονέων που απάντησαν πως ο ΦΑ τους βοηθά να γνωρίσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατακτά το παιδί τους στο νηπιαγωγείο (54,1%, 309 γονείς) και αυτών που δεν γνώριζαν (42,9%, 245 γονείς). Εξαιρετικά μειωμένα είναι τα ποσοστά των 6 γονέων (1,1%) που απάντησαν αρνητικά και των 11 (1,9%) που δεν απάντησαν καθόλου. Το 52,2% (298 γονείς) απάντησε θετικά ως προς το γεγονός ότι ο ΦΑ τους βοηθά να διαπιστώσουν αν το παιδί τους μπορεί να κατανοεί και να περιγράφει ό,τι κατακτά ως γνώση στο σχολείο. Το 42,4% (242 γονείς) απάντησε πως δεν γνωρίζει σχετικά ή δεν επιθυμεί να απαντήσει, ενώ οι 19 (3,3%) από τους 571 γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως διαφωνούν/διαφωνούν εντόνως και οι 12 (2,1%) δεν απάντησαν στην ερώτηση.

Μία από τις περιπτώσεις κατά τις οποίες το ποσοστό αυτών που απάντησαν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ» είναι μεγαλύτερο από αυτών που απάντησαν «Συμφωνώ/Συμφωνώ έντονα» είναι αυτή που αφορά στο ερώτημα αν ο ΦΑ βοήθησε τους γονείς να εντοπίσουν τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις των παιδιών τους. Το 46,4% (265 γονείς) απάντησε πως δεν γνωρίζει/δεν απαντά, ενώ το ποσοστό των γονέων που απάντησαν θετικά ήταν λίγο μικρότερο, 45,9% (262 γονείς). Αυξανόμενο συγκριτικά με τις άλλες διαστάσεις είναι και το ποσοστό των γονέων, 5,9% (34 γονείς), που απάντησαν αρνητικά, ενώ σταθερό είναι το ποσοστό των γονέων που δεν απάντησαν (1,8%, 10 γονείς).

Στο ερώτημα αν ο ΦΑ τους βοήθησε να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται το παιδί τους, οι 277 γονείς (48,5%) απάντησαν θετικά και οι 254

(44,5%) απάντησαν πως δεν γνωρίζουν ή δεν επιθυμούν να απαντήσουν, οι 30 (5,3%) απάντησαν αρνητικά και οι 10 (1,8%) δεν απάντησαν. Σχεδόν οι μισοί γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα (50,8%, 290 γονείς) απάντησαν πως κατανοούν που χρειάζεται το παιδί τους βοήθεια, έναντι των 253 γονέων (44,3%) που δήλωσαν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ», των 19 γονέων (3,3%) που απάντησαν αρνητικά και των 9 (1,6%) που δεν απάντησαν καθόλου.

Μόλις 5% διαφορά εμφάνισαν οι γονείς που υποστήριξαν πως ο ΦΑ αποδεικνύει αν το παιδί τους έχει κάνει πολλές εργασίες. Οι 280 γονείς (49,0%) υποστήριξαν ότι τους βοηθά να κατανοήσουν τον αριθμό των εργασιών και οι 251 (44,0%) πως δεν γνωρίζουν/δεν απαντούν. Ωστόσο, ανεβαίνει το ποσοστό των γονέων που απάντησαν αρνητικά έως τώρα καθώς οι 31 γονείς (5,4%) δήλωσαν πως διαφωνούν/διαφωνούν έντονα, ενώ περίπου στο ίδιο ποσοστό (1,6%) κινούνται οι 9 γονείς που δεν απάντησαν στο ερώτημα.

Μία δεύτερη περίπτωση κατά την οποία το ποσοστό αυτών που δεν γνώριζαν ή δεν επιθυμούσαν να απαντήσουν είναι μεγαλύτερο αυτών που απάντησαν θετικά ήταν η διάσταση αναφορικά με το εάν το παιδί τους μπορεί να αξιολογήσει τα έργα του και τις δεξιότητές του. Οι 272 (47,6%) απάντησαν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ» και οι 250 (43,8%) απάντησαν «Συμφωνώ/Συμφωνώ έντονα». Ως εκ τούτου, οι 38 γονείς (6,7%) απάντησαν αρνητικά και οι 11 (1,9%) δεν απάντησαν. Στην ερώτηση εάν το παιδί είναι υπερήφανο για τα έργα του, ενώ τα ποσοστά των γονέων που απάντησαν αρνητικά (6,7%, 38 γονείς) και αυτών που δεν απάντησαν (2,1%, 12 γονείς) βρίσκονται σε συμφωνία με την παραπάνω διάσταση, τα ποσοστά αυτών που απάντησαν θετικά (46,6%, 266 γονείς) και αυτών που απάντησαν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ» (44,7%, 255 γονείς) αντιστράφηκαν διατηρώντας, ωστόσο, τη μικρή τους διαφορά.

Ένα άλλο ζήτημα που ελέγχθηκε στην παρούσα έρευνα είναι αν μέσω του ΦΑ οι γονείς μπορούσαν να διακρίνουν κατά πόσο το παιδί τους ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του νηπιαγωγού. Οι 283 γονείς (49,5%) απάντησαν θετικά, οι 265 γονείς (46,4%) απάντησαν πως δεν γνώριζαν, οι 13 (2,3%) απάντησαν αρνητικά και οι 10 (1,8%) δεν κατέγραψαν καμία απάντηση. Οι μισοί γονείς (50,4%, 288 γονείς) που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν πως ο ΦΑ τους επιτρέπει να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο/η νηπιαγωγός βοηθά το παιδί τους να μάθει σε αντίθεση με τους 256 γονείς (44,8%) που δεν γνώριζαν ή δεν επιθυμούσαν να απαντήσουν, τους 18 γονείς (3,2%) που θεωρούσαν ότι αυτό δε συμβαίνει και τους 9 (1,6%) που δεν απάντησαν.

Ως προς τις σχέσεις του παιδιού τους μέσα στην τάξη τα ποσοστά των γονέων που απάντησαν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ» ήταν υψηλότερα των γονέων που απάντησαν «Συμφωνώ/Συμφωνώ έντονα» συμπληρώνοντας τις τέσσερις διαστάσεις, όπως σημειώθηκε παραπάνω, στις οποίες συμβαίνει αυτό. Ειδικότερα, οι 266 (46,6%) γονείς υποστήριξαν ότι δεν γνωρίζουν μέσω του ΦΑ ποιες είναι οι σχέσεις του παιδιού τους με τα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη, οι 230 γονείς (40,3%) απάντησαν πως ο ΦΑ τους βοηθάει να διαπιστώσουν τις σχέσεις αυτές, οι 64 γονείς (11,2%) απάντησαν αρνητικά και οι 11 (1,9%) δεν απάντησαν καθόλου. Αντίστοιχα, οι 271 γονείς (47,5%) δεν γνώριζαν/δεν επιθυμούσαν να απαντήσουν

στο ερώτημα αν ο ΦΑ αποτυπώνει τις σχέσεις του παιδιού τους με τον/την νηπιαγωγό μέσα στην τάξη, ενώ οι 249 (43,6%) απάντησαν θετικά. Οι 40 από τους γονείς (7,0%) απάντησαν αρνητικά και οι 11 (1,9%) αρνήθηκαν να απαντήσουν.

Η συλλογή ποιοτικού υλικού φώτισε περαιτέρω τις απόψεις των γονέων ιδιαίτερα αυτών που είχαν αξιολογήσει θετικά τον ΦΑ και πίστευαν ότι τους έχει βοηθήσει και ενισχύσει στην κατανόηση των παραπάνω 13 διαστάσεων. Από τις παραπάνω διαστάσεις οι γονείς στάθηκαν περισσότερο στη συμβολή του ΦΑ για την κατανόηση της εξέλιξης του παιδιού τους, στη ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης που προσφέρει και στη διαπίστωση του παιδαγωγικού έργου που λάμβανε χώρα στο σχολείο. Ειδικότερα:

Οι γονείς υποστήριζαν πως ο ΦΑ τους επέτρεψε όχι μόνο να διαπιστώσουν τις δυνατότητες του παιδιού τους και την εξελικτική του πορεία, αλλά και να συνειδητοποιήσουν τι θα μπορούσαν και οι ίδιοι να κάνουν περαιτέρω στο σπίτι, προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί τους:

«Είδα τι δυνατότητες έχει το παιδί μου.» (Γ96)

«Ο ΦΑ μας βοήθησε να κατανοήσουμε την εξελικτική πορεία του παιδιού μας σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων.» (Γ35)

«Η συνεργασία με το νηπιαγωγείο και τις δασκάλες με βοήθησε να κατανοήσω καλύτερα την αιτιολόγηση του φακέλου, ώστε να βοηθήσω για την πρόοδο του παιδιού μου.» (Γ365)

Οι γονείς συμφώνησαν πως η εφαρμογή του ΦΑ είχε αυξήσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του παιδιού τους, ενώ την αλλαγή αυτή την κατανοούσαν και οι ίδιοι, όταν το παιδί επέστρεφε από το σχολείο. Διαπίστωναν πως τα έργα που έκανε το παιδί τους και τα συμπεριελάμβανε στον ΦΑ τα αξιολογούσε θετικά και αισθανόταν πολύ περήφανο γι' αυτά:

«Μέσα από αυτή τη διαδικασία το παιδί μου απέκτησε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εκφράζει την άποψη του και τα θέλω του χωρίς συστολή.» (Γ238)

«Όταν φέρνει εργασίες στο σπίτι, είναι υπερήφανη.» (Γ62)

Με την εφαρμογή του ΦΑ οι γονείς απέκτησαν τη δυνατότητα να έχουν μία εικόνα του παιδαγωγικού έργου που λάμβανε χώρα στη σχολική τάξη και της δουλειάς του/της νηπιαγωγού να βοηθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν γνώσεις και δεξιότητες:

«Ο ΦΑ είναι σημαντικός, καθώς βλέπουμε μια συνολική εικόνα για την πρόοδο του παιδιού κατά τη διάρκεια της χρονιάς καθώς επίσης και τα θέματα με τα οποία καταπιάνονται μέσα στην τάξη.» (Γ536)

«Έχω ενημερωθεί από την δασκάλα του παιδιού μου, όταν είχε γίνει η συνάντησή μας, ότι θα μου παραδοθεί το Portfolio στο τέλος της χρονιάς. Από αυτά που έχω δει, με βάση το φάκελο, είμαι ικανοποιημένη από τη δουλειά της δασκάλας, γίνεται έργο.» (Γ179)

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα που διεξήχθη σχεδόν μία 15ετία μετά την εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ στο Νηπιαγωγείο και την προώθηση του ΦΑ ως εναλλακτικής αυθεντικής αξιολόγησης που προτάσσει τη διαδικασία της μάθησης έναντι του αποτελέσματος της διδακτικής διαδικασίας, αποβλέπει στην ολόπλευρη και ολιστική καταγραφή της δράσης και της εξέλιξης των νηπίων και εμπλέκει στην αξιολόγηση και τους γονείς, αναδεικνύει πως υπάρχουν σημαντικά ζητήματα στην εφαρμογή του ΦΑ που αναπόφευκτα λειτουργούν ως τροχοπέδη στα οφέλη που δύναται να προσφέρει.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που συνιστούν την πρώτη προσπάθεια να ακουστεί για τα σχετικά ζητήματα η «φωνή» των γονέων αποκάλυψαν κυρίως την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγού-γονέων στην εφαρμογή του ΦΑ, χωρίς αυτό, βέβαια, να σημαίνει ότι δεν υπήρχαν και περιπτώσεις κατά τις οποίες οι νηπιαγωγοί συνεργάζονταν με τους γονείς. Μολονότι η έρευνα διεξήχθη σε νηπιαγωγεία στα οποία εφαρμοζόταν ο ΦΑ, σύμφωνα με τους/τις νηπιαγωγούς, και σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο ο/η νηπιαγωγός οφείλει να ενημερώνει συστηματικά τους γονείς και ότι ο ΦΑ θα πρέπει "να είναι προσβάσιμος από τους γονείς" (ΔΕΠΠΣ, 2003, σ. 592), τα ερευνητικά αποτελέσματα αποδεικνύουν πως δεν είναι αυτή η πρακτική.

Το ¼ των γονέων του δείγματος δεν γνώριζε τι είναι ο ΦΑ και ένα μεγαλύτερο ποσοστό τους δεν ήταν ενημερωμένο για τον τρόπο με τον οποίο εφαρμοζόταν. Τα αρνητικά ποσοστά αυξάνονται αναφορικά με την επαφή που οι γονείς είχαν με τον ΦΑ. Οι μισοί σχεδόν γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν δει καθόλου το περιεχόμενο του ΦΑ όλη τη σχολική χρονιά, ενώ λίγο λιγότεροι από τους μισούς γονείς είδαν το ΦΑ από 1 έως 2 φορές. Μόλις ένα μικρό ποσοστό γονέων είδαν τον ΦΑ του παιδιού τους πάνω από 2 φορές. Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων δεν πήρε ποτέ τον ΦΑ στο σπίτι, ενώ μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό γονέων είχε τη δυνατότητα να δει τον ΦΑ στο σπίτι. Υψηλό, επίσης, είναι το ποσοστό των γονέων που δε συνεργάστηκαν καθόλου με τον/την νηπιαγωγό για το περιεχόμενο του ΦΑ έναντι των ελάχιστων γονέων που συνεργάστηκαν πάνω από 2 φορές.

Είναι εμφανές πως η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγού-γονέων για την εφαρμογή του ΦΑ δεν υπήρχε δεδομένων των υψηλών ποσοστών των γονέων που φανερώνουν ότι είτε δε γνώριζαν είτε δεν εμπλέκονταν στην όλη διαδικασία. Τα

ποσοστά αυτά επιβεβαιώνουν ότι οι νηπιαγωγοί δεν χρησιμοποιούσαν τον ΦΑ ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Alaçam & Olgan, 2016; Rekalidou & Penderi, 2010; Ρεκαλίδου & Πεντέρη, 2016).

Στις περιπτώσεις των γονέων που συνεργάζονταν με τον/την νηπιαγωγό στην εφαρμογή του ΦΑ, η συνεργασία αυτή είχε τη μορφή της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, που συνιστά μία συνήθη πρακτική των νηπιαγωγών, όπως έδειξαν και σχετικές έρευνες, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τους γονείς για τη συλλογή πληροφοριών και η σχέση τους περιορίζεται ακριβώς σε αυτή την ανταλλαγή πληροφοριών (Birbili & Tzioga, 2014; Κακανά, 2006; Ρεκαλίδου, Ζάνταλη & Σοφινίδου, 2010), της διεξαγωγής εργασιών, της συλλογής και της διασφάλισης υλικών, αλλά και της αξιολόγησης του παιδιού τους από τους ίδιους. Η συνεργασία αυτή, ωστόσο, δεν αποτελούσε την πάγια τακτική όλων των νηπιαγωγών, αλλά ενός μικρού και μόνο ποσοστού.

Η έλλειψη της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ νηπιαγωγού-γονέων οφείλεται ενδεχομένως στις αντιστάσεις και τις δυσκολίες που εκφράζουν οι νηπιαγωγοί για τη συμμετοχή των γονέων σε αυτού του είδους τις πρακτικές, όπως αυτές κατεγράφησαν στην έρευνα των Ρεκαλίδου και Πεντέρη (2016). Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως οι νηπιαγωγοί εκφράζουν σοβαρές επιφυλάξεις για τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της αξιολόγησης (Καζέλα & Κακανά, 2009), ενώ την ίδια στιγμή σκέφτονται πως ίσως μια πιο φιλική στάση και ανοιχτή συνεργασία με τους γονείς θα ήταν ένδειξη αδυναμίας που θα έδινε στους γονείς την ευκαιρία να είναι πιο επικριτικοί (Rekalidou & Penderi, 2010).

Η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας αντικατοπτρίστηκε και στο γεγονός ότι οι γονείς έχασαν την ευκαιρία να «μάθουν» καλύτερα το παιδί τους και να διαπιστώσουν την εξέλιξή του. Στην ερώτηση που ερευνούσε κατά πόσο οι γονείς έμαθαν περισσότερα πράγματα για το παιδί τους μέσω του ΦΑ τα ποσοστά των γονέων που απάντησαν «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ» ήταν σχεδόν ίσα με των γονέων που απάντησαν «Συμφωνώ/Συμφωνώ έντονα». Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις, όπως αναφορικά με τις σχέσεις που δημιουργούσε το παιδί στο σχολείο, το ποσοστό της απάντησης «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ» ήταν μεγαλύτερο από αυτό του «Συμφωνώ/Συμφωνώ έντονα». Σε κάποιες μάλιστα από τις ερευνώμενες διαστάσεις αν προστεθούν τα ποσοστά της κατηγορίας «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ» με αυτά της κατηγορίας «Διαφωνώ/Διαφωνώ έντονα», τότε ισοβαθμούν ή ακόμη και υπερτερούν των ποσοστών των γονέων που απάντησαν «Συμφωνώ/Συμφωνώ έντονα». Αυτό αποδεικνύει αθροιστικά πως η μη συνεργασία και εμπλοκή των γονέων στην εφαρμογή του ΦΑ στερεί από τους γονείς τη γνώση, την κατανόηση και τη συνειδητοποίηση σημαντικών διαστάσεων της εξελικτικής πορείας του παιδιού τους.

Παρότι, λοιπόν, ο ΦΑ εφαρμοζόταν στο νηπιαγωγείο και όλοι οι γονείς θα έπρεπε να αποκομίζουν τα οφέλη αυτής της εφαρμογής και της εμπλοκής τους, οι μισοί σχεδόν και μόνο φαίνεται ότι κατανόησαν τη γνωστική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού τους, όπως και τη μεταγνωστική του ικανότητα, τη δουλειά που κάνει στο σχολείο και τη συνεργασία του με τον/την νηπιαγωγό. Αντίθετα, οι γονείς

δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν μέσω του ΦΑ τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού τους, την αξιολογική του ικανότητα και τις σχέσεις που διαμορφώνει με τους/τις συμμαθητές/τριές του και τον/την νηπιαγωγό, καθώς σε αυτές τις διαστάσεις το ποσοστό του «Δεν ξέρω/Δεν απαντώ» είναι υψηλότερο αυτών που απάντησαν «Συμφωνώ/Συμφωνώ έντονα».

Συνοψίζοντας, η έρευνα ανέδειξε σημαντικά ζητήματα αναφορικά με τη συνεργασία και την επικοινωνία νηπιαγωγού-γονέων. Παρόλο που ο ΦΑ εφαρμοζόταν σύμφωνα με τους/τις νηπιαγωγούς, οι σχέσεις νηπιαγωγού-γονέων φάνηκε να απαντούν σε παλαιότερα πρότυπα, κατά τα οποία δεν υπήρχε μεταξύ τους συνεργασία, η αξιολόγηση αφορούσε αποκλειστικά τον/την νηπιαγωγό και η επικοινωνία περιοριζόταν στην ενημέρωση των γονέων από πλευράς νηπιαγωγού της πορείας και της εξέλιξης του παιδιού. Τα μικρά ποσοστά της συνεργασίας νηπιαγωγού-γονέων αποδεικνύουν πως η συνεργασία δεν είναι ανέφικτη, αλλά απλώς χρειάζεται δουλειά κυρίως από πλευράς των νηπιαγωγών. Οι γονείς είναι ζωτικής σημασίας συστατικό στοιχείο στην αποτελεσματική και ωφέλιμη εφαρμογή του ΦΑ.

Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται οι νηπιαγωγοί να οργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις με τους γονείς παρέχοντας σαφείς οδηγίες, παραδείγματα, μελέτη περιπτώσεων ΦΑ, εικόνες / βίντεο και τρόπους χρήσης του ΦΑ στο νηπιαγωγείο και στο σπίτι. Παράλληλα οι νηπιαγωγοί δύνανται να ενδυναμώνουν τους γονείς στον ρόλο που καλούνται να πραγματώσουν για την εφαρμογή του ΦΑ. Καθώς όμως, ανασταλτικό παράγοντα στην επικοινωνία και τη συνεργασία νηπιαγωγών-γονέων συνιστά η γενικότερη ελλιπής σχετική επιμόρφωση των πρώτων στην εφαρμογή του ΦΑ (Alacam & Olgan, 2016; Nah, 2014; Παναγιωτοπούλου, 2017; Ρεκαλίδου & Πεντέρη, 2016), που δυσχεραίνει τη συνεργασία νηπιαγωγών και γονέων στην υλοποίηση του ΦΑ και στην επισήμανση και ενδυνάμωση του ρόλου του γονέα, υπάρχει ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών, έτσι ώστε να σχεδιάσουν κατευθυντήριες γραμμές και να αναπτύξουν στρατηγικές συνεργασίας με τους γονείς, όπως αναφέρουν και οι έρευνες των Gelfer (1994) και Alacam και Olgan (2016) που θα τους ενισχύσουν στη χρήση του ΦΑ ως μέσου επικοινωνίας με τους γονείς διευκολύνοντας τη ροή πληροφοριών από το νηπιαγωγείο στο σπίτι και αντίστροφα. Η ανάγκη διαμόρφωσης μίας κουλτούρας συνεργασίας, επικοινωνίας και κοινής δουλειάς νηπιαγωγών-γονέων είναι απαραίτητη για την εφαρμογή του ΦΑ.

Βιβλιογραφία

- Alacam, N. & Olgan, R. (2016). Portfolio assessment: does it really give the benefits that it purports to offer? Views of early childhood and first-grade teachers. *Early Child Development and Care*, 186(9), 1505-1519. doi: [10.1080/03004430.2015.1108970](https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1108970)
- Arter, J., & V. Spandel. (1992). *Using Portfolios of student work in instruction and assessment*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

- Bagnato, S. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention. Best practices*. New York, USA: The Guilford Press.
- Birbili, M. & K. Tzioga (2014). Involving parents in children's assessment: Lessons from the Greek context. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 34(2), 161-174.
- Birgin O. & Baki, A. (2007). The use of portfolio to assess student's performance. *Journal of Turkish Science Education*, 4 (2), 75-90.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 304/Β/13.03.2003
- Frey, B., Schmitt, V. & Allen, J. (2012). Defining authentic classroom assessment. *Practical assessment, Research & evaluation*, 17(2), 1-18. Retrieved from: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=2>
- Gelfer, J.L. (1994). Implementing student portfolios in an early childhood program. *Early Child Development and Care*, 97(1), 145-154.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10795/1947>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014β). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10795/1859>
- Καζέλα, Κ. & Κακανά, Δ. (2009). Αντιλήψεις, απόψεις και πρακτικές Ελληνίδων νηπιαγωγών για τη διαδικασία της αξιολόγησης, στο Μ. Paramythiotou & C. Angelaki (Επιμ.), *Proceedings of the 7th European Regional Conference on Current issues in preschool education in Europe: Shaping the future (Σύρος 2009)*, (σ. 255-266). OMEP European Regional Meeting & Conference. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/267721/files/ProceedingsSyros.pdf>
- Κακανά, Δ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση, στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σ. 31-42). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Meisels, S.J., Y. Xue, D.D. Bickel, J. Nicholson & S. Atkins-Burnett (2001). Parental reactions to authentic performance assessment. *Educational Assessment*, 7(1), 61-85.
- NAEYC and NAECS-SDE (2003). *Early childhood curriculum assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. A Joint Position Statement of the National Association for the Education of Young Children.
- Nah, K.O. (2014). Comparative study of child assessment practices in English and Korean preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 660-678.

- National Association for the Education of Young Children (2011). *NAEYC code of ethical conduct and statement of commitment*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/ethical-conduct>
- National Council for Curriculum and Assessment (2009). *Supporting learning and development through assessment. Guidelines for good practice*. Aistear: The Early Childhood Curriculum Framework.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Orillosa, J. & Magno, C. (2013). Parental involvement in children's assessment in kindergarten. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 4, 47-65.
- Παναγιωτοπούλου, Π. (2017). *Ο ψηφιακός φάκελος μαθητή (e-portfolio) ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Pekis, A. & Gourgiotou, E. (2017). Parental Perceptions about Children's Authentic Assessment and the Work Sampling System's implementation. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(2), 182-210. Doi: 10.21449/ijate.318250
- Quiñones, J.L. (2007). *Kindergarten and portfolios: Moving beyond simply showcasing work*. College of Education Moravian Bethlehem, Pennsylvania. Retrieved from: <https://www.moravian.edu/static/mEd/2010/Thesis/Quinones.pdf>
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της Μάθησης ή Αξιολόγηση για τη Μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου. Τι, γιατί και πώς*; Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Ρεκαλίδου, Γ., Ζάνταλη, Θ. & Σοφιανίδου, Μ. (2010). Η Αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο. Πιλοτική εφαρμογή ενός σχεδίου Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης με βάση το Φάκελο Εργασιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 22-38.
- Rekalidou, G. & Penderi, E. (2010). A collaborative action research project in the kindergarten: Perspectives and challenges for teacher development through internal evaluation processes. *New Horizons in Education*, 58(2): 18-33.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Πεντέρη, Ε. (2016). Το portfolio στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (21), 147-171.
- Riley, K., Miller, G., & Sorenson, C. (2016). Early Childhood Authentic and Performance- Based Assessment. In A. Garro (Ed.), *Early Childhood Assessment in School and Clinical Child Psychology* (pp. 95-117). New York, USA: Springer.
- Seitz, H. & Bartholomew, C. (2008). Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education Journal*, 36(1): 63-68.
- Valencia, S.W. (2018). Why Portfolios? Assessment principles and a portfolio definition In S. W. Valencia, *Literacy portfolios in action*. 1-27. Retrieved from: <http://www.textproject.org/assets/library/resources/Valencia-2018-Literacy-Portfolios-in-Action.pdf>

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weldin, D.J. & Tumarkin. S.R. (1998). Parent involvement: More power in the portfolio process. *Childhood Education*, 75(2), 90-95. doi: [10.1080/00094056.1999.10521989](https://doi.org/10.1080/00094056.1999.10521989)
- Wortham, S.C. & Hardin, B.J. (2019). *Assessment in early childhood education*. US: Pearson(8rd ed.).
- Xue, Y., S.J. Meisels, D.D. Bickel, J. Nicholson & S. Atkins-Burnett (2000). An analysis of parents' attitudes towards authentic performance assessment. Proceedings of the Aera 2000 annual meeting. New Orleans, L.A. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED443868>