

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΤΕΥΧΟΣ

16

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2012

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ**

Πρόεδρος

Μαντάς Κομνηνός

Αντιπρόεδρος

Κόκκινος Χαράλαμπος

Γενικός Γραμματέας

Πετράκης Σταύρος

Ειδικός Γραμματέας -Υπεύθυνος Εκδόσεων

Φασφαλής Νίκος

Οργανωτικός Γραμματέας

Γκούμας Θανάσης

Ταμίας

Οικονόμου Τριαντάφυλλος

Υπεύθυνος Υλικού & Βιβλιοθήκης

Ανδρουλάκης Μάνος

Μέλη

Κικινής Αθανάσιος

Καλούσης Ακρίτας

Παπασπύρου Νικόλαος

Δριμάλα Θεοδώρα

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ**

Πρόεδρος

Εμβλωτής Αναστάσιος

Αντιπρόεδρος

Μαγκανάρης Νίκος

Γραμματέας

Γεωργόπουλος Σωτήρης

Ταμίας

Παπαδοπούλου Αριστέα

Μέλη

Ζορμπάς Αχιλλέας

Ρέππας Χρήστος

Στέφου Αθανασία

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ**
του Δασκάλου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασκάλου

Εξαμηνιαίο επιστημονικό περιοδικό

του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Νίκης 33 - 105.57

ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210-3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ*

Εκδότης: Αναστάσιος Εμβαλωτής, πρόεδρος του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Έκδοσης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Γενικός Γραμματέας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

Υπεύθυνος Ύλης: Σωτήρης Γεωργόπουλος, Γενικός Γραμματέας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ,

τηλ.: 210-3314837

Παραγωγή: PRESS LINE - Μάγερ 11, Αθήνα, Τ.Κ. 104.38, Τηλ.: 210-5225479

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ

ΤΕΥΧΟΣ

16

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

| | Σελ. |
|--|-------|
| Εισαγωγικό Σημείωμα..... | 9-10 |
| Οδηγίες για τους συγγραφείς | 11-14 |
| Λευτέρης Κωνσταντινίδης, Παναγιώτα Γκόγκα, Βενετσάνος Μαυρέας <i>Σχολές Γονέων: Διερεύνηση των δημογραφικών, οικογενειακών και συμπεριφοριστικών παραγόντων που προβλέπουν την ενεργητική συμμετοχή στα Προγράμματα Εκπαίδευσης Γονέων</i> | 15 |
| Θεόδωρος Κοντομάρης <i>Υποεπίδοση μαθητών/μαθητριών και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική</i> | 37 |
| Αναστάσιος Σιάτρας <i>Φυσικές επιστήμες και κοινωνικός αποκλεισμός: Παιδαγωγικές θεωρήσεις, διδακτικές πρακτικές και μελλοντικές προοπτικές</i> | 51 |
| Νεκταρία Καβρουλάκη <i>Η αξιολόγηση των μαθητών Δημοτικού Σχολείου στη Φυσική Αγωγή</i> | 67 |
| Αντώνιος Δ. Κοκκονός <i>Σύστημα Αξιολόγησης για την Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών: Κριτική προσέγγιση</i> | 79 |
| Προκόπης Μανωλάκος <i>Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση της σχολικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο</i> | 91 |
| Ιωάννης Θ. Παπαδόπουλος <i>Είναι εφικτή η εφαρμογή των σύγχρονων αρχών διοίκησης στο σύγχρονο σχολείο;</i> | 119 |

**Ελένη Μπακάλμπαση, Ιωάννης Μπέλεσης,
Επαμεινώνδας Φωκάς, Βάια Χαλκιοπούλου**
*Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή*129

Ζαχαρούλα Καραβά
*Η εικονογράφηση ως εργαλείο προσέγγισης
της παιδικής λογοτεχνίας* 141

**Χρύσα Παπαδέλη, Σοφία Χατζηνικολάου,
Ζαχαρούλα Κυριακίδου, Τριαντάφυλλος Ηλιάδης**
Συνθήκες ασφαλούς κυκλοφοριακής αγωγής στα νηπιαγωγεία 151

Ελένη Τσαμαντά
Διά βίου εκπαίδευση. Διαχρονική διαδικασία - επίκαιρη απαίτηση..... 161

Εισαγωγικό Σημείωμα

Με το ξεκίνημα της τρίτης χιλιετίας οι κοινωνίες μετασχηματίζονται αδιάκοπα και μαζί τους μεταβάλλονται οι θεσμοί και οι αξίες. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, δεν είναι δυνατόν να παραμένει παθητικός δέκτης των εξελίξεων. Οι προοπτικές στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής έχουν σηματοδοτήσει μια πορεία εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, η προσπάθεια οριοθέτησης και επαναπροσδιορισμού στόχων που αντανακλούν τις αξίες στο μέλλον και ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο αξιώνουν ένα μεγάλο βαθμό ετοιμότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαμόρφωση θέσεων, η άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαίδευση επιβάλλεται να αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας.

Η σύγχρονη πραγματικότητα στην εκπαίδευση οδήγησε τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας και το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών στην επανέκδοση, ύστερα από πολύχρονη διακοπή, του «Επιστημονικού Βήματος του Δασκάλου».

Το νέο περιοδικό έχει τον τίτλο «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου» και εκδίδεται σε εξαμηνιαία βάση. Φιλοδοξεί να αποτελέσει βήμα διαλόγου και να ενισχύσει τον προβληματισμό στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία. Μέσα από την ανάδειξη και τη μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών ζητημάτων το Επιστημονικό Βήμα επιδιώκει να συζητήσει προβλήματα της εκπαίδευσης και να προσδιορίσει τους όρους με τους οποίους θα υποδεχτούμε το μέλλον.

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

- η μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών προβλημάτων γενικά και ειδικότερα: των προβλημάτων της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, των σκοπών και των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπουδών, της οργάνωσης, της διοίκησης και της υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διδασκαλίας και της σχολικής πράξης.

Εισαγωγικό Σημείωμα

- η ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο καθημερινό του έργο με την παροχή της αναγκαίας επιστημονικής στήριξης·
- η υιοθέτηση ενεργού συμμετοχής και στάσης στην προσπάθεια ανανέωσης των εκπαιδευτικών μας αντιλήψεων και βελτίωσης των πολιτιστικών μας πραγμάτων·
- η συμβολή στην οργάνωση μιας εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Για την υλοποίηση του φιλόδοξου εγχειρήματος που αναλάβαμε ζητούμε την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία κάθε συναδέλφου, ώστε το περιοδικό να καταστεί ένα σημείο αναφοράς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα Διοικητικά Συμβούλια

ΔΟΕ

ΙΠΕΜ

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Οι εργασίες πρέπει να είναι πρωτότυπες και να υποβάλλονται αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη Γραμματεία Έκδοσης του Περιοδικού (e-mail: mail@ipem-doe.att.sch.gr). Οι εργασίες δημοσιεύονται μετά από διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο τουλάχιστον κριτές σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική δεοντολογία.

Αξιολόγηση εργασιών

Η Συντακτική Επιτροπή, αφού λάβει υπόψη τις εισηγήσεις των κριτών, αποφασίζει για τη δημοσίευση ή την απόρριψη της εργασίας.

- (α) Σε περίπτωση θετικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δημοσιεύεται.
- (β) Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δεν δημοσιεύεται.
- (γ) Σε περίπτωση θετικής εισήγησης του ενός από τους κριτές και αρνητικής του άλλου, η Συντακτική Επιτροπή αποστέλλει την εργασία σε τρίτο κριτή και αυτή δημοσιεύεται ή όχι ανάλογα με την εισήγησή του.
- (δ) Στις περιπτώσεις στις οποίες με βάση τα συμπεράσματα των κριτών απαιτούνται διορθώσεις μικρής ή μεγάλης έκτασης, οι κρίσεις κοινοποιούνται από τη Συντακτική Επιτροπή στον συγγραφέα, ο οποίος, αν συμφωνεί, κάνει τις προτεινόμενες διορθώσεις και αποστέλλει το διορθωμένο κείμενο εκ νέου στη Συντακτική Επιτροπή. Η Συντακτική Επιτροπή στέλνει το νέο κείμενο στους κριτές για την τελική κρίση.

Μορφή εργασιών

Οι εργασίες πρέπει να υποβάλλονται ηλεκτρονικά σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου. Η διαμόρφωση της σελίδας να είναι Α4 με περιθώρια 2cm από όλες τις πλευρές, σε **διπλό διάστημα** και **μέγεθος γραμματοσειράς 12 στιγμών**. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 30 σελίδες. Στην πρώτη σελίδα πρέπει να εμφανίζονται ο τίτλος, τα ονόματα και τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, και να δηλώνεται ο υπεύθυνος για επικοινωνία. Στη δεύτερη σελίδα να εμφανίζεται

Οδηγίες για τους συγγραφείς

μόνο ο τίτλος της εργασίας χωρίς τα στοιχεία των συγγραφέων. Κάθε εργασία πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη στα ελληνικά και σε μια ευρέως ομιλούμενη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά) μέχρι 150 λέξεις. Οι υποσημειώσεις στο σώμα του κειμένου θα πρέπει να αποφεύγονται. Όταν σε εξαιρετικές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται, να βρίσκονται στο τέλος της αντίστοιχης σελίδας και να αριθμούνται με τη μορφή εκθέτη χωρίς παρενθέσεις ή αγκύλες. Το μέσο μέγεθός τους να είναι έως 40 λέξεις. Δεν επιτρέπονται υποσημειώσεις που αποτελούν βιβλιογραφικές αναφορές. Οι ενότητες και οι υποενότητες δεν θα πρέπει να αριθμούνται. Οι επικεφαλίδες των ενοτήτων να γράφονται σε πεζή και έντονη γραμματοσειρά, αφήνοντας μία κενή γραμμή από το τέλος της προηγούμενης ενότητας. Οι επικεφαλίδες των υποενοτήτων να γράφονται με πλάγια και έντονη γραμματοσειρά.

Τα σχήματα που αναφέρονται στο κείμενο πρέπει να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλες λεζάντες. Επιπλέον, κάθε σχήμα να αποτελεί ξεχωριστό αρχείο υψηλής ανάλυσης σε τόνους του γκρι μορφής tiff (300dpi). Οι πίνακες που αναφέρονται στο κείμενο να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλους τίτλους και λεζάντες. Να περιέχουν μόνο οριζόντιες γραμμές, οι οποίες να ορίζουν την αρχή και το τέλος τους και να διαχωρίζουν τα δεδομένα από τους τίτλους.

Οργανωτικό σχήμα του περιοδικού

Την εποπτεία έκδοσης του περιοδικού έχει Συντακτική Επιτροπή. Η Επιτροπή έχει σκοπό την προώθηση των στόχων του περιοδικού κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Συντακτική Επιτροπή:

1. Γεωργόπουλος Σωτήρης
2. Παπαδοπούλου Αριστέα
3. Στέφου Αθανασία
4. Τσένου Δήμητρα

Οδηγίες για τους συγγραφείς

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

Goodfellow, R. (2005). "Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university". *International Journal of Educational Research* 43 (7-8): 481-494.

Άρθρο από ένα περιοδικό του Διαδικτύου:

Δασκαλόπουλος, Δ. (2003, Νοέμβριος). Καβάφησ: ελληνικός και οικουμενικός. *Νέα Εστία*, 1761, 556-559. Ανακτήθηκε: Μάιος 01, 2004 από <http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/neaest/Neaestia.html>

Βιβλίο:

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

Ματσαγούρας, Η. (Επιμ.) (1995). *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κεφάλαιο βιβλίου:

Μπουζάκης, Σ. (1995). Η διδακτική στο χώρο της Γερμανίας και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα: Μία κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση, στο Η. Ματσαγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση* (σ. 183-192). Αθήνα: Gutenberg.

Πρακτικά συνεδρίων:

Γιαννακάκη, Π. (1998). Η οικοδόμηση της γνώσης στο σχολείο: Διαδικασίες, λογικές και οι διαμεσολαβήσεις του υποκειμένου, στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρούλακης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, (σ. 117-124). Αθήνα: Ατραπός.

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής επάρκειας και μόνο. Κανένας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκριση ως

Οδηγίες για τους συγγραφείς

προς το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία ή την εθνικότητα. Η Συντακτική Επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου, εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό προβάλλει σεξιστικές, ρατσιστικές και γενικότερα προσβλητικές απόψεις, οι οποίες κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής ομάδας.

Στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας:

ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Νίκης 33, 1ος όροφος

Τ.Κ. 105.57 - Αθήνα

Τηλ.: 210 3314837

e-mail: mail@ipem-doe.att.sch.gr

**Σχολές γονέων: Διερεύνηση των δημογραφικών,
οικογενειακών και συμπεριφοριστικών παραγόντων
που προβλέπουν την ενεργητική συμμετοχή
στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων**

Λευτέρης Κωνσταντινίδης

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιατρική σχολή

Παναγιώτα Γκόγκα

Εταιρεία Ψυχικής Υγείας και Κοινωνικής Αποκατάστασης (ΕΨΥΚΑ)

Βενετσάνος Μαυρέας

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιατρική σχολή

Εισαγωγή

Τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων είναι σύντομες χρονικά παρεμβάσεις που στοχεύουν στην υποστήριξη και εκπαίδευση των γονέων ώστε να ασκήσουν αποτελεσματικά το γονεϊκό τους ρόλο (Gibbs *et al.*, 2003) και αποτελούν ένα κομμάτι μόνο των ποικίλων τρόπων υποστήριξης των γονέων (Zepeda, Varela & Morales, 2004). Επίσης, στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της σχέσης γονέα-παιδιού βελτιώνοντας τη λειτουργία και την ποιότητα ζωής των γονέων και των παιδιών (Hendricks & Balakrishnan, 2005), την ψυχική υγεία της μητέρας και τη συναισθηματική και συμπεριφορική ρύθμιση των παιδιών (Barlow & Stewart-Brown, 2001). Τα προγράμματα αυτά είναι στην πλειονότητά τους δομημένα και έχουν συγκεκριμένη θεματολογία με καθορισμένους στόχους, αν και διαφοροποιούνται αρκετά ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο, το σκοπό, το μέγεθος και την κατεύθυνση (Hendricks & Balakrishnan, 2005).

Οι έρευνες σχετικά με τα χαρακτηριστικά των γονέων που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης δεν είναι πολλές (Johnson *et al.*, 2003). Οι περισσότερες γνώσεις στον τομέα αυτό προέρχονται κυρίως από έρευνες βασισμένες στο μοντέλο *Health Belief Model* (HBM) και τη θεωρία *Theory of Planned Behaviour* (TPB), όπου διερευνάται η πρόθεση των γονέων για συμμετοχή, η οποία θεωρείται ότι δίνει πληροφορίες σχετικά με την ενεργό συμμετοχή (Thornton & Calam, 2010).

Η πρόθεση για συμμετοχή δεν είναι ίδια με την ενεργητική συμμετοχή, αλλά δίνει πολύ χρήσιμες πληροφορίες για τους γονείς που εκδηλώνουν ενδιαφέρον να συμμετέχουν ή για τους γονείς που δεν προτίθενται να συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων (Patterson *et al.*, 2002a). Ούτως ή άλλως, η συμμετοχή των γονέων κατά 100% χωρίς κανένα ποσοστό αποχώρησης φαντάζει μη ρεαλιστική (Patterson *et al.*, 2002b).

Οι Wellington, White και Liossis (2006) και οι White και Wellington (2009), στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν τις πεποιθήσεις και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τις στάσεις και τις αρχές των γονέων που συνδέονται με την επιθυμία συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων διεξήγαγαν έρευνα βασισμένη στη Θεωρία της Προκαθορισμένης Συμπεριφοράς - Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991) σε 176 γονείς της Αυστραλίας. Στα συμπεράσματά τους οι White και Wellington το 2009 διατυπώνουν με επιφυλάξεις ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν προλαμβάνουν τη συμμετοχή στα προγράμματα. Επίσης, συμπεραίνουν ότι υποκειμενικές και ομαδικές στάσεις των γονέων, η θετική στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση σε γονεϊκές δεξιότητες, η αντίληψη της θέλησης των σημαντικών άλλων για συμμετοχή, η ύπαρξη αξιών και κινήτρων που συμφωνούν με τη συμμετοχή, η προηγούμενη συμμετοχή και το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για συμμετοχή σε προγράμματα σχολών γονέων. Επίσης, υπογραμμίζουν ότι οι γονείς που εκφράζουν πρόθεση για συμμετοχή, συγκριτικά με τους γονείς που δεν εκφράζουν τέτοια πρόθεση, παρουσιάζουν σημαντικά διαφορετικές πεποιθήσεις σε σχέση με τα οφέλη και τα μειονεκτήματα της συμμετοχής, με τους δεοντολογικούς κανόνες του προγράμματος και τον έλεγχο της καθημερινότητας.

Τα βασικά χαρακτηριστικά των γονέων που συνδέονται με αυξημένη εκδήλωση ενδιαφέροντος για συμμετοχή ή με αυξημένη προσέλευση ή με μειωμένη αποχώρηση από τα προγράμματα ενώ έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον για συμμετοχή, με βάση τις έρευνες, δείχνουν ότι η ύπαρξη ενδιαφέροντος για συμμετοχή (Dumas *et al.*, 2007), η ύπαρξη πρόθεσης για συμμετοχή (Dumas *et al.*, 2010· Spoth *et al.*, 1997· Thornton & Calam, 2010) και η ύπαρξη ετοιμότητας για αλλαγή (McCurdy & Daro, 2001) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για συμμετοχή στα προγράμματα εκπαίδευσης.

Επίσης, γονείς με προηγούμενη εμφάνιση συμπεριφοράς γονεϊκής εκπαίδευσης έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε κάποιο πρόγραμμα οικογενειακής υποστήριξης (McCurdy & Daro, 2001· Spoth & Redmond, 1995).

Στην πλειονότητά τους οι γονείς που συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων είναι μητέρες της μεσαίας τάξης. Λίγα προγράμματα προσελκύουν πατέρες. Το κυρίως βάρος της εκπαίδευσης των γονέων το αναλαμβάνουν οι μητέρες (Barlow *et al.*, 2007· Hendricks & Balakrishnan, 2005· Oates, 2010· Petersson, Petersson & Hakansson, 2003· Smith & Pugh, 1996). Οι Moran, Ghate και van der Merwe (2004) υπογραμμίζουν ότι η συμμετοχή μόνο ενός γονέα ενδεχομένως να δημιουργεί προβλήματα στην οικογένεια και συγκρούσεις στο ζευγάρι. Η παραπάνω άποψη ενισχύεται, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι η

συναισθηματική και συμπεριφορική ευημερία του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί από τη διαμάχη των γονέων ειδικά όταν αυτή περιέχει διαφωνίες σχετικά με την ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού (Golombok, 2000). Γονείς που είναι αρνητικοί στο να συμμετάσχουν στα προγράμματα πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους θα προκαλέσει κούραση (Wellington, White & Liossis, 2006). Οι περισσότεροι γονείς προτιμούν ο συντονιστής να είναι ένας άλλος εκπαιδευμένος γονέας ή κάποιος επαγγελματίας που να είναι γονέας (Grimshaw & McGuire, 1998).

Γονείς που είναι αμυντικοί ή που οι ανάγκες και οι προσδοκίες τους δεν ικανοποιούνται από το πρόγραμμα είτε αποχωρούν είτε εκδηλώνουν περιορισμένη συμμετοχή στα προγράμματα (Powell, 1988).

Όταν οι γονείς πληροφορούνται ότι και άλλοι γονείς παρακολούθησαν το πρόγραμμα, ότι οι σημαντικοί άλλοι θα επιβράβευαν τη συμμετοχή τους και παράλληλα παραδειγματίζονται από τη θετική γνώμη των άλλων για το πρόγραμμα, η πιθανότητα να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα αυξάνεται (Thornton & Calam, 2010· White & Wellington, 2009). Επιπροσθέτως, γονείς που αναφέρουν υψηλότερου βαθμού προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμμετέχουν (Thornton & Calam, 2010).

Ορισμένες φορές παράγοντας για αποχώρηση ή μη προσέλευση είναι και ο φόβος μη τήρησης του απορρήτου και η έλλειψη εμπιστοσύνης στο να μοιραστούν οι γονείς τις απόψεις τους με άλλους γονείς (Oates, 2010· Thornton & Calam, 2010· Wellington, White & Liossis, 2006).

Τα οφέλη και τα εμπόδια που υπολογίζουν ότι θα συναντήσουν οι γονείς αποτελούν παράγοντα εκδήλωσης ενδιαφέροντος για συμμετοχή στα προγράμματα (Spath & Redmond, 1995). Οι γονείς που εκδηλώνουν επιθυμία να συμμετέχουν στα προγράμματα επικεντρώνονται στα οφέλη που ενδεχομένως θα αποκτήσουν (π.χ. η βελτίωση της σχέσης με τα παιδιά τους και το υποστηρικτικό περιβάλλον που θα βιώσουν), ενώ οι γονείς που δηλώνουν άρνηση επικεντρώνονται σε αρνητικές εκβάσεις, όπως, για παράδειγμα, το ότι θα νιώσουν ντροπή (Grimshaw & McGuire, 1998· Wellington, White & Liossis, 2006).

Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για εκδήλωση ενδιαφέροντος για μεγαλύτερη συμμετοχή και για μικρότερα ποσοστά πρόωρης αποχώρησης (Haggerty *et al.*, 2002· Morawska & Sanders, 2006· Spath, & Redmond, 1995· Spath *et al.*, 1997· Spath & Redmond, 2000· White & Wellington, 2009), ενώ το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για συμμετοχή (Johnson *et al.*, 2003).

Το χαμηλό οικονομικό επίπεδο ενισχύει τη μη συμμετοχή (Johnson *et al.*, 2003) και για το λόγο αυτό γονείς χαμηλού οικονομικού επιπέδου εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά αποχώρησης από τα προγράμματα (Tully, 2009) ή δεν έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε αυτά (Zepeda, Varela & Morales, 2004). Ορισμένες φορές η οικονομική συμμετοχή των γονέων αποτελεί αντικίνητρο για συμμετοχή (Oates, 2010). Γονείς με υψηλότερο εισόδημα συμμετέχουν περισσότερο (Morawska & Sanders, 2006). Τα προγράμματα δεν φαίνεται να είναι απο-

τελεσματικά σε γονείς με χαμηλό οικονομικό επίπεδο (Tully, 2009). Όσο μεγαλύτερη είναι η μειονεκτική θέση στην οποία βρίσκονται οι γονείς, τόσο μικραίνουν οι πιθανότητες να συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα αυξάνουν οι πιθανότητες για πρόωρη εγκατάλειψη (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 1999).

Τέλος, τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων γενικού περιεχομένου, που απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό, είναι πιθανότερο να προσελκύσουν γονείς διάφορων κατηγοριών (NSW Department of Community Services, 2005).

Υλικό και μέθοδος

Σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των δημογραφικών και οικογενειακών χαρακτηριστικών των γονέων που δηλώνουν συμμετοχή και τελικά συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων τα οποία απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό, καθώς και των συμπεριφορικών χαρακτηριστικών των παιδιών αυτών των γονέων. Το αξιοσημείωτο είναι ότι στη διεθνή βιβλιογραφία δεν αναφέρονται αρκετά ερευνητικά δεδομένα που να καθορίζουν το προφίλ των ατόμων του γενικού πληθυσμού που δηλώνουν συμμετοχή και τελικά συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων.

Η βασική υπόθεση είναι ότι, ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός των προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων που εφαρμόζονται στην Ελλάδα και ένας μικρότερος αριθμός προγραμμάτων που εφαρμόζονται διεθνώς είναι ανοιχτά για συμμετοχή σε όλους τους γονείς και γνωστοποιούνται σε όλους, οι γονείς που τελικά αποφασίζουν και συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά πιθανόν να διαφοροποιούνται ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά σε σχέση με τους γονείς οι οποίοι ενημερώνονται για τα προγράμματα αλλά αποφασίζουν τελικά να μη συμμετέχουν.

Το δείγμα

Τα άτομα που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη είναι γονείς με παιδιά ηλικίας 2 έως και 12 ετών, κάτοικοι της ανατολικής Θεσσαλονίκης και πιο συγκεκριμένα της περιοχής της Άνω και Κάτω Τούμπας. Τα παιδιά των γονέων που συμμετείχαν στην μελέτη φοιτούσαν στο 92^ο Δημοτικό Σχολείο της Θεσσαλονίκης ή στον Ιδιωτικό Παιδικό Σταθμό «Μαγεμένο Δάσος». Οι γονείς ήταν κάτοικοι των παραπάνω περιοχών και η πρόσβασή τους στο σχολείο και τον παιδικό σταθμό γινόταν χωρίς προβλήματα.

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από 183 γονείς. Την ομάδα ελέγχου αποτελούν οι 120 γονείς, δηλαδή το 65,6% επί του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίοι, παρόλο που ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων, επέλεξαν να μη συμμετέχουν (μη συμμετέχοντες). Την πειραματική ομάδα αποτελούν οι υπόλοιποι 63 γονείς, δηλαδή το 34,4% επί του

συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίοι ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα και τελικά συμμετείχαν σε αυτό (συμμετέχοντες).

Τόσο οι γονείς της ομάδας ελέγχου όσο και οι γονείς της πειραματικής ομάδας συμπλήρωσαν ένα φυλλάδιο συλλογής δημογραφικών στοιχείων, την *Κλίμακα Εκτίμησης Προσαρμοστικότητας και Συνοχής της Οικογένειας* (Family Adaptation and Cohesion Scales, FACES-III) και το Ερωτηματολόγιο Δια-Προσωπικής και Ενδο-Προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ), δύο εβδομάδες περίπου πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος εκπαίδευσης γονέων γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης.

Τα ερωτηματολόγια

1. Το φυλλάδιο συλλογής των δημογραφικών στοιχείων είναι αυτοσυμπληρούμενο και έχει στην αρχή μια παράγραφο γενικών πληροφοριών σχετικά με την έρευνα και τη συμπλήρωση των σχετικών ερωτηματολογίων, και στη συνέχεια ακολουθούν 13 λήμματα για τη συλλογή συγκεκριμένων δημογραφικών στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, τα λήμματα ζητούν από τον γονέα να δώσει πληροφορίες σχετικά με το φύλο του γονέα, τον τόπο κατοικίας, τον τόπο γέννησης, την ηλικία του γονέα, τον αριθμό των μελών συγκατοίκησης, τις γραμματικές γνώσεις του γονέα, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό και το φύλο των παιδιών, την ηλικία των παιδιών, την απασχόληση, τον τομέα απασχόλησης, το αν δήλωσε συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης και το εάν έχει συμμετάσχει οποτεδήποτε στο παρελθόν σε προγράμματα σχολών γονέων. Η επιλογή των συγκεκριμένων δημογραφικών στοιχείων έγινε με σκοπό να διερευνηθεί η πιθανή ύπαρξη τυχόν διαφορών μεταξύ των γονέων που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων και των γονέων που τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα αλλά τελικά δεν δηλώνουν συμμετοχή.

2. Η *Κλίμακα Εκτίμησης της Προσαρμοστικότητας και Συνοχής της Οικογένειας-FACES III* (Olson, Portner & Lavee, 1985) αξιολογεί τη συνοχή και την προσαρμοστικότητα ή ευκαμψία της οικογένειας, και απευθύνεται σε όλες τις οικογένειες και σε όλα τα στάδια ανάπτυξής τους. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται η κλίμακα που είναι μεταφρασμένη στα ελληνικά και έχει σταθμιστεί σε δείγμα 204 παιδιών και των μητέρων τους (Μπίμπου κ.ά., 1997· 2000). Η κλίμακα αποτελείται από 20 θέματα-ερωτήσεις τα οποία απαντώνται δύο φορές. Οι πρώτες 20 ερωτήσεις (ερωτήσεις 1-20) αφορούν στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η οικογένεια στο παρόν (προσλαμβανόμενη εκτίμηση). Στις επόμενες 20 ερωτήσεις (ερωτήσεις 21-40) το άτομο απαντά πώς θα ήθελε να λειτουργεί η οικογένειά του (ιδεατή εκτίμηση). Η διαφορά ανάμεσα σε αυτές τις δύο απόψεις που έχει το άτομο για τη λειτουργία της οικογένειάς του δίνει το βαθμό ικανοποίησής του από αυτή. Όσο μεγαλύτερη είναι η ανακολουθία ιδεατής και προσλαμβανόμενης εκτίμησης, τόσο μικρότερη είναι η ικανοποίηση. Η FACES III αποτελεί την τρίτη έκδοση μιας σειράς ερωτηματολογίων που αξιολογούν την προσαρμοστικότητα και τη συ-

νοχή της οικογένειας. Με βάση την κλίμακα FACES III, η οικογένεια διακρίνεται ως προς τη λειτουργικότητά της σε τέσσερις γενικούς τύπους: α) μη-ισορροπημένη, β) μέτρια ισορροπημένη, γ) μέσου εύρους και δ) ισορροπημένη. Επίσης, η κλίμακα αξιολογεί την προσαρμοστικότητα ή ευκαμψία, τη δυνατότητα δηλαδή της οικογένειας να μεταβάλλει τη δομή της ισχύος της, τις σχέσεις των ρόλων της και τους κανόνες των σχέσεών της ανάλογα με τις πιέσεις που δέχεται. Η οικογένεια διακρίνεται σε τέσσερις τύπους ως προς την προσαρμοστικότητα ή ευκαμψία. Οι τέσσερις τύποι οικογένειας, με βάση το επίπεδο προσαρμοστικότητας, είναι: α) η άκαμπτη οικογένεια, με χαμηλό επίπεδο ευκαμψίας, β) η δομημένη οικογένεια, με χαμηλό έως και μεσαίο επίπεδο ευκαμψίας, γ) η ευέλικτη οικογένεια, με μεσαίο έως και υψηλό επίπεδο ευκαμψίας, και δ) η πολύ ευέλικτη ή χαοτική οικογένεια, με πολύ υψηλό επίπεδο ευκαμψίας (Olson, 2000). Τέλος, η κλίμακα αξιολογεί την οικογενειακή συνοχή, το συναισθηματικό, δηλαδή, δεσμό που αναπτύσσουν τα μέλη της οικογένειας μεταξύ τους. Η οικογένεια διακρίνεται σε τέσσερις τύπους ως προς τη συνοχή. Οι τέσσερις τύποι οικογένειας με βάση το επίπεδο οικογενειακής συνοχής είναι: α) η διασπασμένη οικογένεια, με πολύ χαμηλό επίπεδο συνοχής, που ονομάζεται αποσύνδεση· β) η χωρισμένη οικογένεια, με χαμηλό έως μεσαίο επίπεδο συνοχής, που ονομάζεται διάσταση· γ) η συνδεδεμένη οικογένεια, με μεσαίο έως και υψηλό επίπεδο συνοχής, που ονομάζεται σύνδεση· και δ) η πολύ συνδεδεμένη, με πολύ υψηλό επίπεδο συνοχής, που ονομάζεται υψηλή σύνδεση ή παγίδευση (Olson, 2000).

3. Το Ερωτηματολόγιο Δια-Προσωπικής και Ενδο-Προσωπικής Προσαρμογής-ΕΔΕΠ (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999) είναι αυτοσυμπληρούμενο και αξιολογεί το παιδί ως προς την ενδο-προσωπική και τη δια-προσωπική του προσαρμογή. Η ενδο-προσωπική προσαρμογή αναφέρεται σε συμπτώματα που παρεμποδίζουν το παιδί να ζει αρμονικά με τον εαυτό του. Η δια-προσωπική προσαρμογή αναφέρεται σε συμπτώματα που παρεμποδίζουν το παιδί να ζει αρμονικά με τους άλλους. Το ερωτηματολόγιο διακρίνει τρία σύνδρομα ενδο-προσωπικής προσαρμογής: α) Άγχος-Δυσθυμία-Ψυχαναγκασμός, β) Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός και γ) Ψυχοσωματικές Διαταραχές. Επίσης, διακρίνει και δύο σύνδρομα δια-προσωπικής προσαρμογής: α) Επιθετικότητα και β) Παραβατικότητα. Τα επιπλέον 14 συμπτώματα, που δεν κατατάσσονται στα παραπάνω σύνδρομα, ονομάζονται Αταξινόμητα Συμπτώματα.

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων που προτάθηκε σε όλους τους γονείς (συμμετέχοντες και μη συμμετέχοντες) είναι ένα σύντομο σε διάρκεια πρόγραμμα γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης που ολοκληρώνεται σε 10 δίωρες συναντήσεις και απευθύνεται σε γονείς με παιδιά ηλικίας 2 έως και 12 ετών. Είναι δομημένο και μέσα από την εφαρμογή γνωστικών και συμπεριφορικών αρχών στοχεύει στην εκπαίδευση των γονέων για την αντιμετώπι-

ση συγκεκριμένων και επίμαχων θεμάτων της καθημερινότητας τα οποία απασχολούν τους γονείς με παιδιά νηπιακής και σχολικής ηλικίας. Ο συντονιστής του προγράμματος χρησιμοποιεί μεταξύ άλλων και γνωστικές συμπεριφορικές τεχνικές όπως: α) ο σωκρατικός διάλογος, β) το παιχνίδι ρόλων, γ) τεχνικές εισαγωγής των γονέων στο πρόγραμμα και στο γνωστικό μοντέλο, όπως είναι η τεχνική της CLIMATE (Konstadinidis, Goga & Simos, 2008), δ) η ανάθεση δουλειάς για το σπίτι, ε) τεχνικές επανατροφοδότησης, στ) τεχνικές αυτοελέγχου και διαχείρισης της διάθεσης, ζ) το χιούμορ, οι μεταφορές, τα ανέκδοτα, οι αναλογίες και οι ιστορίες, η) τεχνικές αναγνώρισης, κατηγοριοποίησης και αμφισβήτησης των αυτόματων διαστρεβλωμένων σκέψεων, θ) τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, ι) τεχνικές ανάλυσης και τροποποίησης της αρνητικής συμπεριφοράς του παιδιού κ.ά. (Κωνσταντινίδης, Γκόγκα & Μαυρέας, 2008).

Στατιστική μεθοδολογία

Η επεξεργασία των στοιχείων περιλάμβανε περιγραφική και επαγωγική στατιστική επεξεργασία. Στην περιγραφική στατιστική, υπολογίστηκαν για τις ποσοτικές μεταβλητές τα στατιστικά μέτρα θέσης [μέση τιμή (M), διάμεσος (Mdn), μέγιστο και ελάχιστο ($Min-Max$)] και διασποράς [τυπική απόκλιση (SD)], ενώ για τις ποιοτικές μεταβλητές υπολογίστηκαν οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες (%) των απαντήσεων.

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή, εφαρμόστηκε αρχικά ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov. Στις περιπτώσεις που οι μεταβλητές ακολουθούσαν κανονική κατανομή εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος *student t-test* για ανεξάρτητα δείγματα (μεταξύ πειραματικής ομάδας-συμμετεχόντων και ομάδας ελέγχου-μη συμμετεχόντων).

Στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονική κατανομή εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος *Mann-Whitney U test*. Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών εφαρμόστηκε ο χ^2 έλεγχος ανεξαρτησίας, όπου για τον υπολογισμό του επιπέδου σημαντικότητας p και αναλόγως της απόλυτης συχνότητας των παρατηρηθεισών απαντήσεων εφαρμόστηκε ο *ασύμπτωτος έλεγχος Pearson* ή ο *ακριβής έλεγχος Fisher*.

Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 18 (Kinneear & Cray, 2010) και το επίπεδο σημαντικότητας για την αποδοχή ή όχι της μηδενικής υπόθεσης που ελήφθη για όλους τους στατιστικούς ελέγχους ήταν το 5%. Επίσης, για τη διαπίστωση τάσης διαφοροποίησης, σε ορισμένες περιπτώσεις ελήφθη το 10%.

Αποτελέσματα

Χαρακτηριστικά του δείγματος

Από τους 183 γονείς του συνολικού δείγματος (120 συμμετέχοντες-ομάδα

ελέγχου και 63 μη συμμετέχοντες-πειραματική ομάδα), οι 123 (67,2%) ήταν γονείς των παιδιών του 92^{ου} Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης και οι 60 (32,8%) ήταν γονείς των παιδιών του Παιδικού Σταθμού.

Οι 170 γονείς ήταν γυναίκες-μητέρες (92,9%) και οι 13 άνδρες-πατέρες (7,1%). Η μέση ηλικία τους ήταν τα 37,3 έτη ($SD = 4,9$ έτη). Όλοι και οι 183 γονείς (100%) ήταν κάτοικοι της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και οι οικίες τους βρισκόνταν σε μικρή απόσταση από το 92^ο Δημοτικό Σχολείο ή τον Ιδιωτικό Παιδικό Σταθμό.

Οι 105 γονείς (57,9%) είχαν γεννηθεί και έζησαν τα πρώτα χρόνια της ζωής τους σε κάποια αστική περιοχή, οι 61 (33,3%) σε κάποια ημιαστική ή αγροτική περιοχή και οι 16 (8,7%) στο εξωτερικό.

Τρεις γονείς ήταν απόφοιτοι Δημοτικού (1,6%), 6 απόφοιτοι Γυμνασίου (3,3%), 76 απόφοιτοι Λυκείου (41,5%), 21 απόφοιτοι Λυκείου και παράλληλα κάποιου Ιδιωτικού ή Δημόσιου ΙΕΚ (11,5%), 32 απόφοιτοι κάποιου ΤΕΙ (17,5%) και 45 απόφοιτοι κάποιου ΑΕΙ (24,6%).

Από το σύνολο των γονέων οι 172 ήταν παντρεμένοι (94,0%) με μέσο χρονικό διάστημα έγγαμου βίου τα 11,2 έτη ($SD = 5$ έτη). Οι 11 γονείς ήταν διαζευγμένοι (6,0%).

Ο μέσος αριθμός των ατόμων με τα οποία συμβίωναν οι 183 γονείς του συνολικού δείγματος ήταν τα 3,8 άτομα ($SD = 0,8$ άτομα). Πιο συγκεκριμένα, ένας μόνο γονέας συμβίωνε με 1 άτομο (0,5%), 4 γονείς (2,2%) συμβίωναν με 2 άτομα, 54 γονείς (29,5%) συμβίωναν με τρία άτομα, 101 γονείς (55,2%) συμβίωναν με 4 άτομα, 19 γονείς (10,4%) συμβίωναν με 5 άτομα και 4 γονείς (2,2%) συμβίωναν με 6 άτομα.

Ο μέσος αριθμός των παιδιών ανά γονέα ήταν τα 1,8 παιδιά ($SD = 0,7$ παιδιά). Η μέση ηλικία των παιδιών ήταν τα 7,6 έτη ($SD = 3,7$ έτη). Οι 40 γονείς (21,9%) είχαν και παιδιά ηλικίας πάνω από 12 ετών που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο, ενώ οι 143 γονείς (78,1%) δεν είχαν παιδιά που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο. Οι 57 δεν είχαν παιδί αρσενικού φύλου (31,1%), οι 90 είχαν ένα αγόρι (49,2%), οι 34 είχαν δύο αγόρια (18,6%) και 2 γονείς είχαν τρία αγόρια (1,1%). Παράλληλα, οι 56 δεν είχαν παιδί θηλυκού φύλου (30,6%), οι 88 είχαν ένα κορίτσι (48,1%), οι 35 είχαν δύο κορίτσια (19,1%) και 4 γονείς είχαν τρία κορίτσια (2,2%).

Τα στοιχεία σχετικά με την επαγγελματική απασχόληση δείχνουν ότι οι 139 γονείς (76,0%) εργάζονταν, οι 43 σε κάποιο δημόσιο φορέα (23,5%), οι 71 στον ιδιωτικό τομέα (38,8%), οι 25 ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες (13,7%), ενώ 24 γονείς, που ήταν όλες γυναίκες-μητέρες, ασχολούνταν με τα οικιακά (24,0%).

Τέλος, μόνο οι 6 γονείς (3,3%) δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σχολών γονέων οποτεδήποτε στο παρελθόν, ενώ οι 177 γονείς (96,7%), η συντριπτική πλειονότητα του συνολικού δείγματος των γονέων, δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα έως τη στιγμή της διεξαγωγής της έρευνας (Πίνακες 1 και 2).

Πίνακας 1: Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (συχνότητες)

| Δημογραφικά στοιχεία | Κατηγορίες | Μη συμμετέχοντες (n=120) | | Συμμετέχοντες (n=63) | | Σύνολο (n=183) | |
|----------------------------|---------------------|-----------------------------|------|-------------------------|------|-------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| Βαθμίδα φοίτησης παιδιού | Παιδικός σταθμός | 38 | 31,7 | 22 | 34,9 | 60 | 32,8 |
| | Δημοτικό σχολείο | 82 | 68,3 | 41 | 65,1 | 123 | 67,2 |
| Φύλο γονέα | Γυναίκα/μητέρα | 113 | 94,2 | 57 | 90,5 | 170 | 92,9 |
| | Άνδρας/πατέρας | 7 | 5,8 | 6 | 9,5 | 13 | 7,1 |
| Τόπος κατοικίας (απόσταση) | Μικρή | 120 | 100 | 63 | 100 | 183 | 100 |
| | Μεγάλη | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Τόπος γέννησης (περιοχή) | Αστική | 72 | 60 | 34 | 54 | 105 | 57,9 |
| | Ημιαστική/ αγροτική | 36 | 30 | 25 | 39,7 | 61 | 33,3 |
| | Εξωτερικό | 12 | 10 | 4 | 6,3 | 16 | 8,7 |
| Εκπαίδευση | Δημοτικό | 1 | 0,8 | 2 | 3,2 | 3 | 1,6 |
| | Γυμνάσιο | 4 | 3,3 | 2 | 3,2 | 6 | 3,3 |
| | Λύκειο | 48 | 40 | 28 | 44,4 | 76 | 41,5 |
| | ΙΕΚ | 15 | 12,5 | 6 | 9,5 | 21 | 11,5 |
| | ΤΕΙ | 17 | 14,2 | 15 | 23,8 | 32 | 17,5 |
| | ΑΕΙ | 35 | 29,2 | 10 | 15,9 | 45 | 24,6 |
| Οικογενειακή κατάσταση | Παντρεμένοι | 111 | 92,5 | 61 | 96,8 | 172 | 94 |
| | Διαζευγμένοι | 9 | 7,5 | 2 | 3,2 | 11 | 6 |
| Δημογραφικά στοιχεία | Κατηγορίες | n | % | n | % | n | % |
| Παιδιά άνω των 12 ετών | Ναι | 27 | 22,5 | 13 | 20,6 | 40 | 21,9 |
| | Όχι | 93 | 77,5 | 50 | 79,4 | 143 | 78,1 |
| Φύλο παιδιών (αγόρι) | Κανένα | 39 | 32,5 | 18 | 28,6 | 57 | 31,1 |
| | Ένα | 59 | 49,2 | 31 | 49,2 | 90 | 49,2 |
| | Δύο | 21 | 17,5 | 13 | 20,6 | 34 | 18,6 |
| | Τρία | 1 | 0,8 | 1 | 1,6 | 2 | 1,1 |
| Φύλο παιδιών (κορίτσι) | Κανένα | 37 | 30,8 | 19 | 30,2 | 56 | 30,6 |
| | Ένα | 57 | 47,5 | 31 | 49,2 | 88 | 48,1 |
| | Δύο | 24 | 20 | 11 | 17,5 | 35 | 19,1 |
| | Τρία | 2 | 1,7 | 2 | 3,2 | 4 | 2,2 |
| Επαγγελματική απασχόληση | Δημόσιος τομέας | 33 | 27,5 | 10 | 15,9 | 43 | 23,5 |
| | Ιδιωτικός τομέας | 46 | 38,3 | 25 | 39,7 | 71 | 38,8 |
| | Ελεύθερο επάγγελμα | 17 | 14,2 | 8 | 12,7 | 25 | 13,7 |
| | Οικιακά | 24 | 20 | 20 | 31,7 | 44 | 24 |

Πίνακας 1: Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (περιγραφικά στοιχεία)

| Δημογραφικά στοιχεία | Μη συμμετέχοντες (n=120) | | Συμμετέχοντες (n=63) | | Σύνολο (n=183) | |
|--------------------------------|-----------------------------|-----|-------------------------|-----|-------------------|-----|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| Ηλικία γονέα | 36,9 | 4,6 | 37,9 | 5,5 | 37,3 | 4,9 |
| Διάρκεια γάμου σε έτη | 11,3# | 4,6 | 11,1## | 5,8 | 11,2 | 5 |
| Αριθμός μελών συγκατοίκησης | 3,8 | 0,7 | 3,9 | 0,9 | 3,8 | 0,8 |
| Αριθμός παιδιών | 1,8 | 0,6 | 1,9 | 0,8 | 1,8 | 0,7 |
| Ηλικία παιδιών | 7,6 | 3,5 | 7,6 | 4,2 | 7,6 | 3,7 |

n = 111, ## n = 61

Σύγκριση των δύο ομάδων με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της σύγκρισης συμμετεχόντων (n = 63) και μη συμμετεχόντων (n = 120) ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Πίνακες 3 και 4), γίνεται αμέσως αντιληπτό ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς οποιοδήποτε δημογραφικό χαρακτηριστικό τους. Όπως φαίνεται και στην ανάλυση που ακολουθεί αμέσως παρακάτω, υπάρχει μια πλήρης ταυτοποίηση των δύο ομάδων σε όλα τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Πίνακας 3: Σύγκριση των δύο ομάδων με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Independent Samples T-Test)

| Δημογραφικά στοιχεία | Μη συμμετέχοντες (n=120) | | Συμμετέχοντες (n=63) | | t | p |
|--------------------------------|-----------------------------|------|-------------------------|------|--------|----------|
| | M | SD | M | SD | | |
| Ηλικία γονέα | 36,91 | 4,57 | 37,92 | 5,47 | 1,256 | 0,212 ns |
| Διάρκεια γάμου σε έτη | 11,25# | 4,58 | 11,13## | 5,81 | -0,15 | 0,881 ns |
| Αριθμός μελών συγκατοίκησης | 3,75 | 0,7 | 3,87 | 0,87 | 1,036 | 0,302 ns |
| Αριθμός παιδιών | 1,79 | 0,55 | 1,89 | 0,83 | 0,843 | 0,402 ns |
| Ηλικία παιδιών | 7,63 | 3,47 | 7,63 | 4,18 | -0,002 | 0,999 ns |

#N = 111, ##N = 61

Οι δύο ομάδες δεν παρουσιάζουν καμία διαφορά ως προς το φύλο, με τις γυναίκες να υπερέχουν αριθμητικά ($\chi^2 = 0,85$, $df = 1$, $p = 0,375$). Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ($M = 37,92$, $SD = 5,47$) και των μη συμμετεχόντων ($M = 36,91$, $SD = 4,57$) είναι σχεδόν ίδια ($t(181) = 1,256$, p διπλής ουράς = 0,212).

Πίνακας 4: Σύγκριση των δύο ομάδων με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Chi-Square Test)

| Δημογραφικά στοιχεία | Κατηγορίες | Μη συμμετέχοντες (n=120) | | Συμμετέχοντες (n=63) | | df | x ² | p |
|--------------------------|--------------------|-----------------------------|------|-------------------------|------|----|----------------|---------------------|
| | | n | % | n | % | | | |
| Βαθμίδα φοίτησης παιδιού | Παιδικός σταθμός | 38 | 31,7 | 22 | 34,9 | 1 | 0,2 | 0,741 ^{ns} |
| | Δημοτικό σχολείο | 82 | 68,3 | 41 | 65,1 | | | |
| Φύλο γονέα | Γυναίκα/μητέρα | 113 | 94,2 | 57 | 90,5 | 1 | 0,85 | 0,375 ^{ns} |
| | Άνδρας/πατέρας | 7 | 5,8 | 6 | 9,5 | | | |
| Τόπος γέννησης (περιοχή) | Αστική | 72 | 60 | 34 | 54 | 2 | 2,05 | 0,359 ^{ns} |
| | Ημιαστική/αγροτική | 36 | 30 | 25 | 39,7 | | | |
| | Εξωτερικό | 12 | 10 | 4 | 6,3 | | | |
| Εκπαίδευση | Δημοτικό | 1 | 0,8 | 2 | 3,2 | 5 | 7,07 | 0,216 ^{ns} |
| | Γυμνάσιο | 4 | 3,3 | 2 | 3,2 | | | |
| | Λύκειο | 48 | 40 | 28 | 44,4 | | | |
| | ΙΕΚ | 15 | 12,5 | 6 | 9,5 | | | |
| | ΤΕΙ | 17 | 14,2 | 15 | 23,8 | | | |
| | ΑΕΙ | 35 | 29,2 | 10 | 15,9 | | | |
| Οικογενειακή κατάσταση | Παντρεμένοι | 111 | 92,5 | 61 | 96,8 | 1 | 1,37 | 0,335 ^{ns} |
| | Διαζευγμένοι | 9 | 7,5 | 2 | 3,2 | | | |
| Επαγγελματική απασχόληση | Δημόσιος τομέας | 33 | 27,5 | 10 | 15,9 | 3 | 4,83 | 0,185 ^{ns} |
| | Ιδιωτικός τομέας | 46 | 38,3 | 25 | 39,7 | | | |
| | Ελεύθερο επάγγελμα | 17 | 14,2 | 8 | 12,7 | | | |
| | Οικιακά | 24 | 20 | 20 | 31,7 | | | |
| Παιδιά άνω των 12 ετών | Ναι | 27 | 22,5 | 13 | 20,6 | 1 | 0,08 | 0,852 ^{ns} |
| | Όχι | 93 | 77,5 | 50 | 79,4 | | | |
| Φύλο παιδιών (αγόρι) | Κανένα | 39 | 32,5 | 18 | 28,6 | 3 | 0,64 | 0,888 ^{ns} |
| | Ένα | 59 | 49,2 | 31 | 49,2 | | | |
| | Δύο | 21 | 17,5 | 13 | 20,6 | | | |
| | Τρία | 1 | 0,8 | 1 | 1,6 | | | |
| Φύλο παιδιών (κορίτσι) | Κανένα | 37 | 30,8 | 19 | 30,2 | 3 | 0,6 | 0,896 ^{ns} |
| | Ένα | 57 | 47,5 | 31 | 49,2 | | | |
| | Δύο | 24 | 20 | 11 | 17,5 | | | |
| | Τρία | 2 | 1,7 | 2 | 3,2 | | | |

Επίσης, οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη βαθμίδα φοίτησης των παιδιών τους ($\chi^2 = 0,20, df = 1, p = 0,741$), το εκπαιδευτικό επίπεδο ($\chi^2 = 7,07, df = 5, p = 0,216$) τον τόπο γέννησης και διαμονής κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους ($\chi^2 = 2,05, df = 2, p = 0,359$), τη συχνότητα εμφάνισης έγγαμων και διαζευγμένων ($\chi^2 = 1,37, df = 1, p = 0,335$), τη μέση χρονική διάρκεια έγγαμου βίου ($t(170) = -0,15, p$ διπλής ουράς = 0,881), το μέσο αριθμό των ατόμων με τα οποία συμβιώνουν ($t(181) = 1,036, p$ διπλής ουράς = 0,302), το μέσο αριθμό των παιδιών ($t(181) = 0,843, p$ διπλής ουράς = 0,402), τη μέση ηλικία των παιδιών ($t = -0,002, p$ διπλής ουράς = 0,999), τη συχνότητα εμφάνισης παιδιών ηλικίας άνω των 12 ετών ($\chi^2 = 0,84, df = 1, p = 0,852$), τη συχνότητα εμφάνισης αγοριών ($\chi^2 = 0,64, df = 3, p = 0,888$) και κοριτσιών ($\chi^2 = 0,60, df = 3, p = 0,896$) και τον τομέα απασχόλησης ($\chi^2 = 4,83, df = 3, p = 0,185$), και ως προς τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων οποτεδήποτε στο παρελθόν ($\chi^2 = 0,66, df = 1, p = 0,416$).

Σύγκριση των δύο ομάδων με βάση τα σύνδρομα του ΕΔΕΠ

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δύο ομάδων με βάση το ΕΔΕΠ παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Σύγκριση των δύο ομάδων με βάση τα αποτελέσματα του ΕΔΕΠ (Mann-Whitney Test)

| | Μη συμμετέχοντες (n=120) | | Συμμετέχοντες (n=63) | | z | p |
|----------------------------------|-----------------------------|---------|-------------------------|---------|--------|---------------------|
| | Mdn | Min-Max | Mdn | Min-Max | | |
| <i>Ενδο-προσωπική προσαρμογή</i> | | | | | | |
| Άγχος-Δυσθυμία-Ψυχαν/σμός | 5 | 0-43 | 6 | 0-36 | -1,336 | 0,181 ^{ns} |
| Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός | 1 | 0-20 | 2 | 0-14 | -2,208 | 0,027* |
| Ψυχοσωματικές διαταραχές | 1 | 0-22 | 2 | 0-16 | -1,274 | 0,203 ^{ns} |
| <i>Δια-προσωπική προσαρμογή</i> | | | | | | |
| Επιθετικότητα | 4 | 0-30 | 5,5 | 0-40 | -1,796 | 0,07% |
| Παρβατικότητα | 2 | 0-40 | 3 | 0-39 | -1,665 | 0,10% |
| Αταξινόμητα συμπτώματα | 1 | 0-20 | 2 | 0-15 | -1,605 | 0,108 ^{ns} |

* $p < 0,05$, 10% τάση για στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%

Κατά τη σύγκριση των δύο ομάδων με βάση το ΕΔΕΠ ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε ότι, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις των γονέων κατά τη συμπλήρωση του ΕΔΕΠ, τα παιδιά των συμμετεχόντων γονέων

(n_1) και των μη συμμετεχόντων (n_2) δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην εκδήλωση συμπτωμάτων των συνδρόμων: «Άγχος-Δυσθυμία-Ψυχαναγκασμός» και «Ψυχοσωματικές διαταραχές». Το ίδιο παρατηρείται και στην εκδήλωση αταξινόμητων συμπτωμάτων του ΕΔΕΠ.

Αντιθέτως, τα παιδιά των συμμετεχόντων γονέων (n_1) εκδηλώνουν, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%, λίγο εντονότερα συμπτώματα των συνδρόμων «Επιθετικότητα» ($U = 3010,5$, $n_1 = 60$, $n_2 = 120$, p διπλής ουράς = 0,073) και «Παραβατικότητα» ($U = 3061,5$, $n_1 = 60$, $n_2 = 120$, p διπλής ουράς = 0,096). Τέλος, ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε ότι τα παιδιά των συμμετεχόντων γονέων (n_1) εκδηλώνουν, συγκριτικά με τα παιδιά των μη συμμετεχόντων (n_2), σημαντικά εντονότερα συμπτώματα του συνδρόμου «Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός» ($U = 2888,5$, $n_1 = 60$, $n_2 = 120$, p διπλής ουράς = 0,027).

Σύγκριση των δύο ομάδων με βάση την FACES III

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της σύγκρισης της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου ως προς τον τύπο οικογένειας (Πίνακας 6) γίνεται αμέσως αντιληπτό ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς οποιονδήποτε τύπο οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη των γονέων της πειραματικής ομάδας δεν διαφέρει σημαντικά από την αντίληψη των γονέων της ομάδας ελέγχου για την προσαρμοστικότητα ($\chi^2 = 0,640$, $df = 3$, $p = 0,887$), τη συνοχή ($\chi^2 = 0,033$, $df = 3$, $p = 0,998$) και τη λειτουργικότητα ($\chi^2 = 3,218$, $df = 3$, $p = 0,359$) της οικογένειάς τους.

Ως προς την προσαρμοστικότητα, οι μισοί και παραπάνω γονείς από τις δύο ομάδες κατατάσσουν την οικογένειά τους στους λειτουργικότερους μεσαίους τύπους οικογένειας, ως προς τη συνοχή περισσότερο συχνοί τύποι οικογένειας για τις δύο ομάδες είναι οι λειτουργικότεροι μεσαίοι τύποι, και ως προς τη λειτουργικότητα ο λιγότερο συχνός τύπος οικογένειας για τις δύο ομάδες είναι ο μη-ισορροπημένος τύπος.

Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε ότι, σύμφωνα πάντα με την υποκειμενική εκτίμηση των γονέων για την οικογενειακή τους κατάσταση κατά τη συμπλήρωση της FACES III, οι γονείς της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην εκτίμηση της υπάρχουσας οικογενειακής συνοχής, στον τύπο οικογένειας με βάση την προσαρμοστικότητα, στον τύπο οικογένειας με βάση τη συνοχή και στο γενικό τύπο οικογένειας με βάση τη λειτουργικότητα.

Επίσης, το t -test είναι μη στατιστικά σημαντικό, και οι δύο ομάδες εκφράζουν την ίδια ολική ικανοποίηση από την υπάρχουσα οικογενειακή κατάσταση και εκτιμούν την προσαρμοστικότητα της οικογένειάς τους στο ίδιο επίπεδο.

Πίνακας 6: Σύγκριση των δύο ομάδων με βάση τους τύπους οικογένειας της FACES III (Chi-Square Test)

| Τύποι οικογένειας | Ελέγχου (n=120) | | Πειραματική (n=60) | | df | χ^2 | p |
|--|--------------------|------|-----------------------|------|----|----------|---------------------|
| | n | % | n | % | | | |
| <i>Προσαρμοστικότητα</i> | | | | | | | |
| Άκαμπτη | 33 | 27,5 | 17 | 28,3 | 3 | 0,64 | 0,887 ^{ns} |
| Δομημένη | 34 | 28,3 | 14 | 23,3 | | | |
| Ευέλικτη | 31 | 25,8 | 18 | 30 | | | |
| Πολύ ευέλικτη | 22 | 18,3 | 11 | 18,3 | | | |
| <i>Συνοχή</i> | | | | | | | |
| Διασπασμένη | 15 | 12,5 | 7 | 11,7 | 3 | 0,033 | 0,998 ^{ns} |
| Χωρισμένη | 33 | 27,5 | 17 | 28,3 | | | |
| Συνδεδεμένη | 48 | 40 | 24 | 40 | | | |
| Πολύ συν/μένη | 24 | 20 | 12 | 20 | | | |
| <i>Λειτουργικότητα (γενικός τύπος)</i> | | | | | | | |
| Μη-ισορροπημένη | 6 | 5 | 2 | 3,3 | 3 | 3,218 | 0,359 ^{ns} |
| Μέτρια ισορ/μένη | 41 | 34,2 | 21 | 35 | | | |
| Μεσαίου εύρους | 55 | 45,8 | 33 | 55 | | | |
| Ισορροπημένη | 18 | 15 | 4 | 6,7 | | | |

Πίνακας 8: Σύγκριση των δύο ομάδων με βάση τα αποτελέσματα της FACES III (Independent Samples T-Test & Mann-Whitney Test)

| Υποκλίμακες | Συμμετέχοντες (n=120) | | Μη συμμετέχοντες (n=60) | | t/z | p |
|--------------------------|--------------------------|------------|----------------------------|------------|------------|---------------------|
| | M/Mdn | SD/Min-Max | M/Mdn | SD/Min-Max | | |
| Ικανοποίηση | 7,25 | 9,42 | 7,85 | 9,78 | t = 0,398 | 0,691 ^{ns} |
| Προσαρμοστ/τητα | 23,92 | 6,37 | 23,64 | 5,85 | t = -0,289 | 0,773 ^{ns} |
| Συνοχή | 43 | 23-50 | 42 | 21-50 | z = -0,980 | 0,327 ^{ns} |
| <i>Τύποι οικογένειας</i> | | | | | | |
| Τύπος προσαρμ/τητας | 4 | 7-Jan | 4 | 7-Jan | z = -0,135 | 0,892 ^{ns} |
| Τύπος συνοχής | 6 | 8-Jan | 5 | 8-Jan | z = -0,466 | 0,641 ^{ns} |
| Γενικός τύπος | 4,5 | 1,5-7,5 | 4,5 | 2-7,5 | z = -0,246 | 0,806 ^{ns} |

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ως προς την κλίμακα FACES III, οι τιμές του συντελεστή Cronbach's Alpha είναι 0,82 για τη συνοχή και 0,67 για την προσαρμοστικότητα, ενώ ο δείκτης alpha για το σύνολο των ερωτημάτων της κλίμακας έχει τιμή ίση με 0,78. Ως προς το ΕΔΕΠ, ο συντελεστής Cronbach's Alpha είναι πολύ υψηλός για το σύνολο των λημμάτων, με τιμή ίση με 0,97. Οι συντελεστές των επιμέρους συνδρόμων ενδο-προσωπικής και δια-προσωπικής προσρμογής είναι 0,89 για το σύνδρομο «Άγχος-Δυσθυμία-Ψυχαναγκασμός», 0,83 για το σύνδρομο «Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός», 0,76 για το σύνδρομο «Ψυχοσωματικές διαταραχές», 0,91 για το σύνδρομο «Επιθετικότητα», 0,93 για το σύνδρομο «Παραβατικότητα» και 0,83 για τα αταξινόμητα συμπτώματα. Οι συγγραφείς όμως ουδέποτε δημοσίευσαν τα αποτελέσματα της στάθμισης του ΕΔΕΠ στον ελληνικό πληθυσμό και τους αριθμητικούς πίνακες που απαιτούνται για την αξιολόγηση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού με βάση τα στατιστικά κριτήρια.

Ένας βασικός περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης προσφέρθηκε σε γονείς από σχολείο και έναν ιδιωτικό παιδικό σταθμό της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, μιας αστικής, πιο αναπτυγμένης περιοχής σε σύγκριση με άλλες περιοχές της Θεσσαλονίκης, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης στο γενικό πληθυσμό της Ελλάδας, αλλά δίνει πολύ σημαντικά αποτελέσματα για τα χαρακτηριστικά των γονέων που συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα δεν συμπεριλαμβάνονται επιπλέον 16 γονείς οι οποίοι έκαναν αίτηση και δήλωσαν συμμετοχή στο πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων. Οι 7 από αυτούς (43,8%) διέκοψαν από την πρώτη κιόλας συνάντηση, ενώ οι υπόλοιποι 9 (56,2%) δεν προσήλθαν καθόλου. Ο αποκλεισμός των γονέων αυτής της κατηγορίας είναι αυτονόητος, διότι ο σκοπός της παρούσας μελέτης, όπως ήδη αναφέρθηκε, απαιτεί συγκρίσεις μεταξύ γονέων οι οποίοι ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα εκπαίδευσης και είτε δήλωσαν συμμετοχή και τελικά συμμετείχαν και ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα είτε δεν ενδιαφέρονταν να συμμετέχουν. Επιπροσθέτως, παρόλο που και οι 16 γονείς αυτής της κατηγορίας συμπλήρωσαν το φυλλάδιο συλλογής των δημογραφικών στοιχείων, μόνον οι 6 από αυτούς συμπλήρωσαν τα ειδικά ερωτηματολόγια.

Αρχικά δόθηκαν για συμπλήρωση ερωτηματολόγια και αιτήσεις συμμετοχής σε όλους τους γονείς, δηλαδή τους 224 γονείς του 92^{ου} Δημοτικού Σχολείου και τους 80 γονείς του Ιδιωτικού Παιδικού Σταθμού. Από το σύνολο των 304 γονέων συμφώνησαν να συμμετέχουν στην έρευνα και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια οι 183 γονείς, δηλαδή το 60,2% επί του συνόλου όλων των γονέων. Το υπόλοιπο 39,8% των γονέων δεν δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Ο βαθμός ανταπόκρισης στην έρευνα είναι πάρα πολύ ικανοποιητικός και υψηλός. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται, αν αναλογιστεί κανείς ότι σε έρευνες που διεξάγονται μέσω αποστολής ερωτηματολογίων ο βαθμός ανταπόκρισης είναι αρκε-

τά μικρότερος, όπως στην έρευνα των Wellington, White και Liossis (2006), όπου από τα 1.000 αποσταλμένα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν τα 176 (17,6%). Ο βαθμός ανταπόκρισης κατά την Α' Φάση είναι υψηλός και πλησιάζει το ποσοστό της έρευνας του Patterson και των συνεργατών του (2000b), που ήταν 70%.

Ένα πολύ βασικό αποτέλεσμα της σύγκρισης των γονέων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (πειραματική ομάδα-συμμετέχοντες) και των γονέων που τους δόθηκε ευκαιρία να συμμετέχουν στο πρόγραμμα αλλά προτίμησαν να μη δηλώσουν συμμετοχή (ομάδα ελέγχου-μη συμμετέχοντες) είναι ότι και οι δύο ομάδες δεν διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς οποιοδήποτε από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών, που αναφέρουν το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και την προηγούμενη συμμετοχή σε προγράμματα ως σημαντικούς παράγοντες εκδήλωσης ενδιαφέροντος για συμμετοχή (Haggerty *et al.*, 2002· Johnson *et al.*, 2003· Spoth & Redmond, 2000). Αντιθέτως, το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα των White και Wellington (2009), οι οποίοι, παρά τους περιορισμούς της έρευνάς τους, καταλήγουν στο ότι το φύλο, η ηλικία, το εισόδημα, η εκπαίδευση, η οικογενειακή κατάσταση, το επάγγελμα, η προηγούμενη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης, ο αριθμός των παιδιών και η μέση ηλικία των παιδιών δεν αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόθεσης για συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα εκπαίδευσης.

Το 90,5% των γονέων που συμμετείχαν και ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα ήταν μητέρες, ενώ το 9,5% ήταν πατέρες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει το γεγονός ότι στην πλειονότητά τους οι γονείς που συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων είναι μητέρες, οι οποίες αναλαμβάνουν το κύριο βάρος της εκπαίδευσης γονέων (Barlow *et al.*, 2007· Hendricks & Balakrishnan, 2005· Moran, Ghate & van der Merwe, 2004· Oates, 2010· Petersson, Petersson & Hakansson, 2003· Smith & Pugh, 1996).

Συμμετέχοντες και μη συμμετέχοντες δεν παρουσιάζουν καμία διαφορά ως προς τη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης γονέων οποτεδήποτε στο παρελθόν. Η προηγούμενη συμμετοχή των γονέων σε ομαδικά προγράμματα εκπαίδευσης δεν φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με τη συμμετοχή στο πρόγραμμα της παρούσας μελέτης, εύρημα που δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που όμως ως προηγούμενη συμμετοχή δεν εννοούν τη συμμετοχή αποκλειστικά και μόνο σε ομαδικά προγράμματα εκπαίδευσης (McCurdy & Daro, 2001· Spoth & Redmond, 1995).

Παρά το γεγονός ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων είναι αρκετά διαφημισμένα στην περιοχή της Θεσσαλονίκης και εφαρμόζονται από τους Δήμους και τα Κέντρα Πρόληψης της Εξάρτησης από τα Ναρκωτικά και Προαγωγής της Υγείας του ΟΚΑΝΑ, κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά, μόνο 3 από τους 120 μη συμμετέχοντες γονείς (2,5%) και άλλοι 3 από τους συμμετέχοντες γονείς (4,8%) δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σχολής γονέων οποτεδήποτε στο παρελθόν. Τα ποσοστά αυτά συμμε-

τοχής είναι πάρα πολύ μικρά και ταιριάζουν με συμπέρασμα της έρευνας του Fagan και των συνεργατών του (2007) ότι, δηλαδή, παρόλο που οι πολιτείες προσφέρουν σε όλους τους γονείς επιστημονικώς τεκμηριωμένα για την αποτελεσματικότητά τους προγράμματα εκπαίδευσης, τελικά δεν καταφέρνουν να προσελκύσουν έναν ικανοποιητικό αριθμό συμμετεχόντων.

Το 38,3% των μη συμμετεχόντων και το 39,7% των συμμετεχόντων εργάζονταν στον ιδιωτικό τομέα. Ωστόσο, αν οι γονείς και των δύο ομάδων που ήταν ιδιωτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι ή ελεύθεροι επαγγελματίες κατηγοριοποιηθούν ως εργαζόμενοι γονείς και οι γονείς (μητέρες) που ασχολούνταν με τα οικιακά κατηγοριοποιηθούν ως άνεργοι, τότε η σύγκριση των δύο ομάδων αποδίδει μια τάση για σημαντική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10% ($\chi^2=3,12$, $df=1$, $p = 0,77$), όπου για τους 120 μη συμμετέχοντες το 80% ($n=96$) των γονέων εργάζονται, ενώ για τους 63 μη συμμετέχοντες το ποσοστό των εργαζομένων είναι 68,3% ($n=43$). Το συμπέρασμα αυτό ίσως δηλώνει ότι υπάρχει κάποια τάση των άνεργων μητέρων, που έχουν επιλέξει ή αναγκάζονται να ασχολούνται με τα οικιακά, να συμμετέχουν περισσότερο στα προγράμματα σχολών γονέων. Ίσως, επομένως, η απασχόληση να εμποδίζει τις μητέρες να συμμετάσχουν στα προγράμματα αυτά. Γενικά, όμως, στην παρούσα μελέτη επιβεβαιώνεται ότι το επάγγελμα δεν σχετίζεται με τη συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα εκπαίδευσης (Heinrichs *et al.*, 2005).

Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για εκδήλωση ενδιαφέροντος, μεγαλύτερη συμμετοχή και μικρότερα ποσοστά πρόωρης αποχώρησης (Haggerty *et al.*, 2002· Morawska & Sanders, 2006· Spoth, & Redmond, 1995· Spoth *et al.*, 1997· Spoth & Redmond, 2000· White και Wellington, 2009), ενώ το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για συμμετοχή (Johnson *et al.*, 2003). Κάτι τέτοιο, όμως, δεν επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, μια και, παρόλο που οι 63 συμμετέχοντες έχουν ένα εκπαιδευτικό επίπεδο λίγο πιο υψηλό (απόφοιτοι Λυκείου $n=28$, 44,4% και απόφοιτοι ανώτερης/ανώτατης εκπαίδευσης $n=25$, 39,7%) από ό,τι οι 120 μη συμμετέχοντες (απόφοιτοι λυκείου $n=48$, 40% και απόφοιτοι ανώτερης/ανώτατης εκπαίδευσης $n=52$, 33,4%), ωστόσο, δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης ($p = 0,216$). Συμπερασματικά, κανένα δημογραφικό στοιχείο δεν φαίνεται να αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για συμμετοχή στα προγράμματα σχολών γονέων που εφαρμόζονται στην Ελλάδα.

Από τα αποτελέσματα της FACES III συμπεραίνεται ότι συμμετέχοντες και μη συμμετέχοντες εμφανίζουν φυσιολογικές βαθμολογίες και δεν διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους, ενώ οι γονείς και των δύο ομάδων εκφράζουν έναν πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποίησης από τη λειτουργικότητα της οικογένειάς τους. Και οι δύο ομάδες κατά μεγάλο ποσοστό ανήκουν στη λειτουργική κατηγορία της δομημένης οικογένειας ως προς την προσαρμοστικότητα, στη λειτουργική κατηγορία της συνδεδεμένης οικογένειας ως προς τη συνοχή και στη λειτουργική κατηγορία του μέσου γενικού τύπου οικογένειας. Ένα σημαντικό

ποσοστό των γονέων ανήκει στους ακραίους τύπους οικογένειας (άκαμπτη, πολύ ευέλικτη) ως προς την προσαρμοστικότητα, ένα μικρότερο ποσοστό ανήκει στους ακραίους τύπους οικογένειας (διασπασμένη, πολύ συνδεδεμένη) ως προς τη συνοχή και ένα πολύ μικρό ποσοστό στον ακραίο, μη ισορροπημένο γενικό τύπο λειτουργικότητας. Γενικά, οι γονείς δεν φαίνεται να υποκινούνται σημαντικά από κάποιον ιδιαίτερα μη λειτουργικό παράγοντα που σχετίζεται με την προσαρμοστικότητα και τη συνοχή της οικογένειάς τους, ώστε να συμμετάσχουν στα προγράμματα σχολών γονέων.

Από τη σύγκριση των δύο ομάδων με το ΕΔΕΠ, ως προς τα σύνδρομα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής, γίνεται αντιληπτό ότι οι γονείς που συμμετέχουν στις σχολές γονέων, σε σύγκριση με τους γονείς που δεν επιθυμούν να συμμετέχουν, εκτιμούν ότι τα παιδιά τους έχουν σημαντικά σοβαρότερα προβλήματα σχετικά με το σύνδρομο «Μοναχικότητα-Βραδυψυχισμός» και μία μικρή τάση για σημαντικά σοβαρότερα προβλήματα, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 10%, σχετικά με τα σύνδρομα «Επιθετικότητα» και «Παραβατικότητα». Από τα ευρήματα αυτά διαπιστώνεται ότι τα παιδιά των γονέων που συμμετέχουν στις σχολές γονέων παρουσιάζουν σημαντικά εντονότερα συμπτώματα και συμπεριφορές (π.χ. κοινωνικής απόσυρσης, αποφυγής της αλληλεπίδρασης), οι οποίες τα παρεμποδίζουν να ζουν αρμονικά με τον εαυτό τους, σε σύγκριση με τα παιδιά των γονέων που δεν συμμετέχουν στις σχολές γονέων. Επίσης, τα παιδιά των γονέων που συμμετέχουν στις σχολές γονέων παρουσιάζουν τάση για σημαντικά εντονότερα συμπτώματα επιθετικής συμπεριφοράς και μια πολύ μικρή τάση για σημαντικά εντονότερα συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς, σε σύγκριση με τα παιδιά των γονέων που δεν συμμετέχουν στις σχολές γονέων, όμως χρειάζεται περισσότερη έρευνα στον τομέα αυτό. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και παράλληλα ενισχύουν το εύρημα των Thornton και Calam (2010), ότι δηλαδή πιθανόν (λόγω του μικρού αριθμού των υποκειμένων) οι γονείς που τελικά συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων τα οποία απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό αναφέρουν ότι τα παιδιά τους εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς υψηλότερου βαθμού σε σχέση με τους γονείς που δεν προσέρχονται (Thornton & Calam, 2010).

Συμπερασματικά, αν και τα προγράμματα σχολών γονέων είναι αρκετά διαφημισμένα στην Ελλάδα, οι γονείς που συμμετέχουν σε αυτά είναι πολύ λίγοι. Όταν, όμως, ένα πρόγραμμα είναι καλά δομημένο και διαφημισμένο, ακολουθεί συγκεκριμένη και εμπειρικά τεκμηριωμένη θεωρητική κατεύθυνση και ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των γονέων, τότε τα ποσοστά συμμετοχής αυξάνουν αρκετά, ενώ παράλληλα μειώνονται τα ποσοστά αποχώρησης των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν φαίνεται να σχετίζονται με τη μη συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα αυτά. Επίσης, οι γονείς που αποφασίζουν να μη συμμετέχουν στις σχολές γονέων δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς τη συνοχή και την προσαρμοστικότητα της οικογένειας, συγκριτικά με τους γονείς που συμμετέχουν. Αντίθετα, εντονότερα δυσλειτουργικά συμπτώματα και συμπεριφορές των παιδιών ίσως αποτελούν προβλεπτικό

παράγοντα για ενεργητική συμμετοχή στα προγράμματα αυτά. Αν και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων σχολών γονέων καθώς και η εμπειρική γνώση των χαρακτηριστικών και των προσδοκιών των γονέων που γίνονται αποδέκτες αυτών των προγραμμάτων αποτελούν δύο εκ των ων ουκ άνευ όρους για την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών, δυστυχώς στην Ελλάδα η έρευνα σε αυτούς τους τομείς είναι αρκετά φτωχή. Ίσως η παρούσα μελέτη να συμβάλει, έστω και λίγο, στα έως τώρα επιστημονικά τεκμηριωμένα ευρήματα και στη συνέχιση της έρευνας στον τομέα των σχολών γονέων στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1991). "The theory of planned behavior". *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2): 179-211.
- Barlow, J. - Kirkpatrick, S. - Wood, D. - Ball, M. & Stewart-Brown, S. (2007). *Family and parenting support in Sure Start Local Programmes*. London: National Evaluation of Sure Start.
- Barlow, J. & Stewart-Brown, S. (2001). «Understanding parenting programmes: Parents' views». *Primary Health Care Research and Development* 2 (2): 117-130.
- Dumas, J.E. - Moreland Begle, A. - French, B. & Pearl, A. (2010). "Effects of monetary incentives on engagement in the PACE parenting program". *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 39 (3): 302-313.
- Dumas, J.E. - Nissley-Tsiopinis, J. & Moreland, A.D. (2007). "From intent to enrollment, attendance, and participation in preventive parenting groups". *Journal of Child and Family Studies* 16 (1): 1-26.
- Fagan, A.A. - Brooke-Weiss, B. - Haggerty, K. & Hawkins, J. (2007). *Are universal parent training programs worth the investment? Findings from the community youth development study*. Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology (Atlanta, Georgia, 2007). Atlanta: Atlanta Marriott Marquis. Ανακτήθηκε: Νοέμβριος 01, 2010 από: http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/2/0/0/3/5/p200356_index.html.
- Gibbs, J. - Underdown, A. - Stevens, M. - Newbery, J. & Liabo, K. (2003). *Evidence nugget: Group-based parenting programmes can reduce behaviour problems of children aged 3-12 years. What Works for Children Group, Evidence Nugget*. Ανακτήθηκε: Απρίλιος 19, 2010 από: <http://www.whatworksforchildren.org.uk>.
- Golombok, S. (2000). *Parenting - What really counts?* London: Routledge.
- Grimshaw R. & Mcguire, C. (1998). *Evaluating parenting programmes: A study of stakeholders' views*. London: National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Haggerty, K.P. - Fleming, C.B. - Lonczak, H.S. - Oxford, M.L. - Harachi, T.W. & Catalano, R.F. (2002). "Predictors of participation in parenting workshops". *The Journal of Primary Prevention* 22 (4): 375-387.
- Heinrichs, N. - Bertram, H. - Kuschel, A. & Hahlweg, K. (2005). "Parent recruitment and retention in a universal prevention program for child behavior and emotional problems: Barriers to research and program participation". *Prevention Science* 6 (4): 275-286.
- Hendricks, A.K. & Balakrishnan, R. (2005). *Review of parenting programmes: A report by the Families Commission, Research Report No. 2/05*. Wellington: Families Commission.
- Johnson, D. - Harrison, B. - Burnett, M. & Emerson, P. (2003). "Deterrents to participation in parenting education". *Family and Consumer Sciences Research Journal* 31 (4): 403-424.

- Kinncar, P.R. & Cray, C.D. (2010). *IBM SPSS statistics 18 made simple*. Sussex: Psychology Press.
- Konstadinidis, L. - Goga, P. & Simos, G. (2009). Effective socialization in cognitive behaviour therapy: The Collaborative Interviewing in Mathematical Analogy Technique (CLIMATE), in G. Simos (Ed.), *Cognitive behaviour therapy: A guide for the practicing clinician Vol. 2* (pp. 144-164). New York: Routledge.
- Κωνσταντινίδης, Λ. - Γκόγκα, Γ. & Μαυρέας, Β. (2008). “Σχολές γονέων γνωστικής συμπεριφορικής προσέγγισης”. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία* 10 (1): 78-96.
- Mccurdy, K. & Daro, D. (2001). “Parent involvement in family support programs: An integrated theory”. *Family Relations*, 50 (2): 113-121.
- Moran, P. - Ghate, D. & Van Der Merwe, A. (2004). *What works in parenting support? A review of the International Evidence*, Policy Research Bureau, Research Report RR574. London: Department for Education and Skills.
- Morawska, A. & Sanders M.R. (2006). «A review of parental engagement in parenting interventions and strategies to promote it». *Journal of Children's Services* 1 (1): 29-40.
- Μπίμπου, Ι. - Στογιαννίδου, Α. - Παπαγεωργίου, Β. & Κιοσέογλου Γ. (1997). *Επιδημιολογική μελέτη της συμπεριφοράς και των μαθησιακών ικανοτήτων: Στοιχεία από δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης*. Προφορική ανακοίνωση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας με θέμα: Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας. Αθήνα 29 Μαΐου έως 1 Ιουνίου.
- Μπίμπου, Ι. - Στογιαννίδου, Α. & Κιοσέογλου, Γ. (2000). «Σχέση μεταξύ ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας της οικογένειας, ψυχικής υγείας μητέρων και εκτίμησης δυνατοτήτων και δυσκολιών παιδιών σχολικής ηλικίας από γονείς και εκπαιδευτικούς». *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία* 2 (1): 48-68.
- NSW Department of Community Services. (2005). *Parenting programs: What makes them effective?* Sydney: Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services. Ανακτήθηκε: Οκτώβριος 02, 2010 από: <http://www.community.nsw.gov.au/>.
- Oates, J. (Ed.). (2010). *Supporting Parenting. Early Childhood in Focus, 5*. Milton Keynes: The Open University.
- Olson, D. (2000). «Circumplex Model of marital, family systems». *Journal of Family Therapy* 22: 144-167.
- Olson, D.H. - Portner, J. & Lavee Y. (1985). *FACES III: Family Adaptability and Cohesion Evaluating Scale*. Twin Cities: University of Minnesota, Department of Family Social Science.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). *Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ): Οδηγίες συμπλήρωσης και αξιολόγησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Patterson, J. - Barlow, J. - Mockford, C. - Klimes, I. - Pyper, C. & Stewart-Brown, S. (2002b). “Improving mental health through parenting programmes: Block randomised controlled trial”. *Archives of Disease in Childhood* 87 (6): 472-477.
- Patterson, J. - Mockford, C. - Barlow, J. – Pyper, C. & Stewart-Brown, S. (2002a). “Need and demand for parenting programmes in general practice”. *Archives of Disease in Childhood* 87 (6): 468-471.
- Petersson, K. - Petersson, C. & Hakansson A. (2004). “What is good parental education? Interviews with parents who have attended parental education sessions”. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 18 (1): 82-89.
- Powell, D.R. (1988). Challenges in the design and evaluation of parent-child intervention programs. In: D.R. Powell (Ed.), *Parent education as early childhood intervention: Emerging directions in theory, research and practice* (pp. 229-237). New Jersey: Ablex.
- Sanders, M.R. - Markie-Dadds, C. & Turner, K.M.T. (1999). *Practitioner's manual for enhanced*

- Triple P. Brisbane, Australia: Families International Publishing.*
- Smith, C. & Pugh, G. (1996). *Learning to be a parent: A survey of group-based parenting programmes*. London: Family Policy Studies Centre.
- Spoth, R. & Redmond C. (1995). "Parent motivation to enroll in parenting skills programs: A model of family context and health belief predictors". *Journal of Family Psychology* 9 (3): 294-310.
- Spoth, R. & Redmond, C. (1996). "A theory-based parent competency model incorporating intervention attendance effects". *Family Relations* 45: 139-147.
- Spoth, R. & Redmond C. (2000). "Research on family engagement in preventive interventions: Toward improved use of scientific findings in primary prevention practice". *The Journal of Primary Prevention* 21 (2): 267-284.
- Spoth, R. - Redmond, C. - Kahn, J. & Shin C. (1997). "A prospective validation study in inclination, belief and context predictors of family-focused prevention involvement". *Family Process* 36 (4): 403-429.
- Thornton, S. & Calam, R. (2010). "Predicting intention to attend and actual attendance at a universal parent-training programme: A comparison of social cognition models". *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 16 (3): 365-83.
- Tully, L. (2009). *What makes parenting programs effective? An overview of recent research*. Sydney: NSW Community Services, Centre for Parenting and Research.
- Wellington, L. – White, K.M. & Liossis, P.M. (2006). "Beliefs underlying intentions to participate in group parenting education". *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, Volume 5, Issue 3. Brisbane: School of Psychology and Counselling, Queensland University of Technology.
- White, K.M. & Wellington L. (2009). "Predicting participation in group parenting education in an Australian sample: the role of attitudes, norms, and control factors". *Journal of Primary Prevention* 30 (2): 173-189.
- Zepeda, M. - Varela, F. & Morales A. (2004). Promoting positive parenting practices through parenting education, in N. Halfon, T. Rice & M. Inkelas (Eds), *Building State Early Childhood Comprehensive Systems Series, No. 13*. Los Angeles, CA: National Center for Infant and Early Childhood Health Policy, UCLA Center for Healthier Children, Families and Communities.

Υποεπίδοση μαθητών/μαθητριών και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική

Θεόδωρος Κοντομάρης

*Εκπαιδευτικός ΠΕ11, 1ο Δημοτικό Σχολείο Παιανίας,
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στις Σπουδές στην Εκπαίδευση*

Εισαγωγή

Το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο εθνικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν οδηγούν σε θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα όλους τους μαθητές της χώρας. Και αυτό, διότι υπάρχουν στους μαθητές γεωγραφικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και ψυχολογικές διαφοροποιήσεις που εμποδίζουν την επιτυχή υλοποίηση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, πολλοί μαθητές παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις. Παλαιότερα όλες οι χαμηλές επιδόσεις είχαν ερμηνευτεί ως χαμηλή νοητική ικανότητα ή ως πολιτισμική ένδεια των μαθητών (Φραγκουδάκη, 2001: 141). Τελευταίες έρευνες, όμως, δείχνουν ότι πολλές ευθύνες έχει και ο σχολικός θεσμός.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες αναδεικνύεται η ανάγκη να έχει η εκπαιδευτική μονάδα τη δυνατότητα να διαμορφώνει και να ασκεί τη δική της *τοπική εκπαιδευτική πολιτική* (εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική) στο πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Καλείται, λοιπόν, η σχολική μονάδα συλλογικά και συνεργατικά να προγραμματίζει και να αξιολογεί το έργο της, να προσαρμόζει την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική στις ιδιαιτερότητες των μαθητών της, και να προσπαθήσει να ανακαλύψει καινοτόμες προσεγγίσεις, ώστε να αμβλύνει ή να εξαλείψει τις αιτίες που ωθούν έναν ορισμένο αριθμό του μαθητικού δυναμικού στην υποεπίδοση.

Υποεπίδοση

Τα προβλήματα της σχολικής μάθησης, της επίδοσης και της υποεπίδοσης αποτελούν ένα θέμα που στις σύγχρονες κοινωνίες απασχολεί ειδικούς από πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Ωστόσο, η σχολική υποεπίδοση και αποτυχία αποτέλεσαν παιδαγωγικό πρόβλημα μόλις στα μέσα του 20^{ου} αιώνα με την καθιέρωση του θεσμού της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς εντάχθηκαν στο σχολείο πολλά παιδιά που μέχρι τότε δεν φοιτούσαν. Με την ένταξη μεγάλου αριθμού παιδιών στο σχολείο ήρθαν στην επιφάνεια προβλήματα που συνδέονταν με την αδυναμία

πολλών παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Καθώς το σχολείο αδυνατούσε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα προβλήματα αυτά, οι δυσκολίες σχολικής μάθησης και επίδοσης αποτέλεσαν σημαντικό παιδαγωγικό και κοινωνικό πρόβλημα και αντικείμενο επιστημονικής έρευνας. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν πολλές ερευνητικές μελέτες, με διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες (Αναγνωστοπούλου, 2004: 1). Συχνά κατά το παρελθόν τα προβλήματα μάθησης θεωρήθηκαν συνέπεια μόνο των νοητικών ανεπαρειών των παιδιών (Φραγκουδάκη, 2001: 105-155). Το σχολείο αποενοχοποιήθηκε ως παράγοντας δημιουργίας των σχολικών δυσκολιών και οι προσπάθειες αντιμετώπισης επικεντρώθηκαν στην αξιολόγηση της νοημοσύνης των παιδιών και στη δημιουργία ειδικών τάξεων και προγραμμάτων προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναδειχθεί η νοημοσύνη ως ο κυρίαρχος παράγοντας που ευθύνεται για τη δημιουργία σχολικών δυσκολιών και η έννοια της νοημοσύνης να ταυτιστεί με την έννοια της σχολικής επίδοσης (Αναγνωστοπούλου, 2004: 1· Φραγκουδάκη, 2001: 105-155). Όμως νεότερες έρευνες, όπως αυτή του νομπελίστα βιολόγου-γενετιστή A. Jacquard (1995), υποστηρίζουν ότι όλα τα παιδιά που ξεκινούν το σχολείο (εκτός από αυτά με σοβαρό παθολογικό πρόβλημα) έχουν εγγενή ευφυΐα πολύ μεγαλύτερη από αυτή που απαιτείται για να ολοκληρώσουν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης μέχρι και την πανεπιστημιακή. Επιπλέον, τονίζει ότι, καθώς το υπόβαθρο της νοητικής ικανότητας συνεχώς εμπλουτίζεται, τότε δεν απομένει παρά η κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς, για να έχουν όλοι οι μαθητές καλές επιδόσεις. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχει κάνει την εμφάνισή του ο όρος υποεπίδοση, για να δηλώσει αυτήν ακριβώς την αναντιστοιχία μεταξύ της επίδοσης ενός μαθητή και της νοητικής του ικανότητας.

Ως **υποεπίδοση (underachievement)**, λοιπόν, ορίζεται η διαφορά ανάμεσα στη σχολική επίδοση ενός μαθητή και τις πραγματικές δυνατότητές του (Westminster Institute of Education, 2006: 1· Butler-Por, 1987· Gillborn, 2006· Montgomery, 1996· Τζουριάδου, 2008:6). Το πανεπιστήμιο του Princeton δίνει στον ιστότοπό του τον παρακάτω ορισμό: «*underachievement: poorer than expected performance*» (Princeton, 2011).

Οι μαθητές με υποεπίδοση αποτελούν, σύμφωνα με μελέτες, ένα μεγάλο ποσοστό, που ανέρχεται στο 20-30% του μαθητικού πληθυσμού (Πόροδας, 2003: 18· Καρβούνης, 2007· Μπάρμπας και συν. 2006· Kaplan και Sadock, 1985). Οι μαθητές αυτοί δεν συνιστούν μια ενιαία και ομοιογενή ομάδα. Έτσι, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν μια μεγάλη ποικιλία στα χαρακτηριστικά τους. Ο Montgomery (1996) προτείνει έναν κατάλογο με χαρακτηριστικά υποστηρίζοντας ότι, εάν κάποιος μαθητής έχει τουλάχιστον πέντε από αυτά, θα πρέπει να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να υποπτευτούν ότι ο συγκεκριμένος μαθητής πιθανόν να υποαποδίδει. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι:

- ασυνέπεια επιδόσεων στις σχολικές εργασίες,
- ασυνέπεια των επιδόσεων σε ένα γνωστικό αντικείμενο,
- διαπίστωση υψηλής νοητικής ικανότητας και φτωχών επιδόσεων,

- έλλειψη συγκέντρωσης,
- αφηρημάδα,
- αποφυγή εργασίας,
- φτωχές δεξιότητες μελέτης,
- κακές συνήθειες μελέτης,
- μη ολοκλήρωση εργασιών ή αποφυγή τους,
- υπερκινητικότητα και ανησυχία,
- επιθετική ή ντροπαλή κοινωνική συμπεριφορά,
- ανικανότητα σύναψης και διατήρησης σχέσεων με τους συνομηλίκους,
- αδυναμία αντιμετώπισης αποτυχιών,
- αποφυγή επιτυχίας,
- έλλειψη διορατικότητας για τον εαυτό του και τους άλλους,
- φτωχές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης,
- ατέλειωτη φλυαρία,
- μαθητής προερχόμενος από μειονοτικές ομάδες (παιδιά μεταναστών, παιδιά που προέρχονται από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα κ.ά.).

Αναφορικά με τα αίτια που οδηγούν στην υποεπίδοση, έρευνες των McClelland, Yewchuk and Mulcahy (1993) αναφέρουν ότι υπάρχουν δύο βασικά σύνολα παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου:

1. Παράγοντες που συνδέονται με τα συναισθήματα και τα κίνητρα του μαθητή
2. Παράγοντες που σχετίζονται με τις στρατηγικές μάθησης

Αναφορικά με τους πρώτους παράγοντες, μπορεί να έχουμε:

- άγνοια των δυνατοτήτων που μπορεί να έχει ένας μαθητής για τον εαυτό του,
- χαμηλές προσδοκίες από τον εαυτό του,
- χαμηλή αυτοεκτίμηση καθώς και μια αίσθηση ανεπάρκειας,
- βιώματα με έντονες και πολλές συναισθηματικές δυσκολίες,
- έλλειψη κινήτρων να επιτύχει στο σχολείο, παρά την παρουσία μιας υψηλής αυτοαντίληψης που πιθανόν διαθέτει,
- μπορεί να έχει το φόβο της αποτυχίας ή της επιτυχίας
- μπορεί να έχει συνήθεια να κατηγορεί πάντα τους άλλους για ό,τι συμβαίνει,
- πιθανόν να υπάρχει εχθρότητα στις οικογενειακές σχέσεις,
- απόρριψη του από την οικογένεια,
- έλλειψη οικογενειακού ενδιαφέροντος για το παιδί,
- υπερβολικές προσδοκίες των γονέων,
- μπορεί να προέρχεται από μια οικογενειακή, πολιτισμική, κοινωνική ή θρησκευτική ομάδα που έχει διαφορετικές αξίες και στόχους από αυτούς του σχολείου,
- μπορεί να υπάρχει μια σύγκρουση μεταξύ των στόχων του σχολείου και των προσωπικών στόχων του μαθητή.

Σε σχέση με τους δεύτερους έχουμε:

- μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσφασία, δυσλεξία κ.ά.,
- αισθητηριακές ή φυσικές αναπηρίες,
- αποτυχία σε καταστάσεις δοκιμασιών και διαγωνισμάτων,
- φτωχές δεξιότητες μελέτης,
- κακές συνήθειες εργασίας,
- χαμηλές επιδόσεις σε μια ή αρκετές από τις βασικές γνωστικές κατηγορίες όπως γλώσσα, μαθηματικά κ.ά.,
- υποβολή ημιτελών ή κακοφτιαγμένων εργασιών,
- δυσκολία στην ομαδική λειτουργία,
- δυσκολία στη συγκέντρωση της προσοχής του στα καθήκοντά του,
- δυσχέρειες στη ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές του,
- αντιπάθεια προς κάποιες σχολικές πρακτικές όπως η απομνημόνευση κ.ά.

Πέρα από αυτούς τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω υπάρχει και ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην υποεπίδοση: ο δάσκαλος. Έχει διαπιστωθεί σε έρευνες ότι η επιρροή των δασκάλων είναι πολύ ισχυρή, ειδικά σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις που στερούνται κατάλληλων προτύπων στο σπίτι (Westminster Institute of Education, 2006: 5). Επίσης, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν το ηθικό των μαθητών τους προσφέροντας εξατομικευμένη υποστήριξη, ώστε να ξαναβρούν τον ενθουσιασμό τους για μάθηση. Αντίθετα, η αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά που υποαποδίδουν ή η μικρότερη ενασχόληση με αυτά έχουν ως συνέπεια τη μεγέθυνση του φαινομένου της υποεπίδοσης.

Συνοψίζοντας, η υποεπίδοση των μαθητών μπορεί να οφείλεται σε ψυχολογικούς παράγοντες, σε οργανικούς ή αισθητηριακούς παράγοντες, σε διαταραχές της ανάπτυξης ή σε δυσμενείς οικογενειακές, κοινωνικές ή πολιτισμικές συνθήκες, όπως η πολιτισμική αποστέρωση, η διγλωσσία και οι κακές συνθήκες διαβίωσης. Μπορεί, επίσης, να οφείλεται στο ίδιο το σχολείο, στη μαθησιακή διαδικασία ή στον δάσκαλο, ο οποίος δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του μαθητή (Μπάρμπας, 2003: 1).

Ανεξάρτητα, πάντως, από τις αιτίες που οδηγούν στην υποεπίδοση, το πρόβλημα αυτό εκδηλώνεται πάντα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής δραστηριότητας, δηλαδή στη σχολική τάξη. Ένας μαθητής που υποαποδίδει στα μαθηματικά, για παράδειγμα, μπορεί να είναι πολύ καλός στον αθλητισμό ή στη ζωγραφική (Perrenoud, 1996β). Με αυτή την παραδοχή, λοιπόν, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η μαθησιακή διαδικασία στην τάξη αποτελεί το βασικό πεδίο μελέτης των προβλημάτων της σχολικής μάθησης (Μπάρμπας, 2003: 6). Εξάλλου, πολλές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το σχολείο πράγματι ευθύνεται σε κάποιο βαθμό για τις επιδόσεις των μαθητών (Σουμέλης, 1999: 664). Επιπλέον, ο δάσκαλος αναδεικνύεται σε έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην επίδοση των μαθητών (Μυλωνάς & Δημητριάδη, 1999: 385). Ο ρόλος του εκ-

παιδευτικού στη σχολική αποτυχία συνοψίζεται, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1996:170), στις παραπάνω διαπιστώσεις:

- Όταν ο μαθητής αποτυγχάνει (έχει επίδοση μικρότερη από την προσδοκώμενη), αποτυγχάνει όχι γιατί δεν μπορεί, αλλά γιατί δεν του εξασφαλίστηκαν οι προϋποθέσεις εκείνες να θέλει να προσπαθήσει όσο απαιτείται σε κάθε περίπτωση. Είναι υπόθεση κυρίως συναισθηματική και όχι γνωστική.
- Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αποτυχία του μαθητή εντοπίζεται στην αστοχία του πρώτου να δημιουργήσει στον μαθητή τα κίνητρα και την απαιτούμενη διάθεση για επιτυχία.
- Όταν αποτυγχάνει ένας μαθητής στο σχολείο σημαίνει ταυτόχρονα και την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αποτυχία του μαθητή είναι το σύμπτωμα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τι συμβαίνει, λοιπόν, στη σχολική τάξη; Οι σχολικές τάξεις ήταν πάντα τάξεις ανομοιογενείς (Φραγκουδάκη, 2008: 12). Οι σχολικές τάξεις πάντοτε περιείχαν, όπως και σήμερα, μαθητές διαφορετικού φύλου, διαφορετικής κοινωνικής και οικονομικής προέλευσης, διαφορετικής γλώσσας (όχι μόνο εθνικής αλλά και ποικιλιών της εθνικής), διαφορετικών ρυθμών μάθησης, διαφορετικών ψυχολογικών χαρακτηριστικών, διαφορετικών τρόπων μάθησης, διαφορετικών ειδών νοημοσύνης κ.ά.

Το σχολείο, όμως, καθώς δεν αναγνωρίζει τις διαφορές αυτές, αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο, με αποτέλεσμα κάποια από αυτά να μην τα καταφέρνουν και να έχουν χαμηλές επιδόσεις (Φραγκουδάκη, 2001: 141-148). Όπως αναφέραμε και παραπάνω, το συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης και οι θεσμικές προδιαγραφές της διδασκαλίας που αυτό επιβάλλει (αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτικές μέθοδοι κ.ά.), δεν επιτρέπουν σε μια σχολική μονάδα να έχει τη δυνατότητα και την ευελιξία να διαμορφώνει και να εφαρμόζει προγράμματα ειδικά σχεδιασμένα για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών της, εφόσον είναι υποχρεωμένη να παρέχει το έργο της στη βάση της «τυπικής ισότητας». Ο Perrenoud (1996a: 17) υπογραμμίζει ότι, για να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες γνώσεις και δεξιότητες, χρειάζονται διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης και διδασκαλίας, διαφορετικές εξηγήσεις, διαφορετικές ασκήσεις, διαφορετική ενθάρρυνση, διαφορετική πλαισίωση. Η Παντελιάδου (2000: 11) τονίζει, επίσης, ότι «τα καθιερωμένα διδακτικά μοντέλα που στηρίζονται στην παραδοχή μιας ομοιόμορφης ανάπτυξης και τρόπου μάθησης για όλα τα παιδιά δεν εφαρμόζεται με επιτυχία στην περίπτωση των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες». Κάθε μαθητής χρειάζεται διαφορετικό τρόπο προσέγγισης, πράγμα που σημαίνει ότι του επιτρέπουμε να μαθαίνει με το δικό του ρυθμό, με τις μεθόδους που του ταιριάζουν καλύτερα, απολαμβάνοντας παιδαγωγική στήριξη στο μέτρο των αναγκών του και ακολουθώντας μια προσωπική διαδρομή στο πλαίσιο των γενικών στόχων της εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση στην παιδαγωγική σημαίνει ένα σύνολο εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών για την

επίτευξη των ίδιων γνώσεων και δεξιοτήτων (Perrenoud, 1996α: 18). Στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος κυριαρχούν διαδικασίες ίσης μεταχείρισης άνισων μαθητών (ατομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά). Και αυτό, γιατί εισάγεται στις σχολικές τάξεις μια διαδικασία εξίσωσης των μαθητών, οι οποίοι εισέρχονται σε αυτές με εντελώς διαφορετικές προϋποθέσεις και ικανότητες. Αυτή η διαφορετικότητα, που πολλές φορές συνοδεύεται από αδυναμία παρακολούθησης κάποιων ή όλων των μαθημάτων, συχνά εκλαμβάνεται ως εγγενής αδυναμία (χαμηλός βαθμός νοημοσύνης) ή ακόμα ως κακή πρόθεση του μαθητή ή ως αδιαφορία των γονέων (Κοσσυβάκη, 1999: 169). Έτσι, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να βοηθήσει τις παραπάνω ομάδες μαθητών. Η υπέρβαση που προτείνεται είναι η διαφοροποιημένη διδακτική πράξη, διαδικασία που επιβάλλει μια κατάσταση σεβασμού της διαφοράς και της διαφορετικότητας των μαθητών (ό.π.: 180).

- Η μάθηση, λοιπόν, δεν μπορεί να επιτευχθεί σε όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Και αυτό, επειδή η μάθηση δεν είναι μία μεταφορά γνώσης από τον δάσκαλο στους μαθητές (Μπάρμπας, 2003: 17). Για να είναι η μάθηση, λοιπόν, αποτελεσματική θα πρέπει να τηρούνται και να εφαρμόζονται στις σχολικές τάξεις οι παρακάτω αρχές (Βοσνιάδου, 2004):
- Η μάθηση δεν μπορεί να συντελεστεί χωρίς την ενεργό και εποικοδομητική συμμετοχή του μαθητή. Οι γνωστικές δραστηριότητες απαιτούν την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία η οποία εξελίσσεται στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακινούν τους μαθητές να είναι ενεργοί στην τάξη και να θέτουν στόχους αξιοποιώντας τη φυσική τους διάθεση για διερεύνηση, για κατανόηση νέων πραγμάτων και για μάθηση.
- Η μάθηση είναι πάνω από όλα μία κοινωνική δραστηριότητα και η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου είναι βασική προϋπόθεση για να υπάρξει μάθηση. Για πολλούς ερευνητές η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η κύρια δραστηριότητα μέσα από την οποία συντελείται η μάθηση. Η κοινωνική δραστηριοποίηση και συμμετοχή αρχίζουν από πολύ νωρίς. Οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους και μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις τα παιδιά μαθαίνουν από τους γονείς τους ότι τα ενδιαφέρει και αποκτούν τις συμπεριφορές εκείνες που τα καθιστούν ικανά να συμμετέχουν ισότιμα στο κοινωνικό περιβάλλον (Faulkner και Woodhead, 1999: 120). Σύμφωνα με τον Vygotsky (2000: 151), ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά είναι η εσωτερική δραστηριότητα, συνηθειών, λεξιλογίου και ιδεών των μελών της κοινότητας στην οποία μεγαλώνουν.
- Τα παιδιά μαθαίνουν αποτελεσματικότερα, όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θεωρούν ενδιαφέρουσες και χρήσιμες, όταν αυτά που καλούνται να μάθουν έχουν νόημα και παρουσιάζουν ενδιαφέρον γι' αυτά (Wood, 1999: 191).
- Οι νέες γνώσεις δομούνται πάνω στη βάση των όσων ήδη γνωρίζουμε. Δεν είναι δυνατό να κατανοήσει, να θυμηθεί ή να μάθει κανείς κάτι που του

είναι τελείως ξένο. Χρειάζονται κάποιες προϋπάρχουσες γνώσεις για να κατανοήσουμε το νόημα της νέας γνώσης. Ωστόσο, η ύπαρξη της προϋπάρχουσας γνώσης δεν αρκεί για να εξασφαλιστούν ικανά αποτελέσματα. Πρέπει να ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση προκειμένου να μπορέσουμε να την αξιοποιήσουμε στη μάθηση. Η μάθηση ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη προσοχή στην προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή και την χρησιμοποιούν ως σημείο αφετηρίας για τη διδασκαλία.

- Οι μαθητές μαθαίνουν αξιοποιώντας αποτελεσματικές και ευέλικτες στρατηγικές, που τους βοηθούν να καταλαβαίνουν, να σκέφτονται λογικά, να απομνημονεύουν και να λύνουν προβλήματα.
- Οι μαθητές πρέπει να ξέρουν πώς να σχεδιάζουν και να παρακολουθούν τη μάθησή τους, πώς να θέτουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους και πώς να διορθώνουν τα λάθη τους.
- Η μάθηση είναι στο σύνολό της μια πολύπλοκη δραστηριότητα, γι' αυτό και έχει το δικό της ρυθμό. Απαιτείται σημαντικός χρόνος και εξάσκηση για να αρχίσει να συγκροτείται η επιδεξιότητα σε ένα τομέα.
- Στη μάθηση υπάρχουν βασικές αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των παιδιών (Βοσνιάδου, 2004). Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά, διαμορφώνουν νέους τρόπους σκέψης και, επίσης, αλλάζουν τις διαδικασίες και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν αυτές τις νέες δυνατότητές τους. Επιπλέον, υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές στη μάθηση. Ο Gardner (1993) έχει υποστηρίξει ότι υπάρχουν πολλές άλλες διαστάσεις της ανθρώπινης νοημοσύνης πέραν των λογικών και γλωσσικών ικανοτήτων με τις οποίες συνήθως ασχολούμαστε στο σχολείο. Υπάρχει η μουσική, η χωρική, η σωματική, η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική. Κάποια παιδιά είναι προικισμένα στη μουσική, άλλα έχουν εξαιρετικές χωρικές ικανότητες (οι οποίες είναι απαραίτητες για τους αρχιτέκτονες και τους καλλιτέχνες, για παράδειγμα) ή σωματικές/κιναισθητικές ικανότητες (που χρειάζονται οι αθλητές) ή ικανότητες να συνδέονται με τους άλλους ανθρώπους κ.λπ. Τα σχολεία πρέπει να δημιουργούν το καλύτερο περιβάλλον για την ανάπτυξη των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές τους διαφορές.

Ο Perrenoud (1996β) συμπληρώνει: Για να μάθει κανείς πρέπει να αισθάνεται ότι τον αναγνωρίζουν και τον σέβονται, ότι δεν απειλείται η ύπαρξή του και η ταυτότητά του, ότι τον καταλαβαίνουν και τον υποστηρίζουν, ότι τον εμπιστεύονται, ότι τον φαντάζονται ικανό να τα καταφέρει και κυρίως να βρίσκει νόημα σ' αυτό που κάνει.

Ο μαθητής ως υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας χαρακτηρίζεται από δύο βασικά στοιχεία: από το νόημα που διαμορφώνει μέσα στις καταστάσεις στις οποίες συμμετέχει και από τη δράση που αναπτύσσει με βάση αυτό το νόημα. Το νόημα που διαμορφώνει ο μαθητής επηρεάζεται τόσο από τα ατομικά

του χαρακτηριστικά όσο και από τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές του περιβάλλοντός του. Έτσι, ο μαθητής δεν δέχεται απλώς την επίδραση της παιδαγωγικής διαδικασίας ως παθητικός δέκτης, αλλά επιδρά και ο ίδιος πάνω σ' αυτή και την επηρεάζει (Μπάρμπας, 2003: 8). Υπό αυτή την έννοια η διδασκόμενη γνώση αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Η διαπραγμάτευση είναι μια διαδικασία αμοιβαίας προσαρμογής, καθώς ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής προσπαθούν να συντονίσουν τις ατομικές τους δραστηριότητες. Γι' αυτό και η μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της διδασκαλίας, αλλά και της συνεργασίας που αναπτύσσεται (Hoogsteder και συν., 1999: 226). Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να αγνοήσει τις οδηγίες του δασκάλου, εάν δεν εναρμονίζονται με τους στόχους του, όπως και αντίστροφα, ο δάσκαλος μπορεί να αγνοήσει τη συμβολή του παιδιού, εάν δεν ταιριάζει με τον προγραμματισμό του.

Συνεπώς, η μάθηση δεν είναι μια μετάδοση γνώσεων, αλλά το αποτέλεσμα μιας αυθεντικής αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ανθρώπων σε ασύμμετρη σχέση, οι οποίοι προσπαθούν να βρουν ένα σημείο επαφής για να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο. Εν ολίγοις, πρόκειται για τη δημιουργία κοινής αντίληψης. Η γνώση, μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης, δεν μπορεί παρά να συγκροτείται διαπροσωπικά (Rogoff και συν., 1999: 261).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι σχολικές τάξεις είναι ετερογενείς. Οι διαφορές στους μαθητές καθορίζονται από τα ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά και από τα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία του περιβάλλοντός τους. Καθώς το σχολείο μεταδίδει τις γνώσεις χρησιμοποιώντας τη γενίκευση και την αφαίρεση (Φραγκουδάκη, 2008: 145), η διδασκαλία στην τάξη δεν βοηθάει στην άμβλυνση των παραπάνω διαφορών, μια και δεν περιέχει γενικές μεθόδους και στρατηγικές, και ειδικότερα αναλυτικές μεθόδους επεξεργασίας σχολικών εργασιών ή προβλημάτων (Μπάρμπας, 2003: 14· Φραγκουδάκη, 1999: 145). Αυτοί οι τομείς της γνώσης δεν διδάσκονται συστηματικά στο σχολείο (Μπάρμπας, 2003: 14). Άρα, όσα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα από το περιβάλλον τους με τέτοιες μορφές σκέψης δυσκολεύονται να ανταποκριθούν. Μιλάμε για παιδιά που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, παιδιά μεταναστών και παιδιά από κατώτερες κοινωνικές τάξεις (Φραγκουδάκη, 1999: 108-145· Bernstein, 1985: 433-468). Ο Μπάρμπας (2003: 2· 2006: 123) υποστηρίζει, επιπλέον, ότι όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σχολικές δυσκολίες με συνέπεια την υποεπίδοση έχουν αποσπασματικές γνώσεις, περιορισμένου εύρους γενικεύσεις, χαρακτηρίζονται από έλλειψη συστηματικής οργάνωσης των πληροφοριών, ενώ παράλληλα δεν έχουν αποτελεσματικούς τρόπους επεξεργασίας αυτών των πληροφοριών.

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο η εκπαιδευτική μονάδα να διαμορφώσει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική για την αντιμετώπιση των μαθητών που υποαποδίδουν. Καλείται, δηλαδή, να κάνει προγραμματισμό, να σχεδιάσει, να οργανώσει και να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό της έργο, ώστε να βρεθούν οι κατάλληλες για τα προβλήματα λύσεις.

Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και υποεπίδοση

Ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος έχει δημιουργήσει πολλά προβλήματα διοικητικής και διδακτικής φύσης (Ματσαγγούρας, 1999: 220). Στο πλαίσιο της αποκέντρωσης, που επιχειρείται διεθνώς, αναβαθμίζεται ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 1999: 128). Η εκπαιδευτική μονάδα καλείται πλέον να διαμορφώσει την εσωτερική πολιτική της για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν όπως αυτό της υποεπίδοσης. Έτσι, οι σύλλογοι των διδασκόντων των εκπαιδευτικών μονάδων αναλαμβάνουν να εξειδικεύσουν τους στόχους και το περιεχόμενο του εθνικού αναλυτικού προγράμματος, να προγραμματίσουν μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους τρόπους εφαρμογής και αξιολόγησης του προγράμματος και να προβαίνουν σε βελτιωτικές παρεμβάσεις, όπου οι ανάγκες το απαιτήσουν (Ματσαγγούρας, 1999: 220). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας αναπτύσσονται ευνοϊκές προϋποθέσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της υποεπίδοσης και της σχολικής αποτυχίας, διότι παύει πλέον ο μαθητής με τις σχολικές δυσκολίες, να αντιμετωπίζεται αποσπασματικά από τον δάσκαλο της τάξης. *Οι μαθητές που υποαποδίδουν παύουν να είναι το πρόβλημα μόνο των δασκάλων τους και γίνονται πρόβλημα ολόκληρου του σχολείου, το οποίο λειτουργεί πλέον ως οργανισμός* (Ματσαγγούρας, 1999: 220). Έτσι, καθίσταται δυνατό να γίνει συστηματική και μακροπρόθεσμη παρακολούθηση του προβλήματος, η οποία πρέπει να αρχίσει με τη διάγνωση των αιτιών που δημιουργούν τις δυσκολίες στην επίδοση, αφού, όπως είδαμε παραπάνω, τα αίτια διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή. Στη συνέχεια ακολουθεί *η εκπόνηση και εφαρμογή εξατομικευμένων και εξειδικευμένων προγραμμάτων, και η δράση ολοκληρώνεται με τη συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση της παρέμβασης*. Η τελευταία συχνά επιβάλλει αλλαγές και τροποποιήσεις στον αρχικό προγραμματισμό. Με αυτό τον τρόπο διαγράφονται οι προϋποθέσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου της υποεπίδοσης, προϋποθέσεις που απουσιάζουν όταν δεν υπάρχει συνεργασία και προγραμματισμός στη σχολική μονάδα (Σουμέλης: 1999: 645). Οι Corallo και McDonald (2002) σημειώνουν ότι τα σχολεία στα οποία έχουν καλές επιδόσεις οι μαθητές τους, παρά τις δύσκολες συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργούν, είναι εκείνα που έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- *δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα,*
- *έχουν μια ισχυρή διαδικασία σχεδιασμού επικεντρωμένου στην επίδοση των μαθητών, και*
- *διακρίνονται από μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού.*

Στα σχολεία αυτά, υποστηρίζουν οι συγγραφείς, συναντάμε κοινούς στόχους και δράση των εκπαιδευτικών μέσα από προγραμματισμούς που βασίζονται στις αναλύσεις των δεδομένων των μαθητών. Η υλοποίηση του προγραμματισμού

παρακολουθείται προσεκτικά με την παρατήρηση και της μικρότερης βελτίωσης που παρουσιάζουν οι μαθητές. Όσο η επίδοση των μαθητών βελτιώνεται, ο προγραμματισμός εξακολουθεί να ισχύει. Αντίθετα, εάν δεν υπάρξει βελτίωση, αλλάζει. Συμπερασματικά, καταλήγουν ότι *μια κοινή αντιμετώπιση των μαθητών με υποεπίδοση από το σύλλογο των δασκάλων χαρακτηρίζει τα σχολεία που έχουν επιτύχει στον τομέα αυτόν.*

Επιπλέον, τα σχολεία αυτά είναι έτσι οργανωμένα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συνεργαστούν. Για παράδειγμα, είναι δυνατό να προβλεφθεί ένας προγραμματισμός χρόνου, ώστε να υπάρχει περιθώριο να συνεδριάσουν οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, μπορεί να προβλεφθούν κάποιες ώρες για συνδιδασκαλία και ενδοσχολική επιμόρφωση. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων αναπτύσσεται στο σχολείο ένα πνεύμα συνεργασίας και επικοινωνίας. Διαμορφώνεται, επίσης, ένα περιβάλλον επαγγελματικού σεβασμού και συναδελφικής αλληλεγγύης, που επικεντρώνεται στην προσπάθεια όλου του σχολείου και όχι σε αυτή του κάθε μεμονωμένου δασκάλου (Fullan και Stiegelbauer, 1991).

Όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, έχουν μία βάση για προβληματισμό, έρευνα και εισαγωγή καινοτομιών στην πρακτική τους, κάτι που δεν θα το έκαναν εάν εργάζονταν απομονωμένα. Επίσης, δεν φοβούνται να αντιμετωπίσουν κινδύνους και προκλήσεις προκειμένου να λύσουν προβλήματα του σχολείου (Barnett, Daughtrey και Wieder, 2009).

Εάν ο δάσκαλος λειτουργεί ατομικά και μεμονωμένα, περιορίζει τη διδακτική του παρέμβαση σε ευκαιριακές λύσεις χωρίς δυνατότητα σοβαρού και μακροπρόθεσμου προγραμματισμού και αναζήτησης εναλλακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση των μαθητών που υποαποδίδουν (Ματσαγγούρας, 1999: 217). Όσο καλές και αν είναι οι εκπαιδευτικές καινοτομίες που έχουν εισαχθεί από ένα δάσκαλο στο ζήτημα της υποεπίδοσης, πάντα το έργο του θα παραμένει ευκαιριακό, τυχαίο και αποσπασματικό (Μαυρογιώργος, 2004).

Η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού έργου των δασκάλων με τη λογική της ατομικότητας οδηγεί στον καταμερισμό των προσπαθειών του διδακτικού προσωπικού, οι οποίες συχνά αντιφάσκουν μεταξύ τους και αλληλοαναιρούνται (Ματσαγγούρας, 1999: 217). Ακόμα, η ατομική αντίληψη της εργασίας του εκπαιδευτικού τον οδηγεί σε απομόνωση με αποτέλεσμα να μην ανανεώνει τις μεθόδους του και να πάσχει από επαγγελματική αβεβαιότητα, γεγονός που έχει αρνητικές συνέπειες και στους μαθητές (Ahlstrand, 1994: 260).

Ο Ματσαγγούρας (1998: 426) τονίζει, επίσης, ότι η απομόνωση του εκπαιδευτικού δεν παρέχει δυνατότητες συλλογικής κριτικής των ατομικών επιλογών και πρακτικών, κάτι που είναι απαραίτητο, εάν προσδοκούμε να βελτιώσουμε τα αποτελέσματα του σχολείου. Εάν προστεθεί σ' αυτό και ο μειωμένος βαθμός ταύτισης του δασκάλου με το σχολείο του, όταν η εργασία του έχει καθαρά ατομικό χαρακτήρα, ο οποίος οδηγεί τον δάσκαλο να αυτοπεριορίζεται στην τάξη του, είναι εύλογο ότι η δυνατότητα που έχει η σχολική μονάδα να προγραμματίζει το έργο της και να το υλοποιεί με συνέπεια αναιρείται. Επιπλέον, ο

Daniels (2010: 39) υποστηρίζει ότι, εάν η εστίαση της παρέμβασης παραμένει προσκολλημένη στον μαθητή ή στη διάδραση μαθητή-εκπαιδευτικού, δεν μπορεί να είναι τόσο αποτελεσματική, όσο εάν υπάρχει μια συλλογική και συνεργατική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Οι μαθητές που για ποικίλους λόγους υποαποδίδουν έχουν ανάγκη από ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο να είναι σε θέση να προγραμματίζει γι' αυτούς μακροπρόθεσμα, να υλοποιεί με συνέχεια και συνέπεια τον προγραμματισμό του, να αξιολογεί συστηματικά και τακτικά τις παρεμβάσεις του και έτσι να προγραμματίζει τις μελλοντικές του επιλογές και παρεμβάσεις (Ματσαγγούρας, 1999: 213). Έρευνα αναφέρει, μάλιστα, ότι απαιτούνται κατά μέσο όρο τρία έτη σε ένα δημοτικό σχολείο για την εφαρμογή στρατηγικών που θα βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών (Fullan, 2000). Οι στρατηγικές αυτές μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες. Οι πρώτες, ενώ μπορεί να λειτουργούν θετικά στο ζήτημα της υποεπίδοσης, έχουν συνήθως ευκαιριακά αποτελέσματα. Οι δεύτερες, οι μακροπρόθεσμες, είναι ικανές να διατηρήσουν τις προϋποθέσεις για τη διαρκή βελτίωση των μαθητών με υποεπίδοση (Corallo και McDonald, 2002). Βραχυπρόθεσμες στρατηγικές μπορεί να είναι η διαρκής παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών, η ανάλυση των δεδομένων των μαθητών με υποεπίδοση προκειμένου να εντοπιστούν οι ιδιαίτερες ανάγκες τους για τις οποίες απαιτείται άμεση ανάπτυξη κοινών στόχων και στρατηγικών, παροχή επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης στους δασκάλους που να συνδέεται με τις ανάγκες των μαθητών τους και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος κ.ά..

Στις μακροπρόθεσμες στρατηγικές θα μπορούσαν να περιληφθούν η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, αξιών και πεποιθήσεων για το σχολείο και για την αντιμετώπιση των χαμηλών επιδόσεων, η ενίσχυση της συνεργασίας των διδασκόντων, η διάχυση της εξουσίας σε όλους τους εκπαιδευτικούς και η ετοιμότητα του σχολείου και της κοινότητας για τη χρήση νέων πρακτικών στο σχολείο, όπως η συλλογή δεδομένων για κάθε μαθητή και η χρήση τους στην ανάπτυξη προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου.

Γενικά, οι έρευνες που αναφέρονται στη συνεργασία των εκπαιδευτικών στα σχολεία και στη δέσμευσή τους γύρω από ένα κοινό στόχο επισημαίνουν τα θετικά στοιχεία της συνεργασίας αυτής τόσο στους εκπαιδευτικούς και την υπόθεση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και βελτίωσης όσο και στην αντιμετώπιση των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών (Rosenholtz, 1991· Fullan και Hargreaves, 1992· Nias, 1989).

Η Rosenholtz (1991: 30-55), μάλιστα, αναφέρει ότι τα πιο επιτυχημένα σχολεία στον τομέα των επιδόσεων επικεντρώνονται στη συνεργασία και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε κοινούς στόχους όπου τα θέματα της διδασκαλίας και των ενδιαφερόντων των παιδιών βρίσκονται στην πρώτη γραμμή. Αντίθετα, εάν η συνεργασία επικεντρώνεται γύρω από τις ελλείψεις των μαθητών και την αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών από την αντίληψη ότι μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών τους, τα αποτελέσματα είναι αρνητικά.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η UNESCO (2002: 228) συστήνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων ως απαραίτητο στοιχείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Ahlstrand, E. (1994). Professional isolation in teachers' work, στο I. Carlgren, *Teachers' mind and action*. London: Falmer.
- Αναγνωστοπούλου, Ε. (2004). *Γνωστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες παιδιών πρώτης παιδικής ηλικίας που βρίσκονται σε επικινδυνότητα να αναπτύξουν σχολικές δυσκολίες*, Διαδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε: Δεκέμβριος 15, 2010, από <http://invenio.lib.auth.gr/record113463/files/Giatrikou%20Andromachi.pdf>
- Barnett, Daughtrey & Wieder (2009). *Collaboration: Closing the Effective Teaching Gap*, Center for Teaching Quality. Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 20, 2011, από: http://effectiveteachers.org/images/uploads/research/CTQPPolicyBriefOn_COLLABORATION_021810.pdf
- Bernstein, B. (1985). Κοινωνιολογιστική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση, στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (σ. 433-468). Αθήνα: Παπαζήση.
- Βοσνιάδου, Σ. (2004). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*, Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 20, 2011, από <http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article>
- Butlerpor, N. (1987). *Underachievers in School: Issues and intervention*. Chichester: Wiley.
- Colaro, C. - Mc Donald (2002). *What Works with Low-Performing Schools: A Review of Research*, AEL., Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. Ανακτήθηκε: Δεκέμβριος 15, 2010, από <http://www.edvantia.org/products/pdf/WhatWorks.pdf>
- Daniels, H. (2010). «Μια επανεξέταση της παρέμβασης: Αλλάζοντας την κουλτούρα της σχολικής εκπαίδευσης». *Γέφυρες* 43: 38-49.
- Faulkner, D. - Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1996). Η σχολική αποτυχία και ο εκπαιδευτικός, στο Στ. Παλαιοκρασάς (επιμ.), *Σχολική αποτυχία: Πρακτικά ευρωπαϊκού συμποσίου* (Αθήνα 1996), (σ. 162-185). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Fullan, M. (2000). «The three stories of education reform». *Phi Delta Kappan Online Journal*, 81(8): 581-584. Ανακτήθηκε: Δεκέμβριος 15, 2010 από www.pdkintl.org/kappan/karticle.htm
- Fullan, M. – Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*, Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. – Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press.
- Gillborn, D. (2006). *Race Inequality, 'Gifted and Talented' Students and the increased Use of 'Setting by Ability'*, Written evidence submitted to the House of Commons Select Committee on Education and Skills. Ανακτήθηκε: Δεκέμβριος 10, 2010 από <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmmeduski/633/633we09.htm>
- Hoogsteder, M. - Maier, R. – Elbers, E. (1999). Αλληλεπίδραση παιδιού-ενηλίκου. Η από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας, στο D. Faulkner - K. Littleton - M. Woodhead, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον (Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας)* (σ. 210-228). Πάτρα, ΕΑΠ.
- Jacquard, A. (1995). *Εγώ και οι άλλοι, μια γενετική προσέγγιση* (μτφρ. Καζλαρής Χ. και Μά-

- μαλης Α.). Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Καρθούνης, Μ. (2007). Μαθησιακή και ψυχολογική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην σχολική τάξη, στο: Ε.Μ. Μπότσαρη, *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Karlan, H. - Sadock, B. (1985). *Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry IV*. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1999). Σχολική αποτυχία: Μια ένδειξη της παθογένειας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη, στο Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σ. 169-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτυχίας και αποκλεισμού, στο Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (Αθήνα 1999), (σ. 211-227). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαυρογιώργος, Γ. (2004). Εκπαιδευτική πολιτική και Εκπαιδευτικές καινοτομίες, Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 20, 2011 από <http://rep.uoi.gr/gmavrog/index2.html>
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα - Μ. Κουτούζης - Γ. Μαυρογιώργος - Β. Νιτσόπουλος - Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμος Α' (σ. 115-159). Πάτρα: ΕΑΠ.
- McClelland, R. - Yewchuk, C. - Mulcahy, R. (1993). Motivation and strategy factors in gifted underachievement, in B. Wallace and H.B. Adams (Eds) *Worldwide Perspectives on the Gifted Disadvantaged*. Bicester: A B Academic Publishers.
- Μπάρμπας, Γ. - Παππά, Μ. - Τουτουτζή, Ε. (2006). «Κριτήρια αξιολόγησης των προβλημάτων μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο», *Μέντωρ* 9, 60-77. Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 20, 2011 από <http://www.pi-schools.gr/publicationsmentor/Π.Ι. ΜΕΝΤΩΡ.pdf>
- Μπάρμπας, Γ. (2006). «Αξιολόγηση μαθησιακών χαρακτηριστικών μαθητών δημοτικού σχολείου με δυσκολίες μάθησης». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 42: 121-139.
- Μπάρμπας, Γ. (2003). Μαθητές με σχολικές δυσκολίες. Μια απόπειρα παιδαγωγικού προσδιορισμού, ερμηνείας και αντιμετώπισης του φαινομένου, στο Εισηγήσεις από επιμορφωτικό σεμινάριο για εκπαιδευτικούς που διοργάνωσε το ΚΔΑΥ Ηρακλείου το 2003 με θέμα «Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες - Σύγχρονες τάσεις στην ερμηνεία και στην αντιμετώπιση του φαινομένου». Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 15, 2011 από <http://www.super.education.googlepages.com/yliko>
- Montgomery, D. (1996). *Educating the Able*. London: Cassell.
- Μυλωνάς, Θ. - Δημητριάδη, Α. (1999). Από την ανισότητα στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη, στο Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (Αθήνα 1999), (σ. 385-408). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London: Routledge.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Perrenoud, P. (1996α). «Πώς να καταπολεμήσετε τη σχολική αποτυχία σε δέκα μαθήματα». *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 39: 16-23.

- Perrenoud, P. (1996β). «Η σχολική αποτυχία σας ενοχλεί; Ίσως μπορείτε κάτι να κάνετε». *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 88: 27-38.
- Πόποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Princeton (2011). *WordNet, A lexical database for English*, Ανακτήθηκε: Ιανουάριος 15, 2011 από edu/perl/webwn
- Rogoff, B. - Mosier, C. - Mistry, J. - Goncy, A. (1999). «Η καθοδηγούμενη συμμετοχή των νηπίων με τους κηδεμόνες τους στην πολιτισμική δραστηριότητα», στο: D. Faulkner - K. Littleton - M. Woodhead, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον (Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας)* (σ. 261-289). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Rosenholtz, S. (1991). *Teachers Workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Σουμέλης, Κ. (1999). Από τη σχολική αποτυχία στη σχολική αποτελεσματικότητα, στο Γ. Πλειός (Επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επισημοτικού Συνεδρίου* (Αθήνα 1999), (σ. 643-651). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- UNESCO (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της* (μτφρ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας). Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Westminster Institute of Education (2006), ανακτήθηκε: Ιανουάριος 20, 2011 από <http://www.brookes.ac.uk/wie>
- Wood, D. (1999). Όψεις διδασκαλίας και μάθησης, στο D. Faulkner - K. Littleton - M. Woodhead, *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον (Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας)*, (σ. 185-209). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Φραγκουδάκη, Ά. (2001). Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο, στο: *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμ. Α', (σ. 81-162). Πάτρα: ΕΑΠ
- Φραγκουδάκη, Ά. (2008). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Οδηγός Μελέτης της Ύλης της Θεματικής Ενότητας*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Φυσικές επιστήμες και κοινωνικός αποκλεισμός: Παιδαγωγικές θεωρήσεις, διδακτικές πρακτικές και μελλοντικές προοπτικές

Αναστάσιος Σιάτρας

Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. – Α.Π.Θ.

Υπότροφος Κοινωφελούς Ιδρύματος 'Προποντίς'

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην κοινωνική δόμηση των ομάδων ή να επιβάλει μια κοινωνική σταθερότητα. Όταν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι τα αναμενόμενα ή όταν δεν προκύπτουν οι προσδοκώμενες μεταρρυθμίσεις όσον αφορά την κοινωνική αλλαγή ή την επικρατούσα κοινωνική σταθερότητα, αντιστοίχως, τότε τα προβλήματα αποδίδονται στην εκπαιδευτική πολιτική και γίνονται προσπάθειες αναθεώρησής της (Cook-Gumpertz, 2008).

Η εκπαίδευση συχνά θεωρείται από πολλούς ως η βάση για τη μετάδοση της γνώσης που είναι σημαντική για την επόμενη γενιά (Lawton & Gordon, 1996). Το ερώτημα που ανακύπτει από την προηγούμενη διαπίστωση είναι πώς ένα συγκεκριμένο πεδίο γνώσης εξελίχθηκε ώστε να θεωρείται σημαντικό, και για ποιον ή για ποιους, παράλληλα, μπορεί να είναι σημαντικό. Η γνώση δομείται εντός της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας στην οποία ζουν και δρουν οι άνθρωποι. Αλλά η γνώση που θεωρείται σημαντική για να διδαχτεί στην εκπαίδευση, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, δομείται και εξελίσσεται ανάλογα με την επικράτηση ή όχι των ιδεών των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων (Young, 1971).

Η Πάσουλα (2003), μέσω μιας σύντομης βιβλιογραφικής ανασκόπησης που κάνει για την κοινωνική δόμηση της γνώσης, αναφέρει χαρακτηριστικά παραδείγματα για την προσαρμογή της σχολικής γνώσης στις εκάστοτε κοινωνικές μεταβολές. Αναφερόμενη, λοιπόν, στους Ong (1971) και Walker & Soltis (1997) παρουσιάζει την επιχειρηματολογία τους ως προς την εξέλιξη της γνώσης. Παρουσιάζοντας συνοπτικά την επιχειρηματολογία της θα μπορούσαμε να πούμε πως στον αρχαιοελληνικό και το ρωμαϊκό κόσμο, κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, σημαντικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος ήταν το μάθημα της ρητορικής. Με την εμφάνιση και την εξάπλωση, όμως, της τυπογραφίας στα ευρύ-

τερα πλαίσια της εκπαίδευσης των παιδιών, η ρητορική έχασε την πρωτοκαθεδρία της. Ανάλογο παράδειγμα σήμερα αποτελεί και η εισχώρηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη σύγχρονη καθημερινή μας πραγματικότητα, όπου κατ' αυτό τον τρόπο καθιερώνονται ανάγκες για τη διδασκαλία νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών.

Η Κουτσελίνη (1998), επιπλέον, αναφέρει χαρακτηριστικά πως «τα μαθήματα που διδάσκονται, το περιεχόμενό τους, η μείωση ή η αύξηση των ωρών διδασκαλίας τους, η μεθοδολογία και ο τρόπος αξιολόγησης δείχνουν παιδαγωγικές, ιδεολογικές, πολιτικές και κοινωνιολογικές επιλογές». Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε πως η γνώση που κυριαρχεί κάθε φορά στα αναλυτικά προγράμματα είναι αυτή που παρουσιάζεται και ως η χρησιμότερη για την πραγμάτωση σκοπών που θεωρούνται σημαντικοί για τις επόμενες γενιές.

Εννοιολογικές θεωρήσεις για τον όρο «Αναλυτικό Πρόγραμμα»

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τα αναλυτικά προγράμματα (βλ. Connelly & Clandinin, 1988· Eisner, 2002· Hirst, 1967· Johnson, 1967· Kelly, 1999· Kerr, 1968· Moore, 2006· Ross, 2000· Wiles & Bondi, 2007) μας οδήγησε στο συμπέρασμα πως υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για τον ορισμό σχετικά με το τι είναι ή σημαίνει αναλυτικό πρόγραμμα (βλ. Πίνακα 1).

| <i>Ορισμοί αναλυτικών προγραμμάτων που έχουν σχέση με...</i> | | |
|--|--|---|
| <i>τους μαθητές/τριες</i> | <i>το σχολικό περιβάλλον</i> | <i>το κοινωνικό περιβάλλον</i> |
| <i>τη σχολική εμπειρία των παιδιών</i> | <i>τη μάθηση που οργανώνεται στο σχολείο πλαίσιο</i> | <i>το κοινωνικό σύνολο</i> |
| | <i>τη διδακτική διαδικασία</i> | <i>την επικράτηση ιδεών για τη γνώση της κυρίαρχης ομάδας</i> |
| | <i>το πρόγραμμα δραστηριοτήτων</i> | <i>τον κοινωνικό έλεγχο</i> |

Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση ορισμών των αναλυτικών προγραμμάτων

Μια αρκετά περιορισμένη προσέγγιση σχετικά με τον ορισμό για τα αναλυτικά προγράμματα παρουσιάζεται από τον Johnson (1967). Συνοψίζοντας τον ορισμό του για τα αναλυτικά προγράμματα, θα μπορούσαμε να πούμε πως αναφέρεται σ' αυτά ως κείμενα που η δομή τους στηρίζεται στην περιγραφή των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας. Μια ανάλογη προσπάθεια ορισμού του αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζεται και από τον σύγχρονό του Hirst (1967), για τον οποίο φαίνεται το αναλυτικό πρόγραμμα να σχετίζεται με ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων ή μαθημάτων που παρακολουθούν οι μαθητές και οι μα-

θήτριες για να μορφωθούν. Ένας τέτοιος ορισμός, όμως, για το αναλυτικό πρόγραμμα το παρουσιάζει ως ένα κείμενο που απλώς αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής ή μαθησιακής διαδικασίας, η οποία πραγματώνεται σε αυστηρά επιστημονικές δομές γνώσης, που είναι ελεύθερες από κοινωνικές αξίες, χαρακτηριστικά και προσδιορισμούς.

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, μια τέτοια προσέγγιση, ανάλογη με εκείνη του Johnson (1967) και του Hirst (1967), για τα αναλυτικά προγράμματα δεν εξασθένησε προϊόντος του χρόνου. Αντίθετα, συμπυκνώνοντας τις προσεγγίσεις των Eisner (2002) και Wiles & Bondi (2007), μπορούμε να πούμε πως ορίζουν εκ νέου τα αναλυτικά προγράμματα ενός σχολείου, ενός μαθήματος ή μιας σχολικής τάξης ως τη συνολικά σχεδιαζόμενη διδακτική πρακτική που απευθύνεται στο σχολικό πλαίσιο, στους μαθητές και στις μαθήτριες, είτε ως άτομα είτε ως ομάδες. Στο σημείο αυτό οι προσεγγίσεις των Eisner (2002) και Wiles & Bondi (2007) για τα αναλυτικά προγράμματα μετατοπίζονται ελαφρώς, από την ατομική προσέγγιση κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Πάλι, όμως, η περιορισμένη οπτική των αναλυτικών προγραμμάτων στα στενά πλαίσια του σχολείου απομονώνει τον αναγνώστη ή την αναγνώστρια από τη συνολική θεώρηση του εννοιολογικού πλαισίου των αναλυτικών προγραμμάτων.

Μια εναλλακτική προσέγγιση του ορισμού των αναλυτικών προγραμμάτων προέρχεται από τον Kelly (1999), που υποστηρίζει πως ως αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να νοείται «ολόκληρη η εμπειρία των μαθητριών¹ ως αποτέλεσμα της παρεχόμενης [φροντίδας σ' αυτά]». Ο ορισμός αυτός συμβαδίζει απόλυτα με τον προηγούμενο ορισμό του Kerr (1968) για τα αναλυτικά προγράμματα, που ανέφερε πως ως αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να θεωρείται «όλη η μάθηση που οργανώνεται και καθοδηγείται από το σχολείο, είτε [αυτή] σχετίζεται με ομάδες ανθρώπων είτε μεμονωμένων ατόμων, εντός ή εκτός σχολείου». Στην περίπτωση των Kelly (1999) και Kerr (1968) οι ορισμοί για τα αναλυτικά προγράμματα διαφοροποιούνται από τους προηγούμενους ορισμούς σε σχέση με την εμπειρία των μαθητριών, η οποία αποκτάται πλέον όχι μόνο στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως λαμβάνονται υπόψη και οι κοινωνικές σχέσεις των κυρίαρχων και των υποτελών κοινωνικών ομάδων στη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης και των αναλυτικών προγραμμάτων.

Αντίθετα, μια διαφορετική προσέγγιση του ορισμού για τα αναλυτικά προγράμματα παρουσιάζεται από τον Moore (2006) και τον Apple (1985). Ερμηνεύοντάς τους κάποιος θα μπορούσε να πει πως η θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, στο σημείο αυτό, δεν θα πρέπει να περιορίζεται στις διδακτικές πρακτικές, αλλά, αντίθετα, θα πρέπει να απαντά στη διάσταση του κοινωνικού ε-

¹ Οι όροι διπλής ανάγνωσης όπως «μαθητριών», «συμμαθητριών» κ.ο.κ., που χρησιμοποιούνται στην παρούσα εργασία, αντικατοπτρίζουν το πλαίσιο της αντισεξιστικής γραφής, αναφερόμενοι στο θηλυκό γένος σε πρώτη ανάγνωση και στο αρσενικό σε δεύτερη.

λέγγου που επιβάλλεται από τη μεριά των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών, που μπορεί να πραγματοποιείται από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, για παράδειγμα διαμέσου μιας σχεδιαζόμενης φανερής ή «κρυφής»² διδακτικής πρακτικής.

Ένας ορισμός που θα λέγαμε πως περικλείει τις προηγούμενες προσεγγίσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αυτός του Ross (2000), που αναφέρει πως το κοινωνικό αναλυτικό πρόγραμμα υπήρχε ανέκαθεν και συνεχίζει να λειτουργεί στην υπάρχουσα κοινωνία, έξω από το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Αναφέρει χαρακτηριστικά πως «το αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει σε ευρύτερα πεδία και πιθανόν θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει κάθε κοινωνική [πρακτική]» (Ross, 2000). Στην ίδια κατεύθυνση με τον Ross (2000) προσανατολίζονται και οι Connelly & Clandinin (1988). Παραφράζοντας κάποιος τα λεγόμενά τους για το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να πει πως, για να καταφέρουμε να δούμε το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα μάθημα δράσης του ανθρώπου για μια ολόκληρη ζωή, θα πρέπει να ξεφύγουμε από περιορισμένες αντιλήψεις που το θέλουν ως μια σειρά από εγχειρίδια τα οποία στοχεύουν σε ειδικευμένα ζητήματα διδακτικής πρακτικής.

Τα αναλυτικά προγράμματα στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών

Από τα μέσα, λοιπόν, του 1950 παρουσιάζονται πολυάριθμες προτάσεις για την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων Φυσικών Επιστημών σε πολλές χώρες (Fensham, 1992· Millar, 1981).

Η ευρύτερη κατανόηση των Φυσικών Επιστημών από τους απλούς ανθρώπους έχει απασχολήσει πολλά κράτη (Jenkins, 1999) ως προς τις διαστάσεις και τις συνέπειες της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, με στόχο τον επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών και τη διαμόρφωση «κατάλληλων» αναλυτικών προγραμμάτων για τις Φυσικές Επιστήμες. Κατ' αυτό τον τρόπο, το σύγχρονο πεδίο έρευνας για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών που διαπραγματεύεται θέματα Φυσικών Επιστημών σχετικά με την εκπαίδευση του πολίτη εντάσσει/διαμορφώνει τις Φυσικές Επιστήμες στο πλαίσιο μιας συνολικής εικόνας του σύγχρονου κόσμου (Σέρογλου, 2002).

Είναι, λοιπόν, φανερό πως η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σχετίζεται με και επηρεάζεται άμεσα από τον τρόπο κατά τον οποίο παρουσιάζονται οι Φυσικές Επιστήμες είτε στα αναλυτικά προγράμματα των διάφορων χωρών, είτε πώς οι Φυσικές Επιστήμες εκλαμβάνονται κάθε φορά από τους ακαδημαϊκούς ερευνητές που (επανα-)καθορίζουν το πλαίσιο της ερευνητικής δραστηριότητας στις Φυσικές Επιστήμες (Hodson & Prophet, 1994).

Οι περισσότεροι και οι περισσότερες από εμάς, που εμπλεκόμαστε στην εκ-

² Ένα παράδειγμα «κρυφής» διδακτικής πρακτικής είναι όταν, λ.χ., ο εκπαιδευτικός διδάσκει τους δεκαδικούς αριθμούς χρησιμοποιώντας ως διδακτικό υλικό ένα λογαριασμό νερού (βλ. Τετράδιο Εργασιών (Α' τεύχος) Γλώσσας Δ' Δημοτικού, σελ. 29)· τότε «διδάσκει» ταυτόχρονα στα παιδιά πως οι άνθρωποι, για να έχουν πρόσβαση σε ένα δημόσιο αγαθό, όπως είναι το πόσιμο νερό, θα πρέπει να πληρώνουν.

παιδευτική διαδικασία, θεωρούμε πως οι Φυσικές Επιστήμες είναι ένα γνωστικό αντικείμενο αυστηρά επιστημονικό, μη επηρεασμένο από τον κοινωνικο-ιστορικό προσδιορισμό της εκάστοτε εποχής και των διαφοροποιημένων πολιτισμών, αλλά, αντίθετα, που τυγχάνει μιας καθολικής εγκυρότητας, δίχως αυτή να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές διαστάσεις και αξίες των ανθρώπων.

Κατ' αυτό τον τρόπο οι Φυσικές Επιστήμες παρουσιάζονται, στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας, στους μαθητές και στις μαθήτριες ως γνωστικό αντικείμενο που είναι δεδομένο και αποκομμένο από την καθημερινή τους πραγματικότητα, δηλαδή την πολιτισμική τους προέλευση, την οικονομική τους υπόσταση και την κοινωνική τους θέση (Κουμαράς & Σέρογλου, 2008a· Roth & Calabrese-Barton, 2004). Η παρουσίαση, όμως, του περιεχομένου των Φυσικών Επιστημών ως αυτοτελούς γνωστικού αντικειμένου και, κατά συνέπεια, ως αυτοτελούς σχολικού μαθήματος απαλλάσσει τις Φυσικές Επιστήμες από το σημαντικό ρόλο που μπορεί να έχουν στη διαμόρφωση ενός ιδεολογικού, πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού πλαισίου, συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο στη γενικότερη «αυτο-αναφορικότητα» των σχολικών αντικειμένων. Καθιστά, δηλαδή, τα σχολικά μαθήματα ουσιώδη μόνο για το σχολικό πλαίσιο και όχι για την υπόλοιπη ζωή των μαθητριών στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Στη βάση αυτού του πλαισίου, στο χώρο της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών έχουν αναπτυχθεί πολυάριθμες ερευνητικές πρακτικές (βλέπε ορισμένες, π.χ., σε: Kirkham, 1989· Matthews, 1994· Driver *et al.*, 1996· Aikenhead, 1997· Millar, 1996· Seroglou & Koumaras, 2001· Σέρογλου, 2006· Κουμαράς, 2003), που μας υποδεικνύουν τρόπους διαφοροποίησης της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών έτσι, ώστε να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αλλά η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών να απευθύνεται σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο εύρος μαθητικού πληθυσμού και να καθίσταται σημαντική όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στην υπόλοιπη ζωή των μαθητριών.

Ο γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες

Αυτός ήταν και ο στόχος του ρεύματος του γραμματισμού στις Φυσικές Επιστήμες που εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 (Matthews, 1994/2007). Η «*Φυσική για όλους και όλες*» ήταν βασισμένη στην τόνωση της επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, στην εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και στη δημιουργία ενημερωμένων πολιτών που να μπορούν να αποφασίζουν για σύγχρονα κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα (Aikenhead, 1990· Bybee, 1997· Σέρογλου, 2006· Fensham, 1997· Κουμαράς, 2008).

Οι ικανότητες που τίθενται στο προσκήνιο της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, διαμορφωμένες στο πλαίσιο του γραμματισμού των Φυσικών Επιστημών, όπως: ικανότητα στην επικοινωνία, στην ανάπτυξη κριτικής και ανεξάρτητης σκέψης, στη συνεργασία και την προθυμία για ομαδική εργασία, στην ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών και στη συνεχή ανταλλαγή πληροφοριών και δημιουργικότητας (NSTA, 1982· NCEE, 1983· AAAS, 1989·

Σέρογλου, 2006· Κουμαράς, 2008), δείχνουν μια κοινωνική στροφή των Φυσικών Επιστημών προς τις παρατηρούμενες κοινωνικές αλλαγές στη σύγχρονη διαμόρφωση των κοινωνιών.

Σύμφωνα με τον ορισμό του γραμματισμού των Φυσικών Επιστημών που δίνεται στο πλαίσιο της διεθνούς αξιολόγησης PISA 2006 (Programme for International Student Assessment, OECD, 2007), ο κοινωνικά ενεργός και κριτικά σκεπτόμενος πολίτης προσδιορίζεται με βάση χαρακτηριστικά όπως: (α) την κατοχή και τη χρήση της γνώσης των Φυσικών Επιστημών, ώστε το άτομο να μπορεί να αναγνωρίζει ερωτήσεις, να αποκτά νέα γνώση, να εξηγεί φαινόμενα που σχετίζονται με φυσικά φαινόμενα και να μπορεί να αναγνωρίζει συλλογισμούς που σχετίζονται με τις Φυσικές Επιστήμες, οι οποίοι βασίζονται σε δεδομένα στοιχεία ή όχι, (β) την κατανόηση των χαρακτηριστικών ζητημάτων των Φυσικών Επιστημών ως ένα πλαίσιο της ανθρώπινης γνώσης και της εξέτασής της, (γ) την ενημέρωση σχετικά με το πώς οι Φυσικές Επιστήμες και η Τεχνολογία διαμορφώνουν το υλικό, νοητικό και πολιτισμικό περιβάλλον, (δ) την προθυμία για εμπλοκή με θέματα και με ιδέες των Φυσικών Επιστημών.

Όπως γίνεται φανερό από τον παραπάνω ορισμό της έρευνας PISA 2006 για το γραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες, είναι σημαντικό ο πολίτης να μπορεί να διακρίνει συλλογισμούς οι οποίοι βασίζονται σε λογικά επιχειρήματα, σωστά τεκμηριωμένα, από συλλογισμούς μη-επιστημονικής εγκυρότητας σε θέματα, για παράδειγμα, που αφορούν ζητήματα υγείας (OECD, 2007) ή να αντιλαμβάνεται το πώς λειτουργεί ο κόσμος με βάση κοινωνικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές και περιβαλλοντικές διαστάσεις, όπως είναι, για παράδειγμα, ο αποκλεισμός των ανθρώπων σε πολλά μέρη της γης όσον αφορά την πρόσβασή τους στο πόσιμο νερό (βλ. ντοκιμαντέρ “Πωλείται Ζωή” για τη Χιλή στο: <http://exandas.ert.gr>).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε πως στο πλαίσιο του γραμματισμού στις Φυσικές Επιστήμες, ως γνώση (πρέπει να) νοείται η γνώση που χρειαζόμαστε για να λύσουμε ζητήματα που θα μας απασχολήσουν στην καθημερινή ζωή μας, έχοντας, βέβαια, υπόψη μας πως στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνιών η γνώση που απαιτείται από τους πολίτες καταμερίζεται σε τομείς όπως ακριβώς λειτουργεί και ο καταμερισμός της εργασίας. Για παράδειγμα, αν θέλουμε να πάρουμε συμβουλές για την αντιμετώπιση μιας κεφαλαλγίας θα απευθυνθούμε σε ένα γιατρό ή για την αντιμετώπιση μιας βλάβης στον ηλεκτρονικό υπολογιστή μας σε ένα μηχανικό υπολογιστών.

Ο πολιτικός γραμματισμός στο πεδίο της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών

Οι Roth & Calabrese-Barton (2004) εκτίμησαν πως οι Φυσικές Επιστήμες, έτσι όπως διδάσκονται στο σχολείο σήμερα, απλώς χρησιμοποιούν ένα σωρό περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα για να δραστηριοποιήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ορισμένες μόνο καταστάσεις που θα τους είναι χρήσιμες για

τη μετέπειτα ζωή τους. Η κριτική που ασκούν στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών αφορά ακριβώς αυτό το εύρος των καταστάσεων. Αναφέρουν χαρακτηριστικά: «εάν επιθυμούμε η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών να έχει σχέση με την έννοια του πολίτη ή της καθημερινής ζωής, τότε θα πρέπει να αφήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας να συμμετάσχουν στις διαφοροποιημένες αυτές σχέσεις. Αναμένοντας από ένα σύνολο σχέσεων (όπως για παράδειγμα ένα απ' αυτά είναι το θεσμοθετημένο σχολείο) να προετοιμάζει τους μαθητές και τις μαθήτριάς για έναν κόσμο που εμπεριέχει πολλά σύνολα σχέσεων, δεν έχει νόημα» (Roth & Calabrese-Barton, 2004).

Ένα κατανοητό παράδειγμα στο σημείο αυτό θα μπορούσε να είναι το σχετικό με την πρόσβαση των ανθρώπων στο πόσιμο νερό. Ορισμένες θεματικές ενότητες που θα μπορούσαν να αναδειχτούν στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδακτικής των Φυσικών Επιστημών είναι: ο κύκλος του νερού, η αλόγιστη χρήση του νερού σε συνδυασμό με την έλλειψη πόσιμου νερού σε ορισμένες χώρες της γης κ.ά.. Ο περιορισμός των Φυσικών Επιστημών στο στενό πλαίσιο των φυσικών και κοινωνικών δεδομένων απομακρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριάς από τις πολιτικές διαστάσεις των φαινομένων αυτών καταμερίζοντας άνισα την κοινωνική ευθύνη ως προς το θέμα του πόσιμου νερού. Φταίει η «αλόγιστη σπατάλη» του νερού από τους πολίτες των αναπτυσσόμενων χωρών για την έλλειψη πόσιμου νερού στις αναπτυσσόμενες χώρες ή μήπως οι πολιτικές των αναπτυσσόμενων χωρών αναφορικά με τις χώρες αυτές; Αυτό το παράδειγμα οδηγεί στο συμπέρασμα πως η ατομική γνώση ή οι ικανότητες που πρέπει να αποκτήσει ο πολίτης, σύμφωνα με την παραδοσιακή διδακτική των Φυσικών Επιστημών, έρχονται σε αντιπαράθεση με σημαντικά ζητήματα του γραμματισμού στις Φυσικές Επιστήμες, τα οποία στοχεύουν σε γνώσεις και ικανότητες των πολιτών για μια συλλογική δράση (Roth & Calabrese-Barton, 2004).

Οι Roth και Calabrese-Barton (2004) αναφέρουν πως ο γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες θα πρέπει να είναι αδιαχώριστα συνδεδεμένος με τον κοινωνικό και πολιτικό γραμματισμό και να βρίσκεται στην υπηρεσία της κοινωνικής ευθύνης και της συλλογικής δράσης. Η εκπαίδευση, συνεπώς, μέσω του γραμματισμού στις Φυσικές Επιστήμες θα πρέπει να παράγει πολίτες-ακτιβιστές, πολίτες δηλαδή που θα μάχονται συλλογικά για αυτό που είναι σωστό και δίκαιο, με άλλα λόγια, για την αλλαγή της κοινωνίας σε περισσότερο δημοκρατικά πλαίσια (Hodson, 1999).

Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι Φυσικές Επιστήμες και η διδασκαλία τους είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό του κοινωνικού προσδιορισμού της εκάστοτε κυρίαρχης ομάδας κάθε κοινωνίας και ότι οι Φυσικές Επιστήμες είναι «φορτισμένες» πολιτικά (Hodson & Prophet, 1994). Τότε, όμως, μπορούμε να πούμε πως οι υποτελείς κοινωνικές ομάδες, που αποκλείονται συστηματικά από τις Φυσικές Επιστήμες, μέσω της διδασκαλίας εξειδικευμένων τεχνικών και μεθόδων Φυσικών Επιστημών και της εκπαίδευσης γενικότερα (για τα Μαθηματικά βλ. Τρέσσου, 2007· Σιάτρας & Κυρέζη, 2007, και για τη Γλώσσα βλ. Σιάτρας & Τοπούζα, 2010), δεν θα έχουν ποτέ την ευκαιρία να πετύχουν την α-

πόλυτη ισότητα και την ελεύθερη πρόσβαση στην εξουσία, δηλαδή σε εκείνο τον κοινωνικό μηχανισμό που ρυθμίζει τη δράση, τα πλαίσια σκέψης και τη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητριών στο πλαίσιο του σχολείου (Valero, 2007).

Ο αποκλεισμός από τη γνώση των Φυσικών Επιστημών

Από την αρχή του 20^{ου} αιώνα η κατάκτηση, γενικά, του γραμματισμού αποτελούσε τόσο το σκοπό όσο και το προϊόν της σχολικής εκπαίδευσης (Cicourel & Mehan, 1984), που θεωρούνταν ότι θα βελτιώσει την ποιότητα ζωής των ανθρώπων και των κοινωνιών (Cook-Gumpez, 2008). Ο Akinpaso (1982) αναφέρει πως ο γραμματισμός θα πρέπει να θεωρείται ο τρόπος για την προετοιμασία του ανθρώπου για ένα κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό ρόλο, που σημαίνει ότι πρέπει να ξεπερνά τα όρια της στοιχειώδους εκπαίδευσης (Cook-Gumpez, 2008).

Η «Φυσική για όλους και όλες», αν και μια συνθηματολογία πολυχρησιμοποιημένη προϊόντος του χρόνου (Brook, 1996), στην εποχή μας έχει παγκόσμια αντίληψη, με πολλά κράτη να αναθεωρούν τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και να αναμορφώνουν τα αναλυτικά προγράμματα Φυσικών Επιστημών (Jenkins, 1999), βασιζόμενα πολλές φορές στις επανα-διαπραγματεύσιμες οικονομικές σχέσεις που δημιουργούνται πάνω στον «καμβά» του νέου καπιταλισμού (Μαρβάκης, 2008).

Για παράδειγμα, το 19^ο αιώνα στη Μεγάλη Βρετανία (βλ. Cook-Gumpez, 2008 Hodson & Prophet, 1994) παρουσιαζόταν έντονη αντιπαράθεση σχετικά με τη φοίτηση στο σχολείο παιδιών που προέρχονταν από την εργατική τάξη και γενικά για το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων μαθημάτων όπως οι Φυσικές Επιστήμες. Αντιστοίχως, θα μπορούσαμε να πούμε πως και στην εποχή μας ο μετασχηματισμός του καπιταλισμού δημιουργεί νέες συνθήκες αποκλεισμού. Ο Rifkin (1996, 2001) αναφέρεται στη νέα εποχή του καπιταλισμού ως μια ριζικά διαφορετική από αυτή που ήδη γνωρίζουμε, όπου η παραδοσιακή εργασία, η αγορά πραγμάτων και η κατοχή ιδιοκτησίας χαρακτηρίζονται ως παλιομοδίτικες ιδέες, οι οποίες αντικαθίστανται από την πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες.

Η ανάπτυξη, δηλαδή, αναλυτικών προγραμμάτων στο χώρο των Φυσικών Επιστημών, στηριζόμενη είτε σε παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες δεν έχουν καμία σχέση με την απλή πρακτική και καθημερινή δραστηριότητα των παιδιών (Miller, 1981) είτε στην εκλαΐκευση των Φυσικών Επιστημών, δίχως καμιά απαίτηση θεωρητικής γνώσης για τις Φυσικές Επιστήμες (Jenkins, 1999), οδηγεί στην εκπαίδευση χειραγωγημένων παιδιών και, κατά συνέπεια, στη δημιουργία χειραγωγημένων πολιτών (Hodson & Prophet, 1994).

Τέτοια παραδείγματα παιδαγωγικών πρακτικών μπορούμε να βρούμε και σε σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα Φυσικών Επιστημών, όπως, για παράδειγμα, στο ελληνικό Διαθεματικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Φυσικών Επιστημών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση των Γενικών Σκοπών του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Φυσικών Επιστημών Ε και ΣΤ τάξης

| Δ.Ε.Π.Π.Σ. Φυσικών Επιστημών Ε' & ΣΤ' τάξης | «Καθαρή Φυσική» | «Γραμματισμός Φυσικών Επιστημών» |
|---|---|--|
| | εξειδικευμένες πληροφορίες | ολοκλήρωση ατόμου/ προσωπικότητας |
| | εξειδικευμένες μέθοδοι | κριτικό πνεύμα/ ανεξάρτητη σκέψη |
| | εξειδικευμένες αρχές | επικοινωνία/ συνεργασία/ ομαδικότητα |
| | μελλοντικός επιστήμονας | μελλοντικός πολίτης |
| | γνωστικές αξίες | αισθητικές αξίες |
| | αντιμετώπιση πειραματικών καταστάσεων/ εργαστήριο | αντιμετώπιση καταστάσεων καθημερινής ζωής / διαχείριση φυσικών πόρων |
| | εξειδικευμένες γνώσεις | βασικές γνώσεις |

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στον Πίνακα 2, οι Γενικοί Σκοποί του Α.Π.Σ. Φυσικών Επιστημών παρουσιάζουν τόσο σκοπούς που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πλαίσιο της «Καθαρής Φυσικής» σύμφωνα με τους Hodson και Prophet (1994), όσο και στο πλαίσιο του «Γραμματισμού των Φυσικών Επιστημών» σύμφωνα με τους Roth και Calabrese-Barton (2004). Από τη μια μεριά οι Γενικοί Σκοποί, έτσι όπως παρουσιάζονται στο Α.Π.Σ., αναφέρονται σε ενότητες σχετικά με τη διδασκαλία θεωριών, νόμων και επιστημονικών αρχών των Φυσικών Επιστημών. Στοχεύουν, δηλαδή, στην εκπαίδευση των μελλοντικών επιστημόνων χρησιμοποιώντας εξειδικευμένες πληροφορίες, μεθόδους και τεχνικές. Από την άλλη, σκοποί που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο πλαίσιο του γραμματισμού στις Φυσικές Επιστήμες, όπως η ολοκλήρωση του ατόμου και της προσωπικότητάς του, η ανάπτυξη κριτικής και ανεξάρτητης σκέψης, η ανάπτυξη επικοινωνιακού χαρακτήρα, συνεργασίας και ομαδικότητας, οδηγούν στη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης των φυσικών επιστημών για τον μελλοντικό πολίτη. Στο προσκήνιο, λοιπόν, βρίσκονται οι βασικές γνώσεις των Φυσικών Επιστημών, οι αισθητικές αξίες των ανθρώπων και η αντιμετώπιση καταστάσεων καθημερινής ζωής, όπως, για παράδειγμα, η διαχείριση φυσικών πόρων.

Η Cook-Gumpez (2008) αναφέρει πως από τον 20ό αιώνα ακόμη, όταν ο σχολικός γραμματισμός είχε διαφοροποιηθεί από την καθημερινότητα των ανθρώπων, αυτό είχε ως αποτέλεσμα η διαδικασία της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών και της μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου να μην είναι πλέον μέρος μιας τοπικής – κοινής κουλτούρας και έτσι οι απλοί άνθρωποι να μην μπορούν να παρακολουθούν τα ίδια τα πολιτισμικά τους προϊόντα. Πολύ απλά θα μπορούσαμε να πούμε πως η φοίτηση στο σχολείο και η γνώση που μεταδιδόταν σ' αυτό στρωματοποιήθηκε ανάλογα με την κοινωνική κατηγορία των μαθητριών.

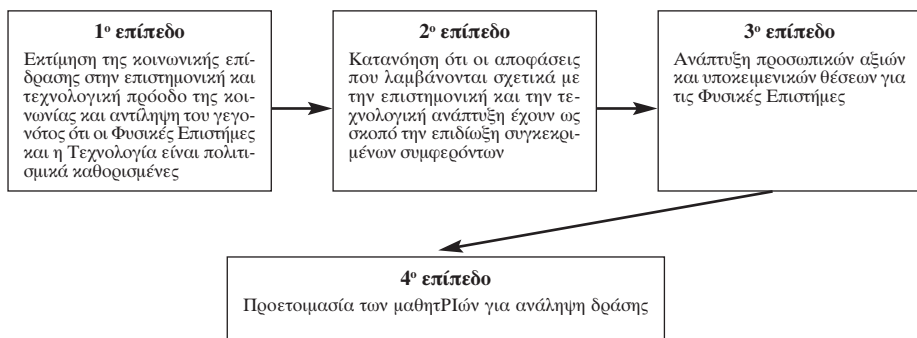
Κατ' αυτό τον τρόπο οι ικανότητες που καλλιεργούνταν με βάση το γραμματισμό στο σχολείο στόχευαν στην προσωπική αυτο-βελτίωση, συνδεδεμένη με την προσωπική, κοινωνική, αλλά και οικονομική πρόοδο της κοινωνίας.

Οι Soltow και Stevens (1981) αναφέρονταν στο γραμματισμό ως μια κοινωνική πρακτική που ενισχύει την κοινωνική σταθερότητα και συνοχή, παράλληλα με την πίστη στην υπάρχουσα πολιτική δραστηριότητα (Cook-Gumpez, 2008). Η παραπάνω αντίληψη πολύ γρήγορα οδήγησε στην ανάπτυξη επιχειρημάτων πως ο γραμματισμός και η φοίτηση στο σχολείο «θεωρούνταν μέρος της συνταγής για ανοδική οικονομική κινητικότητα» (Soltow & Stevens, 1981) και η έννοια του γραμματισμού, κατ' αυτό τον τρόπο, τοποθετήθηκε πλάι-πλάι με την έννοια της ένταξης στο (ή του αποκλεισμού από το) κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι Hodson και Prophet (1994) ανέφεραν πως η διδασκαλία της εξειδικευμένης μεθοδολογίας και των εξειδικευμένων αρχών ή τεχνικών των Φυσικών Επιστημών (της «Καθαρής Φυσικής», για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία τους) συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την προσπάθεια αποκλεισμού των μαθητΡΙών που ανήκουν σε χαμηλές οικονομικές τάξεις από τη σημαντική γνώση των Φυσικών Επιστημών. Ο Tsiakalos (1997) και ο Τσιάκαλος (1998, 2003) αναφέρεται αναλυτικά στην έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού ορίζοντάς τον ως την «παρεμπόδιση στην απορρόφηση δημόσιων και κοινωνικών αγαθών» όπως για παράδειγμα αυτό της εκπαίδευσης.

Η πολιτικοποίηση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών ως προοπτική για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού

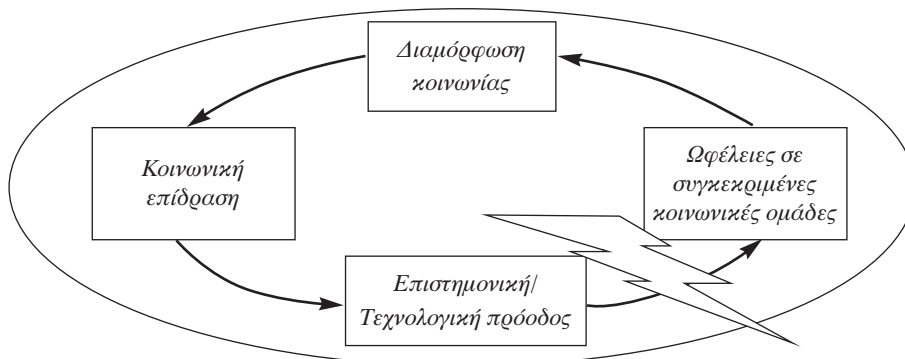
Για την αντιμετώπιση του φαινομένου του αποκλεισμού μαθητΡΙών από τις Φυσικές Επιστήμες, ο Hodson (1994, 1999) προτείνει ένα μοντέλο πολιτικοποίησης της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Παρουσιάζοντας σχηματικά την πρότασή του, αναφέρουμε ότι το μοντέλο του διαθέτει τέσσερα στάδια και ο συνολικός του στόχος είναι από τη μια να αποδομησει την εικόνα που παρουσιάζει τις Φυσικές Επιστήμες ως ένα επιστημονικό χώρο μη επηρεασμένο από την εκάστοτε εποχή, τις πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και την τεχνολογική πρόοδο των κοινωνιών, και από την άλλη να αποκαλύψει τις αναπτυσσόμενες σχέσεις των φυσικών επιστημών με τη διανομή του πλούτου και της εξουσίας ή της ισχύος στις κοινωνικές ομάδες.

Σχεδιάγραμμα 1: Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου πολιτικοποίησης των Φυσικών Επιστημών (Hodson, 1994· 1999).



Στο Σχεδιάγραμμα 1 παρουσιάζεται σχηματικά το μοντέλο πολιτικοποίησης των Φυσικών Επιστημών του Hodson (1994). Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε από το Σχεδιάγραμμα 1, στο πρώτο επίπεδο δίνεται μεγάλη σημασία στην εκτίμηση της κοινωνικής επιρροής αναφορικά με τη διαμόρφωση και την πρόοδο των Φυσικών Επιστημών και της τεχνολογίας. Κάποια παραδείγματα που αναφέρει ο Hodson (1999) για να υποστηρίξει την εκτίμησή του είναι οι εφευρέσεις της ατμομηχανής, της τυπογραφίας ή του υπολογιστή, που (επανα-)προσδιόρισαν την κοινωνική ζωή των ανθρώπων, γεγονός που αναδεικνύει, εκτός των άλλων, την ισχυρή δύναμη των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας στη διαμόρφωση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Στο δεύτερο επίπεδο ο Hodson (1999) αναφέρεται στις διαφορετικές επιδράσεις των επιστημονικών και τεχνολογικών προόδων στα πλαίσια των κυρίαρχων και των υποτελών κοινωνικών ομάδων, και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «οι ωφελημένοι [από την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο] είναι συχνά οι ήδη πλούσιοι και ισχυροί». Μ' αυτό τον τρόπο, κατά την άποψή του, αναδύεται στην επιφάνεια η σύνδεση της ανάπτυξης της γνώσης των Φυσικών Επιστημών με τον καταμερισμό του πλούτου και της εξουσίας ή της ισχύος στις κοινωνικές ομάδες. Τους σκοπούς του τρίτου επιπέδου ο Hodson τους παραλληλίζει με τους σκοπούς της εκπαίδευσης για την ειρήνη ή της εκπαίδευσης για τον άνθρωπο. Ο Hodson στο σημείο αυτό αναμένει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις και αξίες για σημαντικά ζητήματα των φυσικών επιστημών και να μην τις αναπαράγουν από τα σχολικά βιβλία. Μ' αυτό τον τρόπο υποστηρίζει ότι τα παιδιά θα μπορέσουν να σκεφτούν σε διαφορετική βάση σχετικά με «το τι σημαίνει σοφή, δίκαιη και “σωστή” δράση σε διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και περιβαλλοντικά πλαίσια» (Hodson, 1999). Τέλος, στο τέταρτο επίπεδο ο Hodson αναφέρεται στην προετοιμασία των μαθητριών για να δράσουν υπεύθυνα ως πολίτες. Συνοψίζοντας τα λεγόμενα του Hodson (1999) θα μπορούσαμε να πούμε πως οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αρκεί να μαθαίνουν πως οι Φυσικές Επιστήμες επηρεάζουν και επηρεάζονται από κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές ή/και πολιτικές καταστάσεις, αλλά θα πρέπει να διδάσκονται και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων των παραπάνω καταστάσεων.

Σχεδιάγραμμα 1: Ο φαύλος κύκλος της αναδόμησης των εξουσιαστικών σχέσεων, βάσει του επιχειρήματος του Hodson (1999).



Το Σχεδιάγραμμα 2 αναπαριστά τον φαύλο κύκλο της αναδόμησης των εξουσιαστικών σχέσεων του επιχειρήματος του Hodson (1999). Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε και από το Σχεδιάγραμμα 2, ο στόχος της πολιτικοποίησης των Φυσικών Επιστημών εστιάζεται στη ρήξη του φαύλου κύκλου, της αναδόμησης, δηλαδή, των εξουσιαστικών σχέσεων στο σημείο της αντίληψης των επιρροών και των επιδράσεων της επιστημονικής προόδου στην κοινωνία. Μ' αυτό τον τρόπο ο Hodson θεωρεί πως η συνειδητοποίηση της αξίας των επιστημονικών και τεχνολογικών προόδων θα οδηγήσει, εκτός των άλλων, και στην ανάληψη κοινωνικής και συλλογικής δράσης από τις υποτελείς κοινωνικές ομάδες. Όλα τα προηγούμενα οδηγούν στο συμπέρασμα πως ο γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες είναι άμεσα συνδεδεμένος με την ιδεολογία και γενικά με τον πολιτικό γραμματισμό στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην (επανα-)δόμηση της κοινωνίας σε περισσότερο δημοκρατικά πλαίσια.

Ευχαριστίες

Θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω το Κοινωφελές Ίδρυμα 'Προπονήσις', που γενναιόδωρα χρηματοδοτεί τις διδακτορικές μου σπουδές για τα ακαδημαϊκά έτη 2010-2011 και 2011-2012 στο πλαίσιο του 11^{ου} Προγράμματος Υποτροφιών Αριστείας του Ιδρύματος. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη καθηγητή μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κ. Παναγιώτη Κουμαρά για τη μεγάλη συμβολή του στην πρόοδο της διδακτορικής μου έρευνας.

Βιβλιογραφία

- Aikenhead, G.S. (1990). Scientific/technological literacy, critical reasoning and classroom practice, in S.P. Norris & L.M. Phillips (Eds.), *Foundations of Literacy policy in Canada*. Calgary, AB, Canada: Detselig Enterprises.
- Aikenhead, G.S. (1997). "Toward a First Nations cross-cultural science and technology curriculum". *Science Education*, 81: 217-238.
- Akinnaso, N.F. (1982). "The Consequences of Literacy in Pragmatic and Theoretical Perspectives". *Anthropology and Education Quarterly*, 12: 163-200.
- American Association for the Advancement of Science -AAAS. (1989). *Project 2061: Science for All Americans*. Washington, D.C.: AAAS. Ανακτήθηκε: Μάιος 04, 2009 από <http://www.project2061.org/publications/sfaa/online/sfaatoc.htm>
- Apple, M.W. (1985). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Brock, W.H. (1996). *Science for All. Studies in the History of Victorian Science and Education*. Aldershot: Variorum.
- Bybee, R. (1997). Toward an understanding of scientific literacy, in W. Graber & C. Botle (Eds.), *Scientific literacy: An International Symposium*. Kiel, Germany: Institute for Science Education at the University of Kiel (IPN).
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*.

- New York: Teachers College Press.
- Cook-Gumperz, J. (2008). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού* (Επιμέλεια για την ελληνική έκδοση: Τριανταφυλλιά Κωστούλη). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cicourel, A.V. & Mehan, H. (1984). "Universal Development, Stratifying Practices and Status Attainment". *Research and Social Stratification Mobility*, 4: 3-27.
- Driver, R. - Leach, L. - Millar, R. & Scott, P. (1996). *Young People's Images of Science*. Buckingham: Open University Press.
- Eisner, E.W. (2002). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Fensham, P. (1997). School Science and its Problems with Scientific Literacy, in R. Levinson & J. Thomas (Eds.), *Science Today; problem or crisis?*, (pp. 64-72). London: Routledge.
- Fensham, P. (1992). The Curriculum of School Science. *Directions: Journal of Educational Studies* 26 (14): 3-13.
- Hirst, P.H. (1976). The Logic of the Curriculum, in M. Golby, J. Greenwald. & R. West (Eds) *Curriculum Design*, (pp. 181-193). London: Croom Helm.
- Hodson, D. (1999). Going Beyond Cultural Pluralism: Science Education for Sociopolitical Action. *Science Education*, 83: 777-796.
- Hodson, D. (1994). Seeking Directions for Change: The Personalization and Politicization of Science Education. *Curriculum Studies*, 2: 71-98.
- Hodson, D. & Prophet, R.B. (1994). Why the Science Curriculum Changes: Evaluation or Social Control? In R. Levinson (Ed.), *Teaching Science*, Routledge.
- Jenkins, E.W. (1999). "School science, citizenship and public understanding of science". *International Journal of Science Education* 21 (7): 703-710.
- Johnson, M. (1967). "Definitions and models in curriculum theory". *Educational Theory* 17: 127-140.
- Kelly, A.V. (1999). *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kerr, J.F. (1968). *Changing the Curriculum*. London: University of London Press.
- Kirkham, J. (1989). Balanced Science: Equilibrium between context, process, and content, in J. Willington (Ed.), *Skills and Processes in Science Education: A Critical Analysis*, (pp. 135-150). New York & London: Routledge.
- Κουμαράς, Π. (2008). *Διδακτική των φυσικών επιστημών: Ο πραγματικός κόσμος ως αντικείμενο και εργαλείο διδασκαλίας*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κουμαράς, Π. & Σέρρογλου, Φ. (2008). Η διδακτική των φυσικών επιστημών στην Ελλάδα σήμερα – Μια ανασκόπηση με αφορμή τις εργασίες του 4^{ου} Συνεδρίου της Ε.ΔΙ.Φ.Ε., στο Π. Κουμαράς & Φ. Σέρρογλου (Επιμ.), *Αναλυτικά προγράμματα και βιβλία φυσικών επιστημών: Πρακτικά Συνεδρίου*, (σσ. 9-15). Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Κουμαράς, Π. (2003). *Οδηγός για την πειραματική διδασκαλία της φυσικής*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Κουτσελίνη, Μ. (1998). «Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια μετανεοτερική εποχή». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 28: 21-35.
- Lawton, D. & Gordon, P. (1996). *Dictionary of Education*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton.
- Μαυράκης, Α. (2008). *Οργάνωση διαδικασιών μάθησης στο σχολείο*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Matthews, M. (1994/2007). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες: Ο ρόλος της ιστορίας και της φι-*

- λοσοφίας των φυσικών επιστημών στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών (Επιστημονική επιμέλεια για την ελληνική έκδοση: Φανή Σέρογλου). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Millar, R.H. (1996). "Towards a science curriculum for public understanding". *School Science Review*, 77: 7-18.
- Millar, R.H. (1981). "Curriculum Rhetoric and Social Control: a Perspective on Recent Science Curriculum Development". *European Journal of Science Education* 3 (3): 271-284.
- Moore, A. (2006). *Schooling, Society and Curriculum*. New York: Routledge.
- National Commission on Excellence in Education-NCEE (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform*. Washington, D.C.: US Department of Education. Ανακτήθηκε: Σεπτέμβριος 03, 2009 από: <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>
- National Science Teachers Association-NSTA. (1982). *Science-Technology-Society: Science Education for the 1980's*. Washington, D.C.: NSTA.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. USA: OECD.
- Ong, W. (1971). *Rhetoric, Romance and Technology*. Ithaca, N.Y.: Cornell University.
- Πάσουλα, Ε. (2003). "Αναλυτικά προγράμματα, πολιτισμός και κοινωνία". *Virtual School - The Sciences of Education Online*, 3: 2-5.
- Rifkin, J. (1996). *Το τέλος της εργασίας της και το μέλλον της*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.
- Rifkin, J. (2001). *Η Νέα Εποχή της Πρόσβασης*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and Critique*. London: Falmer Press.
- Roth, W.M. & Calabrese Barton, A. (2004). *Rethinking Scientific Literacy*. Great Britain: Routledge/Falmer.
- Σέρογλου, Φ. (2006). *Φυσικές επιστήμες για την εκπαίδευση του πολίτη*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σέρογλου, Φ. (2002). Ο Γαλιλαίος, ο Μπρεχτ και οι Φυσικές Επιστήμες για την εκπαίδευση του πολίτη, στο: *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογής Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε: Φεβρουάριος 13, 2008 από: <http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/3rd/>
- Seroglou, F. & Koumaras, P. (2001). "The Contribution of the History of Physics in Physics Education: A Review". *Science & Education* 10: 153-172.
- Σιάτρας, Α. & Κυρέζη, Α. (2007). Αξιοποίηση της σύνδεσης των μαθηματικών με την παιδική λογοτεχνία για την εκπαίδευση παιδιών αποκλεισμένων ομάδων, στο Στ. Παπασταυρίδης (Επιμ.), *Πρακτικά από το 24^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας*, (σ. 466-476). Κοζάνη: Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, Τοπικό Παράρτημα Κοζάνης.
- Σιάτρας, Α. & Τοπούζα, Π. (2010). "Το μάθημα της Γλώσσας ή η γλώσσα των μαθημάτων: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση". *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 13: 61-69.
- Soltow, L. & Stevens, E. (1981). *The Rise of Literacy and the Common School: A socioeconomic Analysis to 1870*. Chicago: University of Chicago Press.
- Τρέσσου, Ευ. (2007). Αντιρατσιστική Μαθηματική Εκπαίδευση: Δυνατότητες και Προοπτικές, στο ΕΣΥΝ (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου «Αποδοχή - Αποκλεισμός: Διαδικασίες Ένταξης Προσώπων και Ιδεών στο Χώρο της Εκπαίδευσης»*. Θεσσαλονίκη: Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας.
- Τσιάκαλος, Γ. (2003). *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία, στο Κ. Κασιμάτη (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Κ.Κ.Μ.Κ.Π.
- Tsiakalos, G. (1997). Human dignity, social exclusion and education in Europe. Paper presented

- at International conference “*Human dignity and social exclusion. Education in Europe*” (Athens 1997). Athens: Council of Europe.
- Valero, P. (2007). “What has Power got to do with Mathematics Education?”. *Philosophy of Mathematics Education* 21. Ανακτήθηκε: Δεκέμβριος 15, 2008 από <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome21/>.
- Walker, D.F. & Soltis, J.F. (1997). *Curriculum and Aims*. New York: Teachers College Press.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2007). *Curriculum Development: A Guide to Practice*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Young, M.F.D. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.

Η αξιολόγηση των μαθητών Δημοτικού Σχολείου στη Φυσική Αγωγή

Νεκταρία Καβρουλάκη

*Εκπαιδευτικός ΠΕ Φυσικής Αγωγής,
μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
του Πανεπιστημίου Θράκης*

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο είναι μια διαδικασία στενά συνυφασμένη με τη διδακτική πράξη και κατ' επέκταση με τη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Συνήθως αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ο διδάσκων συγκεντρώνει πληροφορίες από ένα αριθμό διαφορετικών πηγών, προς το σκοπό διατύπωσης κρίσεων για ένα μαθητή ή για μια ομάδα μαθητών (Γεωργούσης, 1999). Η αξιολόγηση των μαθητών, ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, για να είναι επιτυχής, πρέπει να σχεδιάζεται για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών και να ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογική διαδικασία, της οποίας τα κριτήρια θα χρησιμοποιηθούν για να αποτυπώσουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, (Ζαβλανός, 2003). Αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, διάχυτη κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, ενταγμένη στη ροή του εκπαιδευτικού έργου και πολύμορφη ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν. Η μέτρηση και η βαθμολόγηση αποτελούν πεδία της αξιολόγησης και ανήκουν στη διαδικασία της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η μέτρηση ανήκει στο πεδίο της ανίχνευσης της επίδοσης. Η ανίχνευση της επίδοσης μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, όπως ποσοτικά (π.χ. κινητικά τεστ) ή ποιοτικά (π.χ. παρατήρηση). Η βαθμολόγηση ανήκει στο πεδίο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους: με κάποιο βαθμό (π.χ. 10), με γράμματα, με περιγραφή κ.λπ. Δεν στηρίζεται μόνο στους βαθμούς που παίρνει ο μαθητής από σταθμισμένα και μη τεστ, αλλά και σε ερωτήσεις που υποβάλλονται σε ποικίλες εργασίες και ασκήσεις που αναλαμβάνει να τελειώσει, σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις με τις οποίες ελέγχεται η μάθησή του, σε άτυπες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού κ.ά. Αν η απονομή των βαθμών θεωρείται μια διαδικασία που είναι δυνατό να παραλειφθεί,

η αξιολόγηση είναι κάτι το εντελώς απαραίτητο στη διδασκαλία (Τριλιανός, 1998), γιατί υπηρετεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Ενεργεί, δηλαδή, η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης με σκοπό τη συνεχή βελτίωση και τελειοποίησή του. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιεί τη συνεχή αξιολόγηση για να σχεδιάζει, να προγραμματίζει και στη συνέχεια να διαμορφώνει την εξέλιξη. Φροντίζει να εξασφαλίσει την επιτυχία του αποτελέσματος αντί να περιμένει να τη διαπιστώσει (Δημητρόπουλος, 1998β).

Η αξιολόγηση των μαθητών στη Φυσική Αγωγή έχει αποτελέσει ένα πεδίο αντιπαράθεσης ανάμεσα στους επιστήμονες-ερευνητές, εξαιτίας κυρίως της ιδιαίτερης «τριδιάστατης» φύσης του μαθήματος σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του, γνωστικό, ψυχοκινητικό και συναισθηματικό. Τα αποτελέσματα όμως της αξιολόγησης και ο τρόπος με τον οποίο αυτή πραγματοποιείται συνδέονται συχνά με κοινωνικές και ψυχολογικές θεωρίες που άπτονται της συμπεριφοράς των ατόμων και της εκπαιδευτικής λειτουργίας στο σύνολό της.

Σύμφωνα με τη θεωρία της «σχεδιασμένης συμπεριφοράς» (Ajzen & Fishbein, 1980), η πρόθεση του ατόμου καθορίζει τη συμπεριφορά του. Η πρόθεση μπορεί να προβλεφθεί από ένα συνδυασμό στάσεων και κοινωνικών παραμέτρων, δηλαδή οι στάσεις είναι οι προδιαθέσεις που μαθαίνονται και που κάνουν τα άτομα να αντιδρούν θετικά ή αρνητικά για κάποιο ζήτημα. Παρ' όλα αυτά, ο Ajzen (1988) διατύπωσε την άποψη ότι η συμπεριφορά μπορεί να είναι ελεγχόμενη από το άτομο, μπορεί όμως και όχι. Στην πρόθεση του ατόμου να εκτελέσει μια συμπεριφορά υπάρχουν διάφορα εμπόδια. Τα εμπόδια αυτά μπορεί να οφείλονται ή σε εσωτερικούς παράγοντες (η γνώση, ο προγραμματισμός, οι ικανότητες) ή σε εξωτερικούς παράγοντες (οι ευκαιρίες, η συνεργασία με άλλους, ο χρόνος), σύμφωνα με τους Ajzen και Madden (1986).

Η θεωρία της «σχεδιασμένης συμπεριφοράς» φάνηκε ότι έχει εφαρμογή και στο χώρο του αθλητισμού (Theodorakis, 1992). Γενικά, όσο πιο θετικές στάσεις έχει ένα άτομο, τόσο πιο πιθανό είναι να έχει θετική πρόθεση και συμπεριφορά. Συνεπώς, οι θετικές στάσεις προς τη Φυσική Αγωγή πιθανότατα θα οδηγήσουν τους μαθητές και μελλοντικούς ενήλικες στην υλοποίηση του βασικού στόχου της Φυσικής Αγωγής, που δεν είναι άλλος από τη «διά βίου» άσκηση. Επίσης, η κατανόηση των στοιχείων που καθορίζουν μια συμπεριφορά είναι το βασικό βήμα για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και αλλαγών των στάσεων, σύμφωνα με τους Fishbein και Middletadt (1987).

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην αξιολόγηση στη Φυσική Αγωγή εξετάστηκαν από τους Chemysh και Crossman (1994) και τους Lee, Carter και Ping (1995). Οι πρώτοι διαπίστωσαν ότι σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες είχαν αρνητικές στάσεις απέναντι στην αξιολόγησή τους στη Φυσική Αγωγή, επειδή ήταν απογοητευμένοι από τους βαθμούς που λάμβαναν. Ιδιαίτερα οι μαθήτριες έδειχναν να επηρεάζονται από τους βαθμούς τους σημαντικά περισσότερο σε σχέση με τους μαθητές. Οι δεύτεροι παρατήρησαν ότι οι μαθητές παρουσιάζονταν μάλλον αρνητικοί απέναντι σε αξιολογήσεις φιλοσοφίας νορμών και αντικειμενικών μετρήσεων, ενώ οι ίδιοι ήταν παράλληλα πολύ αισιόδοξοι για τους

βαθμούς τους και υπερεκτιμούσαν τη συνολική τους επίδοση στη Φυσική Αγωγή.

Κριτήρια αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Καψάλη (1998), όσο πιο συχνές είναι οι ανταγωνιστικές εκδηλώσεις -μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης- τόσο μεγαλύτερη σημασία αποκτά το ανταγωνιστικό περιβάλλον. Επίσης, όσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλία των ικανοτήτων οι οποίες ελέγχονται, τόσο μεγαλύτερες είναι και οι πιθανότητες να υπάρχουν περισσότεροι νικητές. Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, οδηγούμαστε στην άποψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να είναι συχνή και να βασίζεται σε όσο το δυνατό πιο πλουραλιστικές μεθόδους και κριτήρια αξιολόγησης.

Η Wiggins (1991) έχει ισχυριστεί ότι πρέπει να υπάρχει άμεση σχέση της αξιολόγησης με το αναλυτικό πρόγραμμα, αξιολογώντας μέσα από τα ίδια καθήκοντα εργασίας και τελικά μέσα από τον ίδιο το σκοπό του αναλυτικού προγράμματος. Κατά την ίδια, μια έμμεση συνέπεια της σύνδεσης της αξιολόγησης με το αναλυτικό πρόγραμμα είναι η αποτελεσματική τοποθέτηση των στόχων και των κριτηρίων εκτέλεσής τους. Επίσης, ισχυρίζεται ότι η ουσιαστική αξιολόγηση στη Φυσική Αγωγή απαιτεί οι διδάσκοντες να την εφαρμόζουν για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και όχι να τους ξεετάζουν μόνο για να τους βαθμολογήσουν. Η αξιολόγηση, λοιπόν, της επίδοσης του μαθητή βασίζεται στο βαθμό επιτυχίας του στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών στόχων (Δημητρόπουλος, 1998α) ή εκφράζει την εκτίμηση της προσπάθειας που καταβάλλει ο μαθητής για να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις ή, τέλος, εκφράζει το αποτέλεσμα της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του μαθητή σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, οι σκοποί πρέπει να αποτελέσουν τον οδηγό τόσο για τη διδασκαλία όσο και για την αξιολόγηση. Πρέπει να αποτελέσουν την βάση πάνω στην οποία κάθε αξιολογητής πρέπει να στηριχτεί για να ορίσει τα κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησης.

Επίσης, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι μαθητές πρέπει να είναι «ενεργοί συμμετέχοντες» στη διαδικασία της αξιολόγησης (Zessoules & Gardner, 1991) και ότι η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο που θα τους βοηθήσει να αναλάβουν μόνοι τους τις δικές τους δραστηριότητες αναψυχής και φυσικής κατάστασης. Αυτό θα συνεισφέρει στην εκπλήρωση του στόχου της «διά βίου άσκησης», του κυρίαρχου στόχου του αναλυτικού προγράμματος κατά τον Σεραφειμίδη (2003). Παρ' όλα αυτά, οι Robinson και Turkington (1994) διαπίστωσαν ότι τα παραδοσιακά προγράμματα Φυσικής Αγωγής αποκλείουν τους μαθητές από αυτή την διαδικασία, δηλαδή τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αξιολόγησής τους.

Ο Dreikurs (1975) προτείνει ότι κάθε ευαίσθητοποιημένος εκπαιδευτικός, για να πετύχει μια αντικειμενική και δίκαιη αξιολόγηση για τους μαθητές του,

χρειάζεται να γνωρίσει και να κατανοήσει τα κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα του παιδιού, προκειμένου να ερμηνεύσει τη στάση του και να καταλάβει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο σχολικό χώρο. Πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να παίρνει μέρος στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν την εκπαίδευσή του, ενθαρρύνοντας την αυτενέργειά του και εξατομικεύοντας τη διδασκαλία και την αξιολόγησή του (Πανταζής, 1997). Οι ατομικές διαφορές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως έχει τονίσει και ο Sulzer-Azaroff (1991).

Ο Δημητρόπουλος (1998) κάνει λόγο για την ασυμφωνία των εκπαιδευτικών σκοπών και του τρόπου αξιολόγησης, και επισημαίνει ότι το σημαντικότερο πρόβλημα για τη δική μας εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι η πολιτεία δεν έχει ακόμη ασχοληθεί σοβαρά με το θέμα της αξιολόγησης.

Η Χριστιά (1992) πρότεινε την αλλαγή του τρόπου βαθμολόγησης, πιστεύοντας ότι ο παραδοσιακός τρόπος εξέτασης καταπονεί τους μαθητές, έχει δυσμενείς συνέπειες στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, ενώ αφαιρεί πολύτιμο χρόνο από τη διδασκαλία. Ανάλογη είναι και η πρόταση για τη Φυσική Αγωγή των Δερβίση και Τσορμπατζούδη (1994), οι οποίοι θεωρούν επιτακτική την ανάγκη ριζικής μεταρρύθμισης των παλιών συστημάτων αξιολόγησης και αντικατάστασής τους από νέες μεθόδους, που θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες κοινωνικο-παιδαγωγικές ανάγκες του σχολείου.

Σε σχέση με τη Φυσική Αγωγή, με την εμφάνιση του Health Related Fitness Test (HRFT, AAHPERD, 1980) υπήρξε μια στροφή στη χρήση των τεστ φυσικής κατάστασης ως μέσων εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Hensley, 1987). Επίσης, όμως, σύμφωνα πάλι με τον Hensley οι παρουσίες και η προσπάθεια που κατέβαλαν οι μαθητές εξακολουθούσαν να αποτελούν σημαντικό λόγο για να λάβει κανείς «καλό βαθμό στη Φυσική Αγωγή». Η αδυναμία καθιέρωσης αυτών των τεστ ως συστηματικού τρόπου αξιολόγησης έχει αιτιολογηθεί από την ασυμβατότητα των τεστ με το αντικείμενο διδασκαλίας (King, 1983). Τέλος, υπήρξαν και ερευνητές οι οποίοι τοποθετήθηκαν υπέρ της υποκειμενικής αξιολόγησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αλλά κάτω από προϋποθέσεις κατάλληλης εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των διδασκόντων (Baumgartner & Jackson, 1995).

Προβλήματα στη διαδικασία αξιολόγησης στη Φυσική Αγωγή

Τα προβλήματα στη διαδικασία της αξιολόγησης αλλά και οι αιτίες που οδηγούν τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής να μην εφαρμόζουν τυπικές μορφές αξιολόγησης έχουν απασχολήσει και απασχολούν τους ερευνητές στο χώρο της Φυσικής Αγωγής. Η Kneer (1986) χρησιμοποίησε ένα ερωτηματολόγιο και προσωπικές συνεντεύξεις σε 128 καθηγητές Φυσικής Αγωγής και κατέληξε ότι οι αιτίες για την έλλειψη χρήσης τυπικών μορφών αξιολόγησης ήταν οι εξής: α) το μεγάλο κενό που υπήρχε μεταξύ θεωρίας και πράξης σε σχέση με την αξιολόγηση και τις μετρήσεις, β) ο χρόνος που απαιτείται για τη διεκπεραίωση των τεστ, και γ) οι απόψεις των διδασκόντων ότι η τυπική αξιολόγηση δεν είναι απαραίτητη.

Αργότερα η Veal (1988) προσέθεσε με την έρευνά της και άλλα προβλήματα και αιτίες αδυναμίας εφαρμογής της τυπικής αξιολόγησης στη Φυσική Αγωγή, που είναι τα εξής: α) η έλλειψη υπευθυνότητας των διδασκόντων, β) οι αρνητικές απόψεις τους για την αξιολόγηση, γ) η ανεπαρκής ακαδημαϊκή προετοιμασία των διδασκόντων στον τομέα της αξιολόγησης και δ) η έλλειψη βοήθειας από τους διευθυντές των σχολείων στις αποφάσεις των διδασκόντων αλλά και από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Τέλος, ο Hensley (1990) προσέθεσε άλλους δύο λόγους με την έρευνά του, που είναι οι εξής: α) ο μεγάλος αριθμός των μαθητών τους οποίους διδάσκουν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, και β) η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

Ανασκόπηση των ερευνών σε σχέση με την αξιολόγηση της Φυσικής Αγωγής στη διδακτική πράξη στον ελλαδικό χώρο

Η αξιολόγηση αποτελεί μια λειτουργία άμεσα συνυφασμένη με την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε αντικείμενο μάθησης. Παρακάτω, σύμφωνα με τους Οικονομόπουλο, Τζέτζη και Κιουμουρτζόγλου (2006), αναφέρονται τα αποτελέσματα ερευνών στον ελλαδικό χώρο σε σχέση με τη σχολική αξιολόγηση της Φυσικής Αγωγής, όπου οι ερευνητικές προσπάθειες στο συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο είναι εξαιρετικά περιορισμένες και μόλις των τελευταίων χρόνων, δηλαδή από το 1998 μέχρι και σήμερα.

Η έρευνα των Χατζόπουλου και Κωνσταντινάκου (1998) κατέδειξε τις αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών τους. Οι παραπάνω ερευνητές προσπάθησαν να κατατάξουν τους εκπαιδευτικούς με βάση τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν σε τρεις ομάδες: α) σε αυτούς που αξιολογούν με βάση την προσπάθεια και την ατομική πρόοδο των μαθητών, β) σε αυτούς που αξιολογούν με βάση τις ικανότητες του μαθητή και τη σύγκριση της επίδοσής του σε τεστ δεξιοτήτων με τις επιδόσεις των άλλων, και γ) σε αυτούς που συνδυάζουν και τις δύο παραπάνω τάσεις. Ενδεχομένως, ο μικρός αριθμός του δείγματος ($n=69$) να αποτελεί αδυναμία της παραπάνω έρευνας και να μην ισχυροποιεί τα αποτελέσματά της.

Οι Ικονομοπούλου, Τζέτζη, Κιουμουρτζόγλου και Τσορβατζούδης (2004) μελέτησαν τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών από καθηγητές Φυσικής Αγωγής που εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες καθηγητές Φυσικής Αγωγής, σε αντίθεση με τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής του εξωτερικού, αξιολογούν τους μαθητές τους βασισμένοι κυρίως στην προσπάθεια που καταβάλλουν στην διάρκεια του μαθήματος και στην ενεργό συμμετοχή τους. Οι καθηγητές σπάνια ακολουθούσαν μορφές τυπικής αξιολόγησης για να εκτιμήσουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους. Σύμφωνα με τους καθηγητές, αυτό συνέβαινε διότι δεν υπήρχαν οι υψηλές χρονικά απαιτήσεις για την ορθή εφαρμογή της αξιολόγησης, εφόσον ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας είναι ανεπαρκής αλλά αναλογικά μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη.

Οι Χατζόπουλος και Μουρατίδου (2004) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής χωρίζονται σε τρεις διαφορετικές ομάδες σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο βαθμολογούν τους μαθητές τους. Η πρώτη ομάδα χαρακτηρίζεται από τη βαρύτητα που δίνει στην προσπάθεια και στην ατομική βελτίωση των μαθητών. Η δεύτερη ομάδα χαρακτηρίζεται από την έμφαση που δίνει στις κινητικές δεξιότητες αλλά και στη σύγκριση της επίδοσης με τις επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών. Η τρίτη ομάδα συνδυάζει τα δύο παραπάνω. Σύμφωνα με την έρευνα, η πρώτη ομάδα αδυνατεί να επιλέξει και να αξιολογήσει τους καλύτερους μαθητές, ενώ στη δεύτερη ομάδα δημιουργούνται παιδαγωγικά προβλήματα με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Προτείνεται από τους ερευνητές η χρήση μιας πιο πλουραλιστικής από πλευράς κριτηρίων βαθμολόγησης.

Εξάλλου έχει διαπιστωθεί, σύμφωνα με την έρευνα των Οικονομόπουλου, Τζέτζη, Κιουμουρτζόγλου και Τσορμπατζούδη (2003), ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής θεωρούν σημαντικό παράγοντα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών, όπως είναι η υπομονή, η επιμονή και η συνεργατικότητα. Η αξιολόγηση, όμως, των καθηγητών δεν βασίζεται σε επιστημονικά τεστ και μετρήσεις, αλλά στην εμπειρία τους και στην υποκειμενική τους εκτίμηση. Αυτό, βέβαια, σύμφωνα με την έρευνα, έχει αποτέλεσμα τη μείωση της αξιοπιστίας των βαθμών των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και συγχρόνως την υποβάθμιση του μαθήματος. Επίσης, οι ερευνητές εξέτασαν αν τα κριτήρια αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης που εφαρμόζουν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής επηρεάζονταν από την παράλληλη δραστηριότητα των διδασκόντων ως προπονητών διάφορων αθλημάτων της ειδικότητάς τους. Διαπιστώθηκε, σε ένα δείγμα 280 καθηγητών Φυσικής Αγωγής που εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ότι το 40% απασχολούνταν παράλληλα και ως προπονητές αθλημάτων. Αυτοί διαφοροποιούνταν σε σημαντικό βαθμό ως προς την αξιολόγηση σε σχέση με τους υπόλοιπους καθηγητές, διότι αντιμετώπιζαν τους μαθητές περισσότερο ως υποψήφιους αθλητές παρά ως μελλοντικούς ενήλικες οι οποίοι θα έπρεπε να εκπαιδευτούν και να αξιολογηθούν σύμφωνα με τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και τις οδηγίες των βιβλίων του εκπαιδευτικού.

Μια άλλη σχετική μελέτη των Οικονομόπουλου, Τζέτζη και Κιουμουρτζόγλου (2000) διερευνήσε την αξιολόγηση από τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής των παρεχόμενων γνώσεων στη Φυσική Αγωγή. Διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής σπάνια εξετάζουν τους μαθητές σε ό,τι αφορά τις γνώσεις που αποκτούν, αν και η πρόθεσή τους είναι να αξιολογούν τις γνώσεις αυτές. Στις περιπτώσεις που αξιολογούνταν οι γνώσεις αυτές, αφορούσαν μόνο θέματα τεχνικής και τακτικής δημοφιλών αθλημάτων και όχι την ευρύτητα των γνωστικών στόχων που το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει. Έτσι, οι ερευνητές έθεσαν υπό αμφισβήτηση συνολικά την παροχή γνώσεων από τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής προς τους μαθητές, αφού αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη θεμελιώδη αρχή της αξιολόγησης, ότι δηλαδή αξιολογούμε ό,τι διδάσκουμε.

Τέλος, σύμφωνα με μια τελευταία μελέτη των Κουμαλάτσου και Τριπόδη (2008), διερευνήθηκε ποια κριτήρια βαθμολόγησης θεωρούνται πιο σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, ποιος είναι ο μέσος όρος βαθμολογίας που καταθέτουν και ποια η χαμηλότερη βαθμολογία που εκτιμούν ότι θα έπρεπε να δώσουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, ο μέσος όρος βαθμολογίας των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, στις τελευταίες τάξεις ανέρχεται στις 9,7 διδακτικές μονάδες, με χαμηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας το εννιά (9) και υψηλότερο το δέκα (10). Αντίστοιχα, ο μέσος όρος βαθμολογίας του μαθητή στις πρώτες τάξεις είναι το «άλφα» (Α). Σύμφωνα με τους ερευνητές, όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκτιμήσουν ποιος πρέπει να είναι ο χαμηλότερος βαθμός στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 61%, έκριναν ότι ο χαμηλότερος βαθμός πρέπει να είναι το οκτώ (8), ενώ μόλις το 22% απάντησαν ότι πρέπει να είναι το επτά (7). Η αιτιολόγηση της παραπάνω εκτίμησης, όπως προκύπτει από τα σχόλια των εκπαιδευτικών, ήταν κυρίως ότι ο μαθητής σε αυτή την ηλικία πρέπει να δέχεται θετικές επιδράσεις οι οποίες να τον παροτρύνουν προς τον αθλητισμό και όχι να τον αποτρέπουν από αυτόν. Ο μαθητής, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από αυτούς, πρέπει μέσω της βαθμολογίας να «αποκτά κίνητρα για συμμετοχή» και «καλλιέργεια του αθλητικού πνεύματος». Οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν ότι πρέπει να δίνεται χαμηλή βαθμολογία, δηλαδή έξι ή επτά (6 ή 7), έκριναν πως αυτή πρέπει να την έχουν «οι μαθητές που αδιαφορούν ή αρνούνται να συμμετέχουν». Με αυτό τον τρόπο, όμως, ο βαθμός αποτελεί μέσο επιλογής ή απόρριψης του μαθητή και όχι αμοιβή για την προσπάθεια. Το παιδί, όπως άλλωστε και ο ενήλικας, επιζητεί τη μέτρηση και τον έλεγχο του εαυτού του, την όσο το δυνατόν ακριβέστερη βαθμολόγηση της προόδου του στα μαθήματα. Η βαθμολογία δεν πρέπει να επιδιώκει μια εξαρχής λίγο ή πολύ αυθαίρετη κατάταξη των μαθητών. Μια τέτοια βαθμολογία επιζητείται μόνο από τους δυνατούς, τους πρώτους στην τάξη, που αντλούν από τις επιτυχίες τους έπαρση, ενώ οι μέτριοι και οι αδύνατοι καταδυναστεύονται όλο και περισσότερο από αυτή την τυραννία του βαθμού, που τους ωθεί σε ένα επικίνδυνο αίσθημα κατωτερότητας.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του καθηγητή Φυσικής Αγωγής σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών του, ο «συνειδητοποιημένος» καθηγητής θέτει προκλητικούς αλλά και ρεαλιστικούς ατομικούς στόχους. Χρησιμοποιεί έγκυρες και αξιόπιστες μετρήσεις με δίκαιο τρόπο. Έχει ιδιαίτερα αναπτυγμένες δεξιότητες παρατήρησης και δημιουργεί ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον εξάσκησης. Η διαδικασία για να γίνει κάποιος αποτελεσματικός διδάσκων δεν είναι γρήγορη. Απαιτεί χρόνο, προσπάθεια, εξάσκηση και να το δείχνει με τη διδακτική του συμπεριφορά. Πρέπει να αναρωτιέται και να ανησυχεί, όπως και να αναζητεί συνέχεια τρόπους για να γίνεται όλο και περισσότερο αποτελεσματικός καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του.

Συμπεράσματα και συζήτηση

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα στη Φυσική Αγωγή σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης και της μάθησης των μαθητών καταλήγει στο ότι ο σημερινός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών από τους καθηγητές τους, και επομένως οι συνέπειές του, συμβάλλουν στην καθιέρωση της αμφισβήτησης της αξιολόγησης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Αυτό έχει ως επακόλουθο να μη συνεισφέρει στη βελτίωση του μαθήματος τόσο εκ των έσω, παρέχοντας δηλαδή δυνατότητες ισχυρότερης μάθησης στους μαθητές, όσο και προς τα έξω, βελτιώνοντας την εικόνα του μαθήματος, ενός μαθήματος που θα εφαρμόζει τις σύγχρονες μορφές αξιολόγησης αναβαθμίζοντας έτσι το ρόλο του στην εκπαιδευτική κοινότητα. Τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη συχνή χρήση της άτυπης αξιολόγησης των μαθητών, δηλαδή μέσω της παρατήρησης αυτών κατά την διάρκεια του μαθήματος ή κατά τη διάρκεια του τεστ των κινητικών δεξιοτήτων λίγο πριν το τέλος του σχολικού τριμήνου, με σκοπό την υποβολή βαθμολογίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής να εφαρμόζουν κριτήρια αξιολόγησης διαφορετικά μεταξύ τους στηριζόμενοι στις προσωπικές τους γνώσεις και εμπειρίες. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την έλλειψη κατευθυντήριων γραμμών μέσω της επιμόρφωσης των καθηγητών από την πολιτεία και την ελλιπή ακαδημαϊκή προετοιμασία των καθηγητών, καθιστά αναξιόπιστη τη διαδικασία της αξιολόγησης και της βαθμολόγησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αφού τα κριτήρια στερούνται σε σημαντικό βαθμό αντικειμενικότητας και η αξιολόγηση δεν ταυτίζεται υποχρεωτικά με την εξέταση, την απόρριψη ή την επιλογή. Παράλληλα, υποβαθμίζεται το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση ως ένα μάθημα χωρίς αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης.

Πρέπει να επισημανθεί, βέβαια, ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής υποστηρίζουν ότι αδυνατούν να εφαρμόσουν ορθά τη διαδικασία της αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας λόγω ανεπάρκειας των διδακτικών ωρών και ανεπάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής. Επίσης, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των μαθητών στους οποίους διδάσκουν και του εκτεταμένου χρόνου που απαιτείται για τη διεκπεραίωση των κινητικών τεστ, δεν μπορούν να εφαρμόσουν ορθά την τυπική αξιολόγηση, εφόσον στην ουσία πρέπει να διεκπεραιώσουν τα κινητικά τεστ ξεχωριστά σε κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα, μέχρι και το 2006 δεν υπήρχε καμία καθοδήγηση στους καθηγητές σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών τους, σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα. Μόλις το 2007-08, όταν ανακοινώθηκαν τα νέα αναλυτικά προγράμματα, δόθηκαν κατευθυντήριες γραμμές αξιολόγησης στους καθηγητές για τους μαθητές τους μέσω του βιβλίου του εκπαιδευτικού και επιμορφωτικών σεμιναρίων για τα νέα αναλυτικά προγράμματα.

Επομένως, χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση του θέματος, διότι η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μάθησης, αλλά και διότι οι έρευνες στον ελλαδικό χώρο στο συγκεκριμένο τομέα είναι πολύ λίγες και μόλις των τελευταίων χρόνων, από το 1998 μέχρι το 2008, όπως αναφέρθηκε και

παραπάνω, όταν, δηλαδή, ανακοινώθηκαν και τα νέα αναλυτικά προγράμματα με τις πρώτες κατευθυντήριες γραμμές αξιολόγησης για τους μαθητές.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι είναι χρήσιμο να μελετηθεί σε μελλοντικές έρευνες η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και να συσχετιστούν τα αποτελέσματά τους με αυτά της τυπικής αξιολόγησης στη Φυσική Αγωγή. Επίσης, πρέπει να ερευνηθεί πιο διεξοδικά η επίδραση των μεθόδων της τυπικής αξιολόγησης σε ψυχολογικές μεταβλητές των μαθητών, όπως είναι το άγχος, η παρακίνηση και τα κίνητρα, διότι ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει άμεσα τις σχέσεις των μαθητών με τους διδάσκοντες αλλά και το σχολείο γενικότερα. Τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν μια ένδειξη για τη μορφή των αυριανών πολιτών που η κοινωνία ζητά από τους μαθητές/μαθήτριές μας. Ειδικά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, τα κριτήρια αξιολόγησης χρήζουν εκτεταμένης έρευνας από τους ειδικούς επιστήμονες και τους αρμόδιους της πολιτείας, διότι ο ανταγωνιστικός ή μη χαρακτήρας του μαθήματος μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στη δημιουργία θετικών στάσεων προς την άσκηση και επομένως στην υιοθέτηση της «διά βίου άσκησης», έναν από τους βασικούς στόχους των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, διαμορφώνοντας μελλοντικά την ποιότητα ζωής των μαθητών/μαθητριών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργούσης, Π. (1999). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δερβίσης, Σ. & Τσορπατζούδης, Χ. (1994). *Θεωρητική και Μεθοδολογική Προσέγγιση της Διδακταλίας-Μάθησης στη Φ.Α.*. Θεσσαλονίκη: Μέλισσα.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998α). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η Αξιολόγηση του Μαθητή*. Θεωρία-Πράξη-Προβλήματα. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998β). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σταμούλη
- Κουμαλάτσου, Ε. & Τριπόδης, Ν. (2008). *Η Βαθμολογία του Μαθητή στη Φυσική Αγωγή*. Ανακοίνωση σε Ημερίδα: Η Αξιολόγηση στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονομόπουλος, Γ. - Τζέτζης, Γ. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2000). “Η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης στη Φυσική Αγωγή με βάση Αντικειμενικά Κριτήρια: Τα Τεστ Γνώσεων”. *Αθλητική Απόδοση και Υγεία* 2: 301-315.
- Οικονομόπουλος, Γ. - Τσορπατζούδης, Χ. - Τζέτζης, Γ. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2003). “Οι Συνέπειες των Ρόλων του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής και του Προπονητή στην Αξιολόγηση των Μαθητών”. *Φυσική Αγωγή & Αθλητισμός* 48: 9-32.
- Οικονομόπουλος, Γ. - Τζέτζης, Γ. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). “Η Αξιολόγηση των Μαθητών

- στη Φυσική Αγωγή”. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό* 4 (2): 260-277.
- Πανταζής, Β. (1997). “Διδασκαλία Προσανατολισμένη στο Μαθητή”. *Τα Εκπαιδευτικά* 45: 169-173.
- Σεραφειμίδης, Γ. (2003). *Βασική Θεωρία και Διδακτική της Σχολικής Φ.Α.* Αθήνα: Αθλότυπο.
- Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας.* Αθήνα: Τολίδη.
- Χατζηχαριστός, Δ. (2008). *Πρόοδος, το Βασικότερο Κριτήριο Αξιολόγησης και Βαθμολογία.* Ανακοίνωση σε Ημερίδα: Η Αξιολόγηση στη Διδακτική Πράξη, Αθήνα.
- Χατζόπουλος, Δ. & Κωνσταντινάκος, Π. (1998). Αξιολόγηση των Μαθητών στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας, Τ.Ε.Φ.Α.Α.* Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χατζόπουλος, Δ. & Μουρατίδου, Κ. (2004). “Κριτήρια Βαθμολόγησης των Μαθητών στη Φυσική Αγωγή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης”. *Φυσική Αγωγή & Αθλητισμός* 52: 33-44.
- Χριστιά, Ι. (1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

- Ikonomopoulos, G. - Tzetzis, G. - Kioumourtzoglou, E. & Tsorbatzoudis, Ch. (2004). “Attitudes and Grading Practices of Physical Educators in Greece”. *Journal of Human Movement Studies* 46: 141-153
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior.* Bristol: Open University Press.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior.* Enblewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. & Madden, T.J. (1986). “Prediction of Goal-Directed Behavior: Attitudes and Perceived Behavior Control”. *Journal of Experimental Social Psychology* 22: 453-474.
- Baumgartner, T.A. & Jackson, A.S. (1995). *Measurement for Evaluation in Physical Education and Exercise Science* (5th ed.). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Chemysh, K. & Crossman, J. (1994). “The Perceptions of Students Regarding Grading in P.E.”. *CAHPER Journal* 60: 21-24.
- Dreikurs, R. (1975). *Δώσε στο παιδί κίνητρα για μάθηση* (μτφρ. Παναγόπουλος). Αθήνα: Ερμής.
- Fishbein, M. & Middlestadt, S. (1987). “Using the Theory of Reasoned Action to Develop Educational Interventions: Applications to Illicit Drug Use”. *Health Education Research* 2: 361-371.
- Hensley, L.D. (1987). “Grading Practices in Iowa”. *Iowa Journal of P.E., Recreation and Dance* 4-5.
- Hensley, L.D. (1990). “Current Measurement and Evaluation Practices in Professional P.E.”, *Journal of P.E., Recreation and Dance* 61: 32-33.
- King, H.A. (1983). *Measurement and Evaluation as an Area of Study: A Place for New Perspectives.* Specialization in P.E.: Iowa City: University of Iowa Press.
- Kneer, M. (1986). “Description of P.E. Instructional Theory/Practice Gap in Selected Secondary Schools”. *Journal of Teaching in P.E.*, 91-106.
- Lee, A. - Carter, J. & Ping, X. (1995). “Children’s Conceptions of Ability in P.E.”. *Teaching in P.E.* 14: 384-393.
- Robinson, B. & Turkington, H.D. (1994). “Do you Involve Students in the Assessment of Student Performance in P.E.?”. *Journal of the Canadian Association for Health, P.E.,*

- Recreation and Dance* 60: 18-22.
- Sulzer-Azaroff, B. (1991). "Accepting the Challenge: A Behavioral Perspective on Improving Educational Performance". *Behavior and Social Issues* 1: 27-41.
- Wiggins, G. (1991). *Restructuring the Curriculum through Assessment*. Recording of Redesigning Curriculum: A mini-conference of the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Theodorakis, Y. (1992). "Prediction of Athletic Participation: a Test of Planned Behavior Theory. *Perceptual and Motor Skills* 74: 371-379.
- Veal, M.L. (1988). "Pupil Assessment Issues: A Teacher Educator's Perspective". *Quest* 40: 151-161.
- Zessoules, R. & Gardner, H. (1991). Authentic Assessment. Beyond the Buzzword and into the Classroom, in V. Perronne (Ed.), *Expanding student assessment* (pp. 47-71).

Σύστημα αξιολόγησης για την επαγγελματική στήριξη των εκπαιδευτικών: Κριτική προσέγγιση

Αντώνιος Δ. Κοκκονός

*Μ.Δ.Ε. στη Διδακτική της Τεχνολογίας και Ψηφιακά Συστήματα:
Ηλεκτρονική μάθηση (Μ.Σc.)*

Μ.Δ.Ε. στις Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική (Μ.Α.)

Γενικό θεωρητικό πλαίσιο

Στο ανοικτό, πολύπλοκο αλλά και διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, οι οποίοι κατά τη συστημική θεωρία εκλαμβάνονται ως *κοινωνικά συστήματα* που αποτελούνται από ανθρώπους (εκπαιδευτικούς, εκπαιδευόμενους, γονείς και κηδεμόνες, διευθυντή/-ντρια, σχολικούς συμβούλους κ.λπ.), που αφενός αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αφετέρου εμφορούνται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών, έχουν μετεξελιχθεί σε σύνθετους οργανισμούς, που εξελίσσονται και προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες επιδιώκοντας να επιτελέσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη *επάρκεια* την αποστολή τους και να λειτουργήσουν όσο γίνεται πιο *αποτελεσματικά* (Πασιαρδής, 2004· 2008· Hoy & Miskel, 2008· Κοκκονός, 2009).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης τις τελευταίες τρεις δεκαετίες το ενδιαφέρον, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, έχει εστιαστεί στην έννοια *αποτελεσματικότητα*, ενώ τα τελευταία χρόνια έχει προστεθεί και η έννοια της *ποιότητας* στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Mortimore, 1993· Hallinger & Heck, 1996· Scheurich, 1998· Macmillan, 2000· Hoy & Miskel, 2001· Πασιαρδής, 2004· Fink & Brayman, 2006· Leithwood *et al.*, 2006· Δαράκη, 2007· Hoy & Miskel, 2008· Πασιαρδής, 2008).

Κρίσιμος παράγοντας για την *αποτελεσματική λειτουργία* ενός οργανισμού θεωρείται το προσωπικό που εργάζεται σε αυτόν (Campbell & Luchs, 1997· Green, 1999· Whiddett & Hollyforde, 2003· Πασιαρδής, 2004· Μπουραντάς, 2005· Hoy & Miskel, 2008· Πασιαρδής, 2008). Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί ουσιώδη διαδικασία, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ίσως τον πιο σημαντικό παράγοντα στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (Πασιαρδής, 1994· 1996· Stronge, 1997· Sergiovanni & Starratt, 2002). Συνακόλουθα, η αποτίμηση των συνιστωσών της διδακτικής διαδικασίας όπως και του μαθησιακού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανι-

μού αποτελούν αντικείμενο συζήτησης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο διεθνώς, καθώς η *αξιολόγηση* διαπιστώνεται ότι συνεισφέρει σημαντικά στην ανατροφοδότηση και στην ενδυνάμωση της διδακτικής πράξης, στην επιτάχυνση και στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης (παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση και, συνακόλουθα, άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων), στην αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, στην αποτίμηση της προσπάθειας ενός εκάστου των εκπαιδευτικών και στην κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς την επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος.

Η *αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, αναφέρεται στη συστηματική διαδικασία με την οποία η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού συλλέγει δεδομένα-πληροφορίες (α) για το επίπεδο ικανότητας-επάρκειας του εκπαιδευτικού προσωπικού, (β) για το διδακτικό έργο και (γ) για το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο επιτελείται το διδακτικό έργο, με σκοπό αφενός τη βελτιστοποίηση του παρεχόμενου διδακτικού έργου και αφετέρου τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με υπηρεσιακές μεταβολές του εκπαιδευτικού προσωπικού (επιλογή στελεχών, προαγωγές κ.λπ.).

Η μορφή που παίρνει η αξιολόγηση έχει σχέση με το σκοπό που καλείται να υπηρετήσει. Έτσι, εάν η ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού επιδιώκει να συλλέξει δεδομένα για τις «δυνατότητες» και τις «αδυναμίες» του ίδιου του οργανισμού ή/και των εκπαιδευτικών ως ατόμων, προκειμένου να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά τους, προβαίνει σε *διαμορφωτική αξιολόγηση* (formative evaluation), η οποία δεν λειτουργεί εκφοβιστικά ή απειλητικά για τον εκπαιδευτικό οργανισμό ή τους εκπαιδευτικούς που αξιολογούνται, αλλά αντίθετα τους παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια, καθώς ως διαδικασία βασίζεται στη συνεργασία και επιδιώκει την υποστήριξη και την ανάπτυξη (Harris, 1986· Φλουρής, 1995· Πασιαρδής, 1996· Sergiovanni & Starratt, 2002). Στην περίπτωση που η ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού επιδιώκει να συλλέξει δεδομένα για τη λήψη αποφάσεων οι οποίες συνδέονται με το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών (π.χ. επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, προαγωγή κ.λπ.), προβαίνει σε *συγκριτική ή τελική αξιολόγηση* (summative evaluation), η οποία επιτρέπει να εντοπιστούν οι πλέον αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ως προς συγκεκριμένα κριτήρια. Η μορφή αυτή αξιολόγησης συνδέεται με την έρευνα για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, στις ενότητες που ακολουθούν επικεντρωνόμαστε στην αποτύπωση των βασικών θεωρητικών παραδοχών που διέπουν το «Σύστημα Αξιολόγησης για Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών» (Κοινοπραξία Αθηνά, 2006), προβαίνουμε σε συζήτηση επί των στόχων, των μεθόδων και των διαδικασιών εφαρμογής του, και παραθέτουμε τις σκέψεις, τις ιδέες και τους προβληματισμούς μας αναφορικά με τις επιπτώσεις-συνέπειες της εφαρμογής του προτεινόμενου «Συστήματος Αξιολόγησης για Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βασικές θεωρητικές παραδοχές του Προτεινόμενου Συστήματος Αξιολόγησης (ΠΣΑ)

Το Σύστημα Αξιολόγησης για την Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών αποτελεί μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα προσέγγιση, που βρίσκεται σε συμφωνία με τις θεωρητικές παραδοχές της σύγχρονης βιβλιογραφίας σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και εκπαιδευτικής ηγεσίας, και μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στη δημιουργία ενός ανθρωποκεντρικού και δημοκρατικού σχολείου, καθώς (α) εισάγει ένα πολυδιάστατο μοντέλο αξιολόγησης, (β) επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας, (γ) περιορίζει την εξωτερική αξιολόγηση στις περιπτώσεις μονιμοποίησης, προαγωγής και επιλογής στελεχών, και (δ) δημιουργεί εναλλακτικές βαθμίδες υπηρεσιακής εξέλιξης με σκοπό την αξιοποίηση όλων των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό σύστημα ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις τους.

Σε αυτό το σημείο έχει σημασία να επισημανθεί ότι οι εξελίξεις και η έρευνα στη γνωστική και στην παιδαγωγική ψυχολογία, οι ραγδαίοι ρυθμοί ανάπτυξης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, η αύξηση των πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση, αλλά και η γενικότερη απαίτηση της κοινωνίας για ποιότητα σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης αποτελούν τις κύριες συνιστώσες του κοινωνικού αιτήματος για εφαρμογή των αρχών της *διοίκησης ολικής ποιότητας* (ΔΟΠ) στην εκπαίδευση (Hoy & Miskel, 2001· Πασιαρδής, 2004· 2008). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η διοίκηση ολικής ποιότητας προσφέρει μια δέσμη αρχών και εργαλείων διοίκησης τα οποία αφενός εκσυγχρονίζουν και επικαιροποιούν τη συστημική θεωρία και αφετέρου παρέχουν αποτελεσματικά μεθοδολογικά εργαλεία για τη βελτίωση της *ποιότητας* της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το «Σύστημα Αξιολόγησης για την Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών» βρίσκεται σε συμφωνία με τις παραδοχές της *διοίκησης ολικής ποιότητας*, καθώς: (α) επιδίωξή του είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, (β) δίνει έμφαση στην αναβάθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος και στην υιοθέτηση νέων ιδεών και καινοτομιών, τις οποίες μάλιστα συσχετίζει σημαντικά με την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών, (γ) εστιάζεται στον άνθρωπο-εκπαιδευτικό, καθώς βασική παραδοχή του είναι ότι ο εκπαιδευτικός είναι επαγγελματίας, που επιθυμεί να προσφέρει ποιοτική εργασία, και ότι αξίζει εμπιστοσύνης, σεβασμού και υποστήριξης σε όλες τις φάσεις της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, (δ) υιοθετεί συνεργατικές διαδικασίες και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη θεώρηση του εκπαιδευτικού οργανισμού ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος, αλλά και ως *μανθάνουσας κοινότητας* (*learning community*) που αξιοποιεί το ανθρώπινο κεφάλαιό της, αυτορυθμίζεται, αυτοβελτιώνεται, εξελίσσεται και προσαρμόζεται στις αλλαγές και, τέλος, (στ) ανατρέπει την πυραμίδα της εξουσίας, τις στερεότυπες δομές και την ιεραρχία, αντικαθιστώντας τα κάθετα κανάλια επικοινωνίας - διαχείρισης της εξουσίας, με οριζόντιους δι-

αύλους επικοινωνίας οι οποίοι επιτρέπουν να εγκαθιδρυθούν μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού σχέσεις ισοτιμίας, εμπιστοσύνης, αλληλοεκτίμησης και αλληλοβοήθειας.

Η στήριξη του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας από τον εκπαιδευτικό οργανισμό του οποίου είναι μέλος αποτελεί (α) ζητούμενο από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Παμουκτσόγλου, 2003· Κοινοπραξία Αθηνά, 2006), (β) επιδίωξη εκ μέρους της πολιτείας (Ιορδανίδης, 2002· Πασιαρδής, 2004· Αθανασούλα-Ρέππα, 2005) και (γ) προϋπόθεση για την *ποιοτική βελτίωση* καθώς και για την *αποτελεσματική διοίκηση και λειτουργία* κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004· Leithwood *et al.*, 2006· Πασιαρδής, 2008· Hoy & Miskel, 2008). Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Ένωση (Europa, 2000) υπογραμμίζει ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών καθώς και των εκπαιδευτών-επιμορφωτών τους αποτελεί σημαντική προτεραιότητα για τα κράτη μέλη, η οποία όμως προϋποθέτει: (α) τον προσδιορισμό του επιπέδου ικανότητας-επάρκειας (competence) των εκπαιδευτικών προκειμένου να θεωρούνται ικανοί-επαρκείς για την επιτέλεση του ρόλου τους στην κοινωνία της γνώσης και (β) την εξασφάλιση ενός μηχανισμού για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τόσο κατά την αρχική του κατάρτιση όσο και κατά τη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή του στο πλαίσιο μιας διά βίου μαθησιακής πορείας.

Η ιδέα της συνεχούς στήριξης του εκπαιδευτικού κατά την επαγγελματική του σταδιοδρομία αποτελεί *μείζονα προτεραιότητα αλλά και βασική παραδοχή* του υπό μελέτη «Συστήματος Αξιολόγησης για την Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών». Το εν λόγω σύστημα αξιολόγησης (α) εκλαμβάνει ως αναγκαία τη συνεχή-αναπτυξιακή βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών, ώστε εξελικτικά να κατακτούν νέα επίπεδα ικανότητας-επάρκειας ως επαγγελματίες και, επιπρόσθετα, (β) διασφαλίζει τους μηχανισμούς που είναι απαραίτητοι για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού τόσο κατά την αρχική του κατάρτιση όσο και κατά τη συνεχιζόμενη επιμόρφωσή του στο πλαίσιο μιας διά βίου μαθησιακής πορείας.

Αναφορικά με τη μορφή που μπορεί να έχει η αποτίμηση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η Ευρωπαϊκή Ένωση (Europa, 2000) εστιάζεται σε δύο κύριες μορφές: (α) στην *αυτοαξιολόγηση*, όπου τα μέλη του ανοικτού κοινωνικού συστήματος που ονομάζεται σχολική μονάδα (εκπαιδευτικοί, μαθητές/-τριες, γονείς και κηδεμόνες, διευθυντής/-ντρια, σχολικοί σύμβουλοι κ.λπ.) λαμβάνουν μέρος σε μια διεργασία που έχει συμμετοχικό χαρακτήρα και δημοκρατική θεώρηση των πραγμάτων, και οδηγεί στην ανατροπή στερεότυπων δομών αλλά και αντιλήψεων περί ιεραρχίας και εξουσίας, και (β) στην *εξωτερική αξιολόγηση*, η οποία λειτουργεί ως εργαλείο μεθοδολογικής υποστήριξης του εκπαιδευτικού οργανισμού στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησής του, καθώς παρέχει μια επιπλέον οπτική-θεώρηση για τον εκπαιδευτικό οργανισμό και το έργο που επιτελεί. Το «Σύστημα Αξιολόγησης για την Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών» βρίσκεται σε συμφωνία με τις παραπάνω θέσεις,

καθώς καθιερώνει ένα μοντέλο αξιολόγησης που εστιάζεται στην ανάπτυξη ενός συστήματος *εσωτερικής αυτοαξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας*, και περιορίζει την *εξωτερική αξιολόγηση* στις περιπτώσεις μονιμοποίησης, προαγωγής και επιλογής στελεχών.

Στόχοι, μέθοδοι και διαδικασίες του Προτεινόμενου Συστήματος Αξιολόγησης (ΠΣΑ)

Το υπό μελέτη «Σύστημα Αξιολόγησης για την Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών», όπως ήδη αναφέρεται στις προηγούμενες ενότητες, επικεντρώνεται: (α) στη βελτιστοποίηση του παρεχόμενου διδακτικού έργου, τόσο μέσω της συνεχούς στήριξης του εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας όσο και μέσω της διαρκούς βελτίωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού, και (β) στη λήψη αποφάσεων για τις υπηρεσιακές μεταβολές του εκπαιδευτικού προσωπικού (επιλογή στελεχών, προαγωγές κ.λπ.), διά της επιλογής των πλέον αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ως προς ορισμένα κριτήρια.

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων γίνεται εφικτή μέσω της υιοθέτησης μιας συστηματικής διαδικασίας συλλογής δεδομένων-πληροφοριών (α) για το επίπεδο ικανότητας-επάρκειας του εκπαιδευτικού προσωπικού, (β) για το διδακτικό έργο και (γ) για το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο επιτελείται το διδακτικό έργο. Η αξιολογική αυτή διαδικασία ανάλογα με το σκοπό που υπηρετεί λαμβάνει και διαφορετική μορφή. Έτσι, όπως αναλυτικά αποτυπώνεται παραπάνω, όταν η ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού επιδιώκει να συλλέξει δεδομένα για τις «δυνατότητες» και τις «αδυναμίες» του ίδιου του οργανισμού ή/και του διδακτικού έργου ενός εκάστου των εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά τους, προβαίνει σε *διαμορφωτική αξιολόγηση* (formative evaluation). Όταν η ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού επιδιώκει να συλλέξει δεδομένα για τη λήψη αποφάσεων οι οποίες συνδέονται με το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών (π.χ. επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, προαγωγή κ.λπ.), προβαίνει σε *συγκριτική ή τελική αξιολόγηση* (summative evaluation).

Το «Σύστημα Αξιολόγησης για την Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών» προβλέπει ότι υπεύθυνος για τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος, ο οποίος έχοντας στη διάθεσή του μια ανατροφοδότηση 360° (αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση από μαθητές, αξιολόγηση από παιδαγωγικό σύμβουλο) έχει κεντρικό ρόλο στη στήριξη και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Για τη διαδικασία αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Συμβούλου, του Διοικητικού Βοηθού Διευθυντή και του Ανώτερου Εκπαιδευτικού υπεύθυνος είναι ο Διευθυντής του Σχολείου, ο οποίος, έχοντας στη διάθεσή του πηγές όπως η αυτοαξιολόγηση του αξιολογουμένου, η αξιολόγηση από τους μαθητές, η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς, η αξιολόγηση από τον Διευθυντή, λειτουργεί ως γενικός συντονιστής και υπεύθυνος για όλες

τις πτυχές της δράσης του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι Παιδαγωγικοί Σύμβουλοι τοποθετούνται στις σχολικές μονάδες με την έναρξη του σχολικού έτους και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας θέτει υπό την ευθύνη τους επτά έως εννέα εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο του συντονισμού, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, οι Παιδαγωγικοί Σύμβουλοι συναντώνται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ενημερώνονται για τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα και για την εφαρμογή καλών πρακτικών στη διαδικασία στήριξης των εκπαιδευτικών. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη για τον αρχικό συντονισμό των Παιδαγωγικών Συμβούλων της σχολικής μονάδας του καθώς και για το συντονισμό της ηγετικής ομάδας του σχολείου (Διευθυντή, Παιδαγωγικών Συμβούλων, του Διοικητικού Βοηθού Διευθυντή και των Ανώτερων Εκπαιδευτικών) στην κατεύθυνση της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, της εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης, του τρόπου χρήσης των εργαλείων αξιολόγησης καθώς και του γενικότερου συντονισμού του διδακτικού έργου.

Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (σε ατομικό επίπεδο) ξεκινά με την *προσωπική συνάντηση πριν την αξιολόγηση* του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού με τον υπεύθυνο για τη διαμορφωτική του αξιολόγηση, ώστε να συζητηθεί και να συμφωνηθεί στις λεπτομέρειές του ο τρόπος υποστήριξης, καθοδήγησης, αλλά και ο τρόπος παρακολούθησης του διδακτικού έργου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Στην επόμενη φάση γίνεται η *παρακολούθηση του μαθήματος*, όπου, κατόπιν συνεννόησης, ο υπεύθυνος επισκέπτεται τον εκπαιδευτικό, παρακολουθεί το μάθημα και συλλέγει δεδομένα, ώστε να μπορεί συνεισφέρει στην κατεύθυνση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Μετά την παρακολούθηση του μαθήματος συγγράφεται η *έκθεση ανατροφοδότησης*, η οποία κοινοποιείται στον εκπαιδευτικό. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την *προσωπική συνάντηση ανατροφοδότησης*, όπου συζητούνται πτυχές της διδασκαλίας που παρακολούθησε ο υπεύθυνος για την αξιολόγηση, δίνονται συμβουλές για τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας κ.λπ. Η συχνότητα επανάληψης της παραπάνω διαδικασίας για υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού σε ατομικό επίπεδο εξαρτάται κυρίως από τις ιδιαίτερες ανάγκες του, σε κάθε περίπτωση, όμως, αναμένεται να γίνεται τουλάχιστον τρεις φορές ανά σχολικό έτος.

Παράλληλα, λαμβάνει χώρα και η *διαδικασία αυτοαξιολόγησης* κυρίως μέσω της τήρησης *φακέλου επιτευγμάτων*. Είναι στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού να επιλέξει αν θα τηρήσει φάκελο και τι πληροφορίες θα περιλάβει σε αυτόν. Ο φάκελος επιτευγμάτων θεωρούμε ότι είναι ένα εξαιρετικά δυναμικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι του επιτρέπει να προβάλλει αυθεντικά, ρεαλιστικά και αντιπροσωπευτικά στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζει, υλοποιεί και εξελίσσει την εργασία του προκειμένου έτσι να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πληρέστερης εικόνας για το επιτελούμενο από αυτόν διδακτικό έργο. Επιπρόσθετα, η τήρηση *ημερολογίου αναστοχασμού* μπορεί να συνεισφέρει στο συστηματικό προβληματισμό, μέσω της καταγραφής των σκέψεων του εκπαιδευτικού, αναφορικά με τον τρόπο χειρισμού

περιστατικών που συνέβησαν στη σχολική τάξη. Στοιχεία από το τηρούμενο ημερολόγιο αναστοχασμού θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στο φάκελο επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού.

Συζήτηση για το Προτεινόμενο Σύστημα Αξιολόγησης (ΠΣΑ), επιπτώσεις από την εφαρμογή του

Το Σύστημα Αξιολόγησης για την Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών συνδέει την αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική του στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του στην εκπαίδευση. Η σύνδεση αυτή, με βάση τα έγγραφα που έχουμε στη διάθεσή μας για το υπό μελέτη σύστημα αξιολόγησης, εκφράζεται ως πρόθεση, τεκμηριώνεται ως αναγκαιότητα, αλλά σε πρακτικό επίπεδο φαίνεται ότι περιορίζεται εντός της σχολικής μονάδας, καθώς υποστηρίζεται ο εκπαιδευτικός από την ηγετική ομάδα του σχολείου (Παιδαγωγικό Σύμβουλο, Διευθυντή κ.λπ.) κυρίως με τη μορφή συμβουλών ή/και υποστηρικτικών παρεμβάσεων επί των διδακτικών πρακτικών που ακολουθεί. Ωστόσο, δεν προκύπτει εάν και με ποιο τρόπο τα δεδομένα που συλλέγονται από την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, και τα οποία θα τηρούνται στο αρχείο της σχολικής μονάδας, αξιοποιούνται από τις υπερεκείμενες της σχολικής μονάδας δομές της εκπαίδευσης ή την πολιτεία για την επαγγελματική στήριξη του εκπαιδευτικού. Στην ίδια κατεύθυνση, επισημαίνουμε ότι έχει ιδιαίτερη αξία για κάθε εκπαιδευτικό να γνωρίζει με ποιον ακριβώς τρόπο θα υποστηριχθεί επαγγελματικά στην περίπτωση που το παρεχόμενο από αυτόν εκπαιδευτικό έργο κριθεί ότι είναι κατώτερο του επιθυμητού, κάτι που δεν αναφέρεται στο υπό μελέτη σύστημα αξιολόγησης.

Η εφαρμογή του Συστήματος Αξιολόγησης για την Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρούμε ότι θα άλλαζε ριζικά το τοπίο και θα μπορούσε να αφυπνίσει - κινητοποιήσει τον εκπαιδευτικό κόσμο, καθώς μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, το 1982, και την εισαγωγή (α) του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου ως υπεύθυνου για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, και (β) του Προϊσταμένου Εκπαίδευσης ως υπεύθυνου για διοικητικά και πειθαρχικά ζητήματα, δεν εφαρμόζεται κανένα είδος αξιολόγησης του διδακτικού έργου ή/και των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Παρόλο που η έρευνα καταδεικνύει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιθυμούν την αξιόπιστη αξιολόγηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παμουκτσόγλου, 2003), στην πράξη έχουν οδηγηθεί σε αποτυχία όλες οι απόπειρες της ελληνικής πολιτείας για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, καθώς κάθε φορά παρατηρούνται φαινόμενα αντίστασης στην αλλαγή¹ και σημαντικές αναταράξεις, δεδομένου ό-

¹ Σχετικά με το ζήτημα της αντίστασης στην αλλαγή, σε επίπεδο ατόμων, σύμφωνα με τον Fullan (1991), οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό που υπερβαίνει το 65% επιθυμούν τις αλλαγές και τις καινοτομίες σε πεδία όπως η βελτίωση των δεξιοτήτων τους και η ενδυνάμωση της συνεργασίας. Οι Dallin, Rolff & Kottkamp

τι (α) έχει δημιουργηθεί κλίμα δυσπιστίας λόγω των εξαιρετικά αρνητικών εμπειριών από τον επιθεωρητισμό, (β) αμφισβητείται η επιστημονική επάρκεια των αξιολογητών, (γ) εκλαμβάνεται ως δημοσιουπάλληλική η αντιμετώπιση του θέματος από την πολιτεία, (δ) κυριαρχεί η λογική της άρνησης από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, (ε) υπάρχουν επιφυλάξεις για τις διαδικασίες διεξαγωγής της αξιολόγησης αλλά και για τα αποτελέσματά της, καθώς η ανέλιξη κομματικών στελεχών σε θέσεις ευθύνης αποτελεί κυρίαρχη πρακτική, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, επισημαίνουμε ότι θεωρητικά παρέχεται επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη στον Έλληνα εκπαιδευτικό από τους σχολικούς συμβούλους. Στην πράξη όμως, όταν συχνά ο σχολικός σύμβουλος (α) έχει την ευθύνη για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση περισσότερων από διακόσιους εκπαιδευτικούς, (β) δεν έχει την απαιτούμενη επιστημονική επάρκεια σε ζητήματα παιδαγωγικής ηγεσίας και εκπαιδευτικού σχεδιασμού, (γ) δεν έχει την απαιτούμενη κατάρτιση στο πεδίο της «*συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης*» ή της «*εκπαίδευσης ενηλίκων*», (δ) προβάλλει τις ατομικές, εμπειρικές και συχνά στερεοτυπικές αντιλήψεις του για την εκπαίδευση ως άξονες προτεραιοτήτων για τις σχολικές μονάδες, (ε) έχει αποκοπεί από τη διδακτική πράξη ή/και αγνοεί σημαντικές πτυχές της, και (στ) συναντά εκπαιδευτικούς που είναι απρόθυμοι ή/και αρνητικοί να τον δεχτούν στην τάξη τους για την παρακολούθηση της διδασκαλίας τους, γίνεται σαφές ότι ανακύπτει αδήριτη αναγκαιότητα για αναθεώρηση - επαναπροσδιορισμό του πλαισίου εντός του οποίου επιτελείται η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Σε αυτή τη βάση, θεωρούμε ότι η καθιέρωση ενός συμμετοχικού - πολυδιάστατου μοντέλου αξιολόγησης του επιτελούμενου διδακτικού έργου, όπου όλα τα μέλη του κοινωνικού συστήματος που ονομάζεται «*ελληνικό σχολείο*» (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι, διεύθυνση σχολικής μονάδας, παιδαγωγικοί σύμβουλοι κ.λπ.) θα λαμβάνουν μέρος σε μια διεργασία που θα έχει συμμετοχικό χαρακτήρα και δημοκρατική θεώρηση των πραγμάτων, μπορεί να συμβάλει σημαντικά (α) στην ανατροφοδότηση και ενδυνάμωση της διδακτικής πράξης, (β) στην επιτάχυνση και στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, (γ) στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης (παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση και, συνακόλουθα, άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων), (δ) στην αριότερη διοίκηση και λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, (ε)

(1993) υποστηρίζουν ότι τα φαινόμενα αντίστασης εκ μέρους των ατόμων (εκπαιδευτικών, στην περίπτωση μας) έχουν τη βάση τους σε εμπόδια που οφείλονται (α) στις αξίες, καθώς το άτομο αντιτίθεται σε κάθε αλλαγή που δεν συμφωνεί με το σύστημα αξιών του, (β) στη δύναμη, δεδομένου ότι το άτομο αντιδρά σε κάθε αλλαγή που μειώνει τη δύναμη του, (γ) στην *ψυχολογία* του, όπου αντιδρά στην αλλαγή που θεωρεί ότι μπορεί να του μειώσει την ασφάλεια, τη συναισθηματική ευημερία, τη σταθερότητα και την εμπιστοσύνη, και (δ) σε *πρακτικά* ζητήματα, όπου το άτομο αντιδρά όταν δεν υπάρχουν επαρκείς πόροι και μέσα για την υποστήριξη της αλλαγής.

στην αποτίμηση της προσπάθειας ενός εκάστου των εκπαιδευτικών και στην κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς την επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος.

Είναι, όμως, κάτι παραπάνω από βέβαιο ότι η εισαγωγή μιας δομικής αλλαγής αυτής της κλίμακας στην ελληνική εκπαίδευση, όπως διεξοδικά αναλύεται παραπάνω, θα οδηγούσε στην εμφάνιση *γενικευμένων φαινομένων αντίστασης στην αλλαγή και σημαντικές αναταράξεις*, καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι έτοιμη να περάσει άμεσα από μια μακρά περίοδο ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.

Σύνοψη – Επιλογικά σχόλια

Η παρούσα μελέτη εστιάστηκε στην κριτική προσέγγιση του προτεινόμενου συστήματος αξιολόγησης της Κοινοπραξίας ΑΘΗΝΑ, με τίτλο: «V Σύστημα Αξιολόγησης για την Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών», το οποίο εισάγει ένα πολυδιάστατο μοντέλο αξιολόγησης, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας, περιορίζει την εξωτερική αξιολόγηση στις περιπτώσεις μονιμοποίησης, προαγωγής και επιλογής στελεχών, και δημιουργεί εναλλακτικές βαθμίδες υπηρεσιακής εξέλιξης με σκοπό την αξιοποίηση όλων των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό σύστημα ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις τους.

Παράλληλα, έγινε αποτύπωση των γενικότερων θεωρητικών παραδοχών στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε συνάρτηση με τις παραδοχές του εν λόγω συστήματος αξιολόγησης, καθώς και συζήτηση επί των στόχων, των μεθόδων και των διαδικασιών εφαρμογής του. Τέλος, παρατέθηκαν οι σκέψεις, οι ιδέες και οι προβληματισμοί του συντάκτη της μελέτης αναφορικά με τις επιπτώσεις-συνέπειες της εφαρμογής του προτεινόμενου «Συστήματος Αξιολόγησης για Επαγγελματική Στήριξη των Εκπαιδευτικών» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barth, S.R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, Skuck, G. (2000). Improving school cultures-without a word. *Lutheran Education* 136 (2).
- Campbell, A. & K. Luchs (1997). *Core Competency-based Strategy*. London: Thomson.
- Dalin, P. - Rolff, H. and Kottkamp, R. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Europa (2000). Δείκτες για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 27-04-2009, από <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11063.htm>.
- Fink, D. & Brayman, C. (2006). "School leadership succession and the challenge of change". *Educational Administration Quarterly* 42 (1): 62-89.

- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Green, P. (1999). *Building robust competencies: Linking human resource system to organizational strategies*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly* 32 (1): 5-44.
- Harris, B. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational administration: theory, research and practice (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: theory, research and practice (8th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Leithwood, K. - Day, C. - Harris, A. - Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham, UK: National College for School Leadership (NCSL).
- Macmillan, R. (2000). Leadership succession: cultures of teaching and educational change. In N. Bascia & A. Hargraves (Eds.), *The sharp edge of educational change: Teaching, learning and realities of perform* (pp. 51-71). London: Routledge/Falmer Press.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement* 4 (4): 290-310.
- Scheurich, J.J. (1998). "Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-SES children of color: Core beliefs and cultural characteristics". *Urban Education* 33 (4): 451-491.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Stronge, J. (1997). *Evaluating Teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Whiddett, S. & Hollyforde, S. (2003). *A practical guide to competencies: How to enhance individual and organizational performance*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Π. Πασιαρδή, Ι. Σαββίδη και Α. Τσιάκκιου (Επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην πράξη* (σ. 39-60). Αθήνα: Έλλην.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κοινοπραξία Αθηνά (2006). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Κοινοπραξία Αθηνά.
- Κοκκονός, Α. (2009). *Στρατηγικός σχεδιασμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Η περίπτωση του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Σπάρτης*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Παμουκτσόγλου, Αν. (2003). *Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία* 72: 15-33.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Τόμος 2: Στρατηγικός Σχεδιασμός στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Φλουρής, Γ.Σ. (1995). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση της σχολικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο

Προκόπης Μανωλάκος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί ένα από τα πιο σπουδαία καθημερινά προβλήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ελκύει έντονα το ενδιαφέρον όλων των φορέων που εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται διαρκώς πάνω στο θέμα αυτό και αναζητούν μεθόδους και τεχνικές που θα τους επιτρέψουν να αξιολογήσουν δίκαια και αντικειμενικά τους μαθητές τους. Η αξιολόγηση της μάθησης έχει ψυχολογική, εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει και το ρόλο του αξιολογητή της μάθησης, καθώς αποτελεί ο ίδιος το «κλειδί» για μια αξιόπιστη, αντικειμενική και αποτελεσματική αξιολόγηση. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του μαθητή, όπως καταγράφηκαν κατά το χρόνο διεξαγωγής της. Στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας για την ενημέρωση και συστηματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τοποθετείται και η δική μας εργασία.

Βασικές έννοιες

Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης ανήκει στο βασικό και δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού (Ρέλλος και Κουτρούμπα, 2006). Η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο είναι μια διαδικασία στενά συνυφασμένη με τη διδακτική πράξη και, κατ'επέκταση, με τη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 1993). Ο διδάσκων συγκεντρώνει πληροφορίες από έναν αριθμό διαφορετικών πηγών προς το σκοπό διατύπωσης κρίσεων για ένα μαθητή ή για μια ομάδα μαθητών (Γεωργούσης, 1999). Η αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού υπηρετεί την ατομική ενίσχυση του μαθητή προσφέροντας ενθάρρυνση και σημεία στήριξης για την παραπέρα μαθησιακή και κοινωνικοποιητική του πορεία (Ρέλλος, 2005). Ως α-

ναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας η αξιολόγηση, για να είναι επιτυχής, πρέπει να σχεδιάζεται για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών και να ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογική διαδικασία, της οποίας τα κριτήρια θα χρησιμοποιηθούν για να αποτυπώσουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας (Ζαβλανός, 2003). Αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, διάχυτη κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, ενταγμένη στη ροή του εκπαιδευτικού έργου και πολύμορφη ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν (Παπακωνσταντίνου, 1993). Η αξιολόγηση διαφοροποιείται σημαντικά από τη μέτρηση και τη βαθμολόγηση, οι οποίες περιορίζονται περισσότερο στην ποσοτική εκτίμηση της παρουσίας του μαθητή. Αν η απονομή των βαθμών θεωρείται ως μια διαδικασία που είναι δυνατό να παραλειφθεί, η αξιολόγηση είναι εντελώς απαραίτητη στη διδασκαλία (Τριλιανός, 1998), γιατί υπηρετεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Ο Stufflebeam (1971) ορίζει την αξιολόγηση ως διαδικασία συλλογής χρησιμων πληροφοριών για την κρίση εναλλακτικών αποφάσεων. Ενεργεί, δηλαδή, η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης του όλου σχεδίου ενέργειας με σκοπό τη συνεχή βελτίωση και τελειοποίησή του. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για να σχεδιάζει, να προγραμματίζει και στη συνέχεια να διαμορφώνει την εξέλιξη (Δημητρόπουλος, 1989).

Ωστόσο, ο όρος «αξιολόγηση», αναφορικά με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα αντίληψη στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα στις εξετάσεις, στους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών (Κωνσταντίνου, 2000). Έτσι, η αξιολόγηση έχει αποκτήσει κοινωνικό περιεχόμενο και κυριαρχεί στη συνείδηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η εξέλιξη αυτή αποσιωπά και περιθωριοποιεί το πραγματικό περιεχόμενο της αξιολόγησης ως διαδικασίας με συγκεκριμένους στόχους, συγκεκριμένες τεχνικές και συγκεκριμένα μέσα και μέτρα.

Τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης

Η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις, ορισμένους όρους, καθώς αυτή οφείλει να βασίζεται σε όσο το δυνατόν αμερόληπτα, αντικειμενικά και αξιόπιστα στοιχεία (Τριλιανός, 1998). Οι θεμελιακές αρχές (Κασσωτάκης, 1999· Δημητρόπουλος, 1989· Κωνσταντίνου, 2000· Ρέλλος, 2006) στις οποίες πρέπει να στηρίζεται η αξιολόγηση είναι οι εξής:

α) Η *έγκυρότητα*. Το αποτέλεσμα μιας αξιολογικής δοκιμασίας λέμε ότι είναι έγκυρο, αν ελέγχει αυτό ακριβώς που ο αξιολογητής είχε την πρόθεση να ελέγξει. Μια αξιολόγηση σε μάθημα δίνει έγκυρο αξιολογικό αποτέλεσμα, αν οι ερωτήσεις που τίθενται στον εξεταζόμενο καλύπτουν, κατά το δυνατό, όλη την ύλη που έχει διδαχτεί και το αποτέλεσμα της μέτρησης απεικονίζει εκείνο το χαρακτηριστικό που συγκεντρώνει στην παρούσα χρονική στιγμή το αποκλειστικό ενδιαφέρον της ερευνητικής προσπάθειας.

β) Η *αξιοπιστία*. Μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται αξιόπιστη αν, όσες

φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το αυτό αποτέλεσμα.

γ) Η *αντικειμενικότητα*. Αντικειμενική είναι η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από διάφορους άσχετους προς την αξία του κρινόμενου παράγοντες, όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του κριτή προς τον κρινόμενο, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης, η ψυχική κατάσταση του κριτή κ.ά.

Είδη αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Ως προς τα είδη αξιολόγησης του μαθητή παρατηρείται μια διάκριση σε ποικίλες μορφές, ανάλογα με τους σκοπούς της αξιολόγησης. Ο Bloom αναφέρει τους εξής τρεις τύπους αξιολόγησης: α) την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, β) τη διαμορφωτική - σταδιακή αξιολόγηση και γ) την τελική ή συνολική αξιολόγηση (Bloom, Hastings και Madaus, 1971).

- Η *αρχική ή διαγνωστική* αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο του κάθε μαθητή και βέβαια στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του (Κωνσταντίνου, 2000). Με τη διαγνωστική αξιολόγηση επιχειρείται η εξακρίβωση των προϋποθέσεων μάθησης του μαθητή (Ρέλλος, 2006).

- Η *διαμορφωτική* αξιολόγηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή για την κατάκτηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου (Anderson & Faust, 1975). Πραγματοποιείται προτού να ολοκληρωθεί η μαθησιακή διαδικασία προλαμβάνοντας, μέσω της αναπληροφόρησης, ενδεχόμενες «εκτροπές» της διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας και προσφέρει ερεθίσματα στον εκπαιδευτικό για να προσαρμόσει την παραπέρα διδακτική στρατηγική του (Ρέλλος, 2006).

- Η *τελική ή συνολική* αξιολόγηση διαμορφώνεται προκειμένου να εκτιμηθεί η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με το τι ακριβώς είχε καθοριστεί ως τελικός στόχος.

Η αξιολόγηση, πέραν της αρχικής, που έχει περισσότερο διαγνωστικό χαρακτήρα, οφείλει, για διδακτικούς και παιδαγωγικούς λόγους να έχει συνεχή μορφή έτσι, ώστε σε κάθε μαθησιακό στάδιο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός αν αυτό που είχε τεθεί ως στόχος επιτεύχθηκε και αν είναι σε θέση τις πληροφορίες που συνέλεξε να τις χρησιμοποιήσει στους επόμενους εκπαιδευτικούς του σχεδιασμούς. Η διαμορφωτική αξιολόγηση συνδέεται με την παιδαγωγική λειτουργία, αφού έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα (Ματσαγγούρας, 2004) και ενδιαφέρεται για τις αιτίες που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, με σκοπό βελτιωτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Η συνολική ή τελική αξιολόγηση δεν αναζητά μόνο τις αιτίες του τελικού αποτελέσματος, αλλά και τα στοιχεία που προκύπτουν και αξιοποιούνται κυρίως για τη λήψη πολιτικών και διοικητικών αποφάσεων για το εκπαιδευτικό σύστημα και την κατάταξη των μαθητών.

Επίδοση και οι παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης

Η επίδοση αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθητικού ρόλου «μάθηση» (Γκότοβος, 1986). Η επίδοση, ως αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας, δεν μπορεί να θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωροχρονική επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης (Δήμου, 1989). Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης βασίζεται στην πεποίθηση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή είναι σε θέση: α) να κινητοποιήσει το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησής του, και β) να διαδραματίσει, γενικότερα, θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Σχετικό με την παιδαγωγική λειτουργία είναι και το «πνεύμα» του Προεδρικού Διατάγματος του Υπουργείου Παιδείας (Π.Δ. 8/1995, άρθρο 1, παρ. 2) που αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.

Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησης, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματα και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του μαθητή τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Ο μαθητής στη διαδικασία της αξιολόγησης δεν συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό (Κασσωτάκης, 2003). Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ελέγχου μάθησης είναι μια ανακοίνωση ιδιαίτερης μορφής για τον μαθητή, η οποία οφείλει να τον πληροφορήσει για την κατάσταση της μάθησής του σε συγκεκριμένους τομείς μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Ρέλλος, 2006). Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους. Πρώτιστος στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους έτσι, ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα. Η αξιολόγηση παρέχει πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό, ώστε να παίρνει αποφάσεις για το έργο του, κάνοντας κάθε φορά ανάλογες τροποποιήσεις στον κάθε προγραμματισμό και σε κάθε διδακτική ενέργεια (Capel *et al.*, 1995· Χαρίσης, 2004).

Η αμφισβήτηση της αξιολόγησης

Οι Μαρκαντώνης και Κασσωτάκης (1979) εκφράζουν την άποψη ότι διαταράσσεται η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στον δάσκαλο από τη στιγμή που ο τελευταίος αναλαμβάνει το ρόλο του βαθμολογητή. Έλλειψη εμπιστοσύνης της κοινωνίας στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στην κρίση της νομιμοποίησης της εκπαίδευσης επιβάλλουν την αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1989). Η αναπροφοδότηση και η παρώθηση που παρέχει η αξιολόγηση των μαθητών λειτουργούν ως μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου (Μαυρογιώργος, 1993). Οι

Rosenthal και Jacobson (1968) αναφέρουν ότι η απόσταση ανάμεσα στην ποσοτική βαθμολόγηση και στην πραγματική αξία του μαθητή είναι χαώδης. Ακόμη, ο Ingenkamp (1991) αναφέρει ότι με τις εξετάσεις το κοινωνικό σύνολο ασκεί μια καταπίεση πάνω στο άτομο και ότι υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της αγωγής και της αξιολόγησης. Άλλοι αναφέρονται στην εγγενή δυσκολία που παρουσιάζει η απόδοση ποιοτικών διαστάσεων με ποσοτικά μεγέθη και επισημαίνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο αποδίδονται οι βαθμοί δίνει ελάχιστη πληροφορία για την ποιότητα και την ποσότητα της σχολικής μάθησης ενός μαθητή και δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να χρησιμοποιηθούν συγκριτικά (Ματσαγούρας, 2004).

Η αξιολόγηση έχει μετατραπεί σκόπιμα στα χέρια της άρχουσας κοινωνικής τάξης σε μέσο διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων (Ξωχέλλης, 1982· Ηλιού, 1984). Τα σχολικά τεστ δημιουργούν κοινωνική διάκριση σε βάρος των πιο αδύνατων κοινωνικών ομάδων και η σχολική αξιολόγηση καταλήγει σε ταξινόμηση των μαθητών, ταξινόμηση που πολλές φορές δεν ανατρέπεται εφ' όρου ζωής (Γκότοβος, 1986). «Οι εξετάσεις και τα κάθε είδους διαγωνίσματα», κατά τον Παπά (1980), αποτελούν μια έξαρση της αντιπαιδαγωγικότητας, γιατί, εκτός από τα ψυχικά τραύματα και τον κλυδωνισμό που υφίσταται η παιδική προσωπικότητα, σχηματίζουν οι νέοι μια αρνητική γνώμη για το αδέκαστο των μεγαλύτερων και μαθαίνουν τα ίδια τα παιδιά να εφαρμόζουν αργότερα την τυραννική αυτή αξιολόγηση στη δική τους κοινωνία.

Λόγοι υπέρ της σχολικής αξιολόγησης

Η σχολική αξιολόγηση προσφέρει στον μαθητή πληροφορίες για τον ίδιο τον εαυτό, τον βοηθάει να αποκτήσει αυτογνωσία και αυτοαντίληψη. Με την αξιολόγηση επιβραβεύονται και αμείβονται εκείνοι που κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια, και αυτό αποτελεί μια ηθική ικανοποίηση αλλά και επιφέρει ένα αίσθημα δικαιοσύνης. Λειτουργεί παρωθητικά κυρίως για τους μαθητές που οι ίδιοι θεωρούν τις αξιολογήσεις σημαντικές και καθοριστικές για να πετύχουν τους επιθυμητούς στόχους (Slavin, 2007). Ο εκπαιδευτικός ο ίδιος έχει μεγάλη ανάγκη για ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της δικής του διδασκαλίας. Η σχολική αξιολόγηση είναι μία από τις διαδικασίες που βοηθούν στη λήψη αποφάσεων. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών συμβάλλει στο να προγνωρίζουν οι γονείς τις πιθανότητες αξιοποίησης των δυνατοτήτων των παιδιών και επομένως να προσανατολίζονται οι μαθητές σωστά ως προς το μελλοντικό επάγγελμά τους. Στους γονείς παρέχονται συγκεκριμένες υποδείξεις δράσης που δύναται να αποτελέσουν για τους μαθητές σημεία στήριξης και προσανατολισμού (Ρέλλος, 2006).

Οι παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης

A) Προφορική αξιολόγηση. Η προφορική αξιολόγηση χρησιμοποιείται συχνά

στην εκπαίδευση και συνηθίζεται να χρησιμοποιείται στο μάθημα της ημέρας (Χάρης, 1995) ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, σε αντικατάσταση των γραπτών αξιολογήσεων. Οι ερωτήσεις αποτελούν σε κάποιο βαθμό τα μέσα ελέγχου της μάθησης, από την άποψη ότι η ποιότητα της απάντησης θα υποδηλώσει στον εκπαιδευτικό σε ποιο βαθμό έχουν κατανοήσει οι μαθητές τη διδασκόμενη ύλη (Airsian, 1994). Η προφορική αξιολόγηση παρέχει την ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει και στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή (Κασσωτάκης, 1999).

Β) Εργασίες στο σπίτι. Οι εργασίες στο σπίτι ανατίθενται στους μαθητές με στόχο την εξάσκηση και επανάληψη αυτού που έμαθαν στην τάξη, ώστε να είναι προετοιμασμένοι για το επόμενο μάθημα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης και χρήσης πληροφοριών από βιβλιοθήκες ή το Διαδίκτυο, την ανάπτυξη συνηθειών μελέτης, αυτοπειθαρχίας και διαχείρισης του χρόνου (Δαροβούδης, 2004).

Γ) Γραπτές εξετάσεις. Οι γραπτές εξετάσεις είναι το κατεξοχήν μέσο εξέτασης των επιδόσεων των μαθητών για χρήσεις που υπαγορεύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας. Όταν, όμως, οι εξετάσεις παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού, αυτό έχει ως επακόλουθο την υποβάθμιση των διαδικασιών μάθησης. Το βασικότερο πλεονέκτημα του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης εστιάζεται στη δυνατότητα που δίνουν οι ερωτήσεις να εκφράζει κάθε μαθητής την προσωπικότητά του. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι απαντήσεις απαιτούν κατανόηση, οργάνωση, συνδυασμό διάφορων εννοιών, σύνθεση, έκφραση και παρουσίαση των γνώσεων (Slavin, 2007). Στην αρνητική πλευρά, έχουμε την έλλειψη αντικειμενικότητας στη βαθμολογία των μαθητών και το ότι η βαρύτητα στην απομνημόνευση ζημιώνει την ουσιαστική μάθηση (Κασσωτάκης, 1999).

Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης των μαθητών

Α. Παρατήρηση καθημερινής εργασίας. Η απλή, ελεύθερη εμπειρική παρατήρηση είναι η μέθοδος με την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις ποιοτικές παραμέτρους της ατομικότητας του μαθητή, της προσπάθειάς του για μάθηση και της κοινωνικής του συμπεριφοράς (Χάρης, 1995). Η αξιολόγηση του μαθητή μέσω παρατήρησης της όλης παρουσίας του στο σχολείο αποτελεί επιλογή σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών (Μαυρομάτης *et al.*, 2008). Μια σοβαρή αδυναμία που έχει ο τρόπος αυτός είναι ότι εξαρτάται πολύ από την αξιοσύνη του εκπαιδευτικού, από την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία του (Χάρης, 1995).

Β. Αξιολόγηση σχεδίων εργασίας (project). Τα σχέδια εργασίας (project) είναι ένας τρόπος εργασίας, αξιοποιούν τη βιωματικότητα καθώς και τη δημιουργική σκέψη και δράση. Τα σχέδια εργασίας προσφέρονται για την αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Βασικά βήματα στην αξιολόγηση είναι η αποσαφήνιση του βασικού σκοπού του προγράμματος και των επιμέρους στόχων, η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης και των μεθόδων αξιολόγησης σε συνεργασία με τους μαθητές και με δυνατότητα ευελιξίας (UNESCO, 1984· Χαρίσης, 2004).

Γ. Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio). Το portfolio επιδόσεων και δραστηριοτήτων των μαθητών περιλαμβάνει στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών, τα οποία δεν προκύπτουν από άλλες διαδικασίες αποτίμησης της επίδοσής τους. Τα στοιχεία μπορεί να είναι: εργασίες πέραν των υποχρεωτικών, αναφορές για εργασίες και σχολικές δράσεις, ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, παρατηρήσεις ή προτάσεις για τα μαθήματα. Η αξιολόγηση με χρήση του portfolio εξυπηρετεί τη διδασκαλία και μάθηση (Solomon, 2005· Παμουκτσόγλου, 2005). Ο σκοπός της τήρησης του portfolio είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στη διαμόρφωση της προφορικής βαθμολογίας του μαθητή, αφού μπορεί να συνεκτιμάται στον προφορικό βαθμό το περιεχόμενό του (Bransford *et al.*, 1999).

Δ. Μαθητική αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία είναι η θεσμοθέτηση της μαθητικής αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης ως αποδεκτών μορφών αξιολόγησης. Σε πολλά σύγχρονα διδακτικά προγράμματα χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά, με καλά αποτελέσματα στην προσπάθεια εμβάθυνσης της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2004). Η αυτοαξιολόγηση, προσφέροντας αυτορρύθμιση, αυτοδιαχείριση, αυτοέλεγχο και αυτοτροποποίηση, συμβάλλει ώστε ο μαθητής να γίνει ένας ανεξάρτητος ερευνητής της μάθησης και της γνώσης (Costa και Kallick, 2000). Η σπουδαιότητα της μαθητικής αυτο- και ετερο-αξιολόγησης έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων, αλλά και στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων (Ματσαγγούρας, 2004).

Ε. Κλίμακα γραμμάτων. Σύμφωνα με την κλίμακα γραμμάτων, τους αριθμούς αντικαθιστούν γράμματα της αλφαβήτου. Με τον τρόπο αυτό (Ματσαγγούρας, 2004) εμποδίζεται η μαθηματική επεξεργασία των βαθμών και απεκδύεται η βαθμολογία τις ιδιότητες που της αποδίδει η φύση των αριθμών.

ΣΤ. Περιγραφική αξιολόγηση. Η περιγραφική αξιολόγηση, που στις δύο πρώτες σχολικές τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζεται ως αποκλειστική μορφή έκφρασης και ανακοίνωσης της επίδοσης του μαθητή, θεωρείται ότι βρίσκεται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης.

Ζ. Σύστημα Πολλαπλής Βαθμολόγησης. Διατηρείται η αριθμητική βαθμολογική κλίμακα, αλλά βαθμολογούνται, εκτός από την επίδοση στο μάθημα, και άλλοι παράγοντες, όπως είναι, π.χ., η προσπάθεια και η συμμετοχή στο μάθημα. Έτσι, ενθαρρύνεται η προσπάθεια και δίνεται η δυνατότητα και στους αδύνατους μαθητές να αποκτήσουν σχετικά υψηλούς βαθμούς (Ματσαγγούρας, 2004).

Αντικείμενο και μεθοδολογία της έρευνας

Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του μαθητή, όπως καταγράφηκαν κατά το χρόνο διεξαγωγής της. Οι βασικές υποθέσεις της έρευνας πηγάζουν από τη μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης με α-

ναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο, στις εγκυκλίους του Υπ. Παιδείας και του Π.Ι. των Δ.Ε.Ε.Π.Σ.-Α.Π.Σ. καθώς και τις σχετικές οδηγίες στα βιβλία του εκπαιδευτικού.

Ειδικότερα, η έρευνα επιχειρεί να εντοπίσει και να περιγράψει:

- τους σκοπούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης,
- τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι γονείς προς το αξιολογικό αποτέλεσμα,
- ποια χαρακτηριστικά των μαθητών μπορεί να αξιολογούνται,
- τους τρόπους και τις τεχνικές συλλογής αξιολογικών πληροφοριών,
- τις μορφές έκφρασης και τις χρήσεις του αξιολογικού αποτελέσματος,
- την επάρκεια των εκπαιδευτικών ως αξιολογητών και την ανάγκη για σχετική επιμόρφωση.

Η έρευνα στοχεύει στην ανίχνευση, την ανάδειξη, την καταγραφή και την κατηγοριοποίηση των θεμάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την αξιολόγηση του μαθητή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπούς: α) την αναζήτηση τρόπων παροχής αποτελεσματικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς ως προς την αξιολόγηση των μαθητών τους, β) την επιτυχή ανταπόκριση να εκφέρει ο εκπαιδευτικός αξιολογική κρίση η οποία να υπηρετεί την ατομική ενίσχυση του μαθητή, προσφέροντας ενθάρρυνση και στήριξη για την εξέλιξή του σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα, γ) την πρόταση και εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης του μαθητή, δ) την αναζήτηση μιας μορφής επιμόρφωσης για να είναι και να αισθάνεται ο εκπαιδευτικός ικανός, να μπορέσει να ανταποκριθεί επιτυχώς στην εκπλήρωση της αποστολής του ως αξιολογητή.

Κυρίως μας ενδιέφερε να καταγράψουμε στοιχεία που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν και βίωσαν ως προς την αξιολόγηση του μαθητή, τα εμπόδια και τις δυσκολίες που συναντούν, έχοντας εκτός από τα διδακτικά καθήκοντα και αυτά του αξιολογητή-κριτή, τις πρακτικές που ακολουθούν όταν αξιολογούν και τον τρόπο αλληλεπίδρασης των επιμέρους παραμέτρων οι οποίες συνδιαμορφώνουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του μαθητή.

Μέθοδοι και τεχνικές της έρευνας

Η έρευνά μας είναι μια μορφή επισκόπησης μικρής κλίμακας, της οποίας ο πληθυσμός-στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί της 6^{ης} Περιφέρειας Σχολικού Συμβούλου Πειραιά οι οποίοι υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2009-2010 στη πιο πάνω περιφέρεια. Δόθηκαν συνολικά 208 ερωτηματολόγια. Ανταποκρίθηκαν και επέστρεψαν συμπληρωμένο το ερωτηματολόγιο 179 εκπαιδευτικοί. Μέσα από τη διαδικασία της «επιμέλειας», που ακολουθήθηκε (Cohen και Manion, 1994), παρέμειναν για στατιστική επεξεργασία 171 ερωτηματολόγια, 103 γυναικών και 68 ανδρών.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους ερωτωμένους από τους διευθυντές των σχολείων-συνεργάτες, κατάλληλα ενημερωμένους από τον ερευνητή, πράγμα που επέτρεψε την αλληλεπίδραση με τους ερωτωμένους, ώστε να

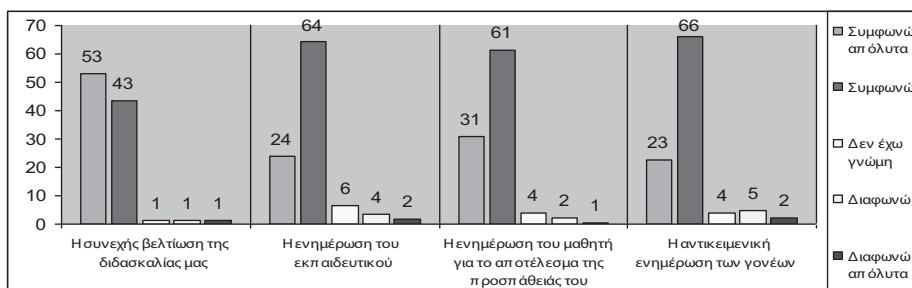
δοθούν οι απαραίτητες οδηγίες, να υπάρξει ανάλογη υποστήριξη και να συζητηθεί ο σκοπός της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο έρευνας αξιοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρόνο. Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του, δόθηκε πιλοτικά στην αρχική του μορφή σε 20 εκπαιδευτικούς να το συμπληρώσουν, με την παράκληση να κάνουν και σχετικές παρατηρήσεις. Τα σχόλια, οι εκτιμήσεις και οι προτάσεις τους μας διευκόλυναν στην τροποποίηση, στη βελτίωση και στην τελική διαμόρφωσή του. Δόθηκε για συμπλήρωση το μήνα Δεκέμβριο του 2009. Η μέθοδος του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε για να δοθεί η δυνατότητα στους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ανώνυμα, ελεύθερα και αβίαστα τις σκέψεις τους, πράγμα που δεν εξασφάλιζαν άλλες μέθοδοι όπως, για παράδειγμα, η μέθοδος της συνέντευξης. Η τήρηση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας είναι ένα βασικό δεοντολογικό στοιχείο, που εξασφάλισε το σεβασμό του προσωπικού τους χώρου, άσχετα με το πόσο ευαίσθητης φύσης ήταν οι πληροφορίες που έδωσαν (Cohen και Manion, 1994). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκαν με βάση τους σκοπούς της έρευνας και ήταν κλειστού τύπου (Cohen, 1994).

Στο στάδιο της επεξεργασίας, αρχικά έγινε έλεγχος «επιμέλειας» των ερωτηματολογίων και αρίθμηση. Κωδικοποιήθηκαν όλες οι απαντήσεις και ακολούθησε η επεξεργασία των δεδομένων σε Η/Υ. Αναλύθηκαν τα ποσοτικά ευρήματα της έρευνας που προέκυψαν από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία που προέκυψαν συσχετίστηκαν με όσα προβλέπουν οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και του Π.Ι.. Η έρευνα ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις. Σημειώνεται ότι τα συνολικά ποσοστά σε ορισμένες απεικονίσεις με γραφήματα ή πίνακες υπερβαίνουν το 100%, επειδή οι ερωτώμενοι είχαν το δικαίωμα να δηλώσουν περισσότερες από μια κατηγορίες.

Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων της έρευνας

Οι σκοποί της αξιολόγησης

Διάγραμμα 1: Πρώτιος στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι:

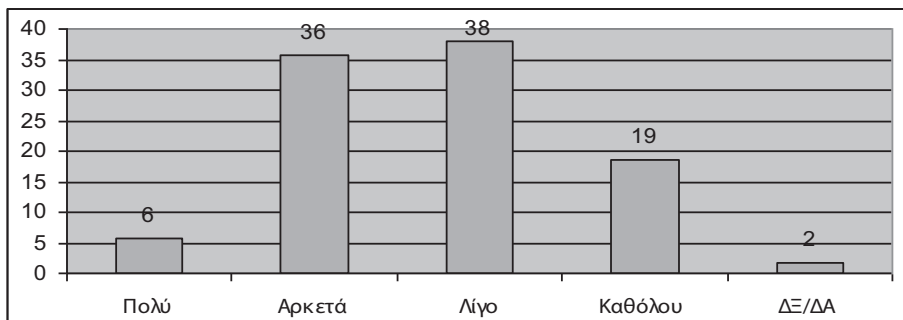


- Πρώτιστος στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας τους· με τη θέση αυτή «*συμφωνεί απόλυτα*» το 53% και «*συμφωνεί*» το 43%. Για το αν είναι πρώτιστος στόχος της αξιολόγησης του μαθητή η ενημέρωση του εκπαιδευτικού «*συμφωνεί*» το 64% και «*συμφωνεί απόλυτα*» το 24%. Με την ενημέρωση του μαθητή για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του «*συμφωνεί*» το 61% και «*συμφωνεί απόλυτα*» το 31%. Με την αντικειμενική ενημέρωση των γονέων «*συμφωνεί*» το 66% και «*συμφωνεί απόλυτα*» το 23% των εκπαιδευτικών. Στις πιο πάνω θέσεις οι διαφωνίες είναι ελάχιστες.

- Στη συντριπτική πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί «*συμφωνούν αρκετά*» 55% και «*πολύ*» 39% ότι αξιολογούν αυτά που έχουν διδάξει σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν θέσει σε κάθε μάθημα.

- Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αξιολόγηση με τη διδακτική διαδικασία και την θεωρούν οργανικό της στοιχείο, και με τη θέση αυτή συμφωνεί «*πολύ*» το 24% και συμφωνεί «*αρκετά*» το 63%.

Διάγραμμα 2: Πιστεύετε ότι το δημοτικό σχολείο είναι το σχολείο της χαράς των παιδιών, της δημιουργίας, της βιωματικής διδασκαλίας, και ότι σε καμιά περίπτωση δεν έχει θέση η αξιολόγηση των μαθητών του δημοτικού σχολείου;



- Με την πρόταση ότι το δημοτικό σχολείο είναι το σχολείο της χαράς των παιδιών, της δημιουργίας, της βιωματικής διδασκαλίας και ότι σε καμιά περίπτωση δεν έχει θέση η αξιολόγηση των μαθητών το 36% συμφωνεί «*αρκετά*», το 38% «*λίγο*» και το 19% εκφράζει τη διαφωνία του, ενώ το 6% συμφωνεί «*πολύ*» με την πιο πάνω πρόταση.

- Το 49% των εκπαιδευτικών «*συμφωνεί*» και το 31% «*συμφωνεί απόλυτα*» ότι η αξιολόγηση είναι μια δυναμική διαδικασία. Ως στιγμιαία μέτρηση την αξιολόγηση τη βλέπει το 33% των ερωτηθέντων και «*συμφωνεί*», ενώ το 40% «*διαφωνεί*» με την πρόταση αυτή. Το 59% «*συμφωνεί*» ότι η αξιολόγηση είναι ελεγκτικός μηχανισμός γνώσεων και το 10% «*συμφωνεί απόλυτα*», ενώ «*διαφωνεί*» το 19%. Πάντως, συμφωνεί αθροιστικά το 94% ότι ανατροφοδοτεί και στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας.

- Για το αν μέσω της αξιολόγησης του μαθητή ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επιτύχει την ανάδειξη των πτυχών της προσωπικότητας του μαθητή και γενικότερα την ισόρροπη ανάπτυξη του γνωστικού και συναισθηματικού τομέα, το 56% των ερωτωμένων συμφωνεί «αρκετά» και το 25% συμφωνεί «πολύ», ενώ το 3% διαφωνεί.

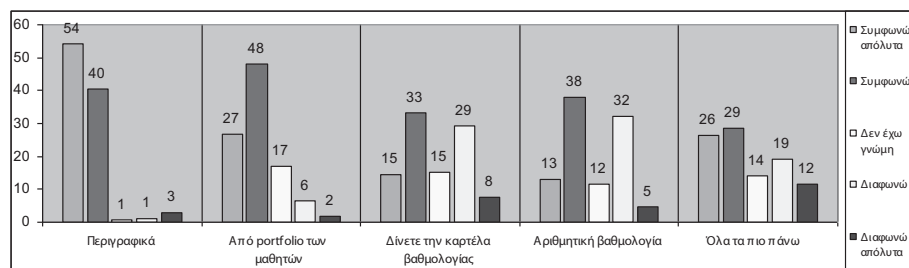
Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι γονείς προς το αξιολογικό αποτέλεσμα

- Για το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς εμπιστεύονται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή την αξιοπιστία των αξιολογικών αποτελεσμάτων, το 64% απαντά «αρκετά», το 13% «πολύ», το 16% «λίγο», ενώ το 2% «καθόλου». Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η γνώμη των γονέων στην αξιολογική τους κρίση είναι πολύ θετική.

- Για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν δεχτεί από γονείς πίεση ώστε να αυξήσουν τη βαθμολογία του παιδιού τους ή ότι έχει κατά την γνώμη τους αδικηθεί στη βαθμολογία, το 40% απαντά «καθόλου», το 32% «λίγο», το 19% «αρκετά» και το 7% «πολύ».

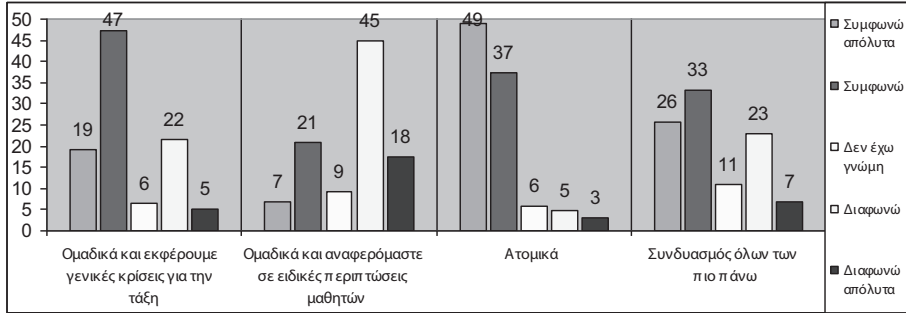
- Στην ενημέρωση γονέων, οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών με μια σειρά τρόπους. Ανάμεσα σε αυτούς; με την περιγραφική ενημέρωση

Διάγραμμα 3: Όταν έχετε ενημέρωση γονέων, ενημερώνετε τους γονείς των μαθητών:



«συμφωνεί απόλυτα» το 54% και το 40% «συμφωνεί». Με το portfolio των μαθητών «συμφωνεί» το 48% και το 27% «συμφωνεί απόλυτα». Για το αν παρουσιάζουν στην ενημέρωση την καρτέλα βαθμολογίας οι απόψεις διίστανται, αφού το 33% «συμφωνεί», ενώ το 29% «διαφωνεί». Για την ενημέρωση με αριθμητική βαθμολογία και εδώ έχουμε μια διάσπαση απόψεων, αφού το 38% «συμφωνεί» ενώ το 32% «διαφωνεί». Στην ερώτησή μας για το αν χρησιμοποιούν όλους τους προαναφερόμενους τρόπους, το 26% «συμφωνεί απόλυτα» και το 29% «συμφωνεί», ενώ «διαφωνεί» το 19%. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν όλους τρόπους για την ενημέρωση γονέων, συνηθέστερη όμως είναι η περιγραφική ενημέρωση βασισμένη στο portfolio του μαθητή.

Διάγραμμα 4: Η προγραμματισμένη συνάντηση με τους γονείς για θέματα επίδοσης – αξιολόγησης των μαθητών θεωρείται ότι ωφελεί να γίνεται:

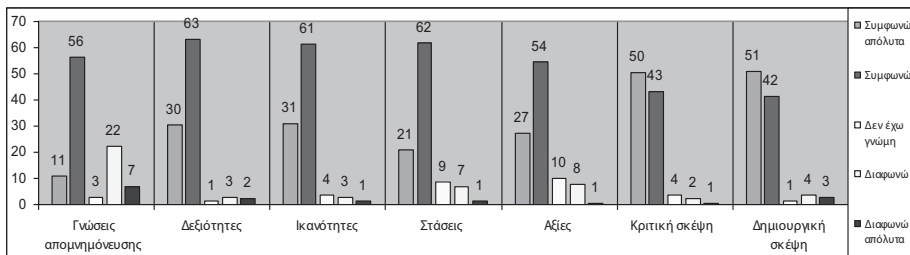


- Για την προγραμματισμένη συνάντηση εκπαιδευτικών με τους γονείς για θέματα επίδοσης και αξιολόγησης των μαθητών το 47% «συμφωνεί» ότι μπορεί να γίνεται ομαδικά και να εκφέρει γενικές κρίσεις για το επίπεδο των μαθητών της τάξης, ενώ «διαφωνεί» το 22%. Με την άποψη να γίνεται η συνάντηση αυτή ομαδικά και να αναφερόμαστε σε ειδικές περιπτώσεις μαθητών «διαφωνεί» το 45% και «διαφωνεί απόλυτα» το 18%, ενώ το 21% «συμφωνεί» και το 7% «συμφωνεί απόλυτα».

Ποια χαρακτηριστικά μαθητών μπορεί να αξιολογούνται

- Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούν τους μαθητές

Διάγραμμα 5: Ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογεί τον μαθητή σε:



τους και ως προς το «συμφωνώ απόλυτα» απαντούν δίνοντας προτεραιότητα στην κριτική σκέψη 50%, στη δημιουργική σκέψη 51%, στις ικανότητες 31%, στις αξίες 27%, στις στάσεις 21% και σε γνώσεις απομνημόνευσης 11%. Το κύριο βάρος δίνεται κατά τη διδασκαλία στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων.

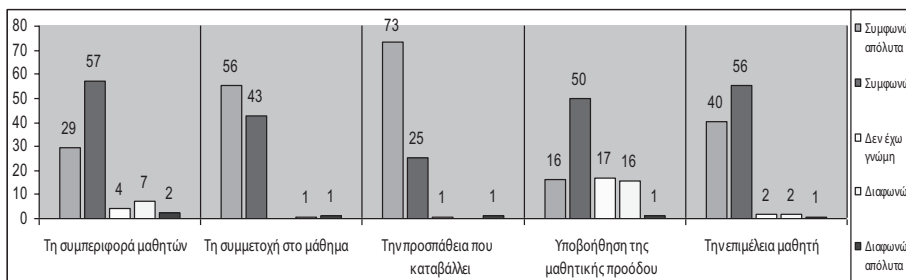
- Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από την επίδοση του μαθητή στα διάφορα μαθήματα

και την προσπάθεια που καταβάλλει για την αξιολόγησή του, λαμβάνουν υπόψη τους και το ενδιαφέρον του για μάθηση. Με την άποψη αυτή «συμφωνεί απόλυτα» το 60% και «συμφωνεί» το 39%. Σε ό,τι αφορά τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσει ο μαθητής, «συμφωνεί απόλυτα» με αυτές το 51% και «συμφωνεί» το 46%, με τη δημιουργικότητά του «συμφωνεί απόλυτα» το 53% και «συμφωνεί» το 43%, με τη συνεργασία με άλλα άτομα «συμφωνεί απόλυτα» το 49% και «συμφωνεί» το 43%. Με το σεβασμό των κανόνων λειτουργίας του σχολείου, «συμφωνεί απόλυτα» το 38%, «συμφωνεί» το 54%, ενώ «διαφωνεί» το 4% των εκπαιδευτικών.

- Στην αξιολόγηση των μαθητών τους οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη και «συμφωνούν απόλυτα» με την αξιολόγηση της προσπάθειας που καταβάλλει ο μαθητής το 73%, την επιμέλεια το 40%, και την υποβοήθηση που μπορεί να έχει το 16%. Η προσπάθεια και η συμμετοχή στο μάθημα είναι οι βασικότεροι παράγοντες διαμόρφωσης της αξιολόγησης του μαθητή.

- Οι εκπαιδευτικοί αξιολογώντας μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες

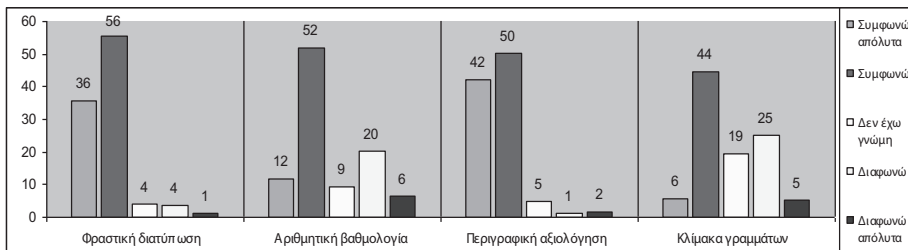
Διάγραμμα 6: Στην αξιολόγησή σας λαμβάνετε υπόψη:



ή μαθητές παιδιά οικονομικών μεταναστών είναι περισσότερο επιεικείς, αφού με αυτή την άποψη το 60% συμφωνεί «αρκετά», το 19% συμφωνεί «πολύ», ενώ το 19% «λίγο» και μόλις 2% «διαφωνεί».

Τρόποι και τεχνικές συλλογής αξιολογικών πληροφοριών

Διάγραμμα 7: Στην καθημερινή πρακτική οι αξιολογικές κρίσεις για τους μαθητές μπορεί να είναι:



- Οι αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών στην καθημερινή πρακτική, ως προς το «*συμφωνώ απόλυτα*», είναι η φραστική διατύπωση (36%), η αριθμητική βαθμολογία (12%), η περιγραφική αξιολόγηση (42%) και η κλίμακα γραμμάτων (6%). Παρατηρούμε σαφή υπεροχή στην καθημερινή πρακτική σε ό,τι αφορά την αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού να έχουν η περιγραφική αξιολόγηση και η φραστική διατύπωση.

- Μεγαλύτερη σημασία δίνουν οι εκπαιδευτικοί στη διατύπωση της αξιολογικής τους κρίσης στους εξής παράγοντες: Στην καθημερινή προφορική αξιολόγηση, με την οποία «*συμφωνεί απόλυτα*» το 41% και «*συμφωνεί*» το 48% των εκπαιδευτικών. Στα γραπτά, με τα οποία «*συμφωνεί απόλυτα*» το 21% και «*συμφωνεί*» το 66%. Στην προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής ώστε να βελτιωθεί, όπου «*συμφωνεί απόλυτα*» το 58% και «*συμφωνεί*» το 34%. Στην αυτοαξιολόγηση που κάνει ο μαθητής στα γραπτά του, όπου «*συμφωνεί*» το 47% και «*συμφωνεί απόλυτα*» το 22%. Σε ένα συνδυασμό καθημερινής προφορικής αξιολόγησης και αξιολόγησης γραπτών, όπου «*συμφωνεί*» το 43% και «*συμφωνεί απόλυτα*» το 25%, ενώ «*διαφωνεί*» και «*διαφωνεί απόλυτα*» συνολικά το 14%. Με ένα συνδυασμό όλων των προαναφερθέντων τρόπων (καθημερινή προφορική αξιολόγηση, γραπτά, προσπάθεια που καταβάλλει, αυτοαξιολόγηση) ως τρόπων αξιολόγησης στους οποίους οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα «*συμφωνεί απόλυτα*» το 35% και «*συμφωνεί*» το 38%.

- Οι εκπαιδευτικοί για την αξιολογική τους κρίση τη μεγαλύτερη σημασία δίνουν σε προειδοποιημένα τεστ και με αυτό «*συμφωνεί*» το 55%, ενώ «*διαφωνεί*» 13%. Σε απροειδοποίητα τεστ «*συμφωνεί*» το 47%, «*διαφωνεί*» 13%. Σε σύνθετα ερωτηματολόγια γραπτά που αναφέρονται σε όλη την ενότητα του κεφαλαίου «*συμφωνεί*» το 48%, «*διαφωνεί*» το 5% και «*διαφωνεί απόλυτα*» το 4%. Σε εργασίες που αναλαμβάνει ο μαθητής για το σπίτι «*συμφωνεί*» το 46%, «*διαφωνεί*» το 22% και το 6% «*διαφωνεί απόλυτα*».

Διάγραμμα 8: Ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης τη μεγαλύτερη βαρύτητα δίνετε σε:



- Ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης, τη μεγαλύτερη βαρύτητα οι εκπαιδευτικοί δίνουν σε κριτήρια που έχουν συντάξει οι ίδιοι, καθώς το 57% «*συμφωνεί απόλυτα*» και το 39% «*συμφωνεί*». Με κριτήρια αξιολόγησης που προτείνονται από το Βιβλίο του Δασκάλου «*συμφωνεί*» το 53%, ενώ «*διαφωνεί*» το 23%. Με κριτήρια αξιολόγησης που υπάρχουν σε βιβλία του εμπορίου «*συμφωνεί*» το 28%, «*συμφωνεί*

απόλυτα» το 9%, ενώ «διαφωνεί» το 36% και «διαφωνεί απόλυτα» το 7%. Συνολικά, μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν αποδέχεται τα κριτήρια αξιολόγησης να λαμβάνονται από βιβλία του εμπορίου, όμως δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και το σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που δίνει βαρύτητα και σε κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή από βιβλία του εμπορίου.

- Στην αρχή της σχολικής χρονιάς και όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τάξη για πρώτη φορά, για να διαπιστώσουν το επίπεδο των μαθητών τους χρησιμοποιούν το διαπιστωτικό τεστ, δηλαδή ένα είδος αρχικής αξιολόγησης. Με αυτό συμφωνεί «αρκετά» το 43%, «πολύ» το 28%, «λίγο» το 19% και «καθόλου» το 10%.

- Για το αν η βαθμολογία του εκπαιδευτικού υπεύθυνου του τμήματος επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στη δική τους αξιολόγηση για συγκεκριμένο μαθητή, συμφωνούν «αρκετά» το 47%, «πολύ» το 11%, «λίγο» το 24% και το 13% αναφέρει ότι δεν υπάρχει καμιά επίδραση στην αξιολόγηση που κάνει ο εκπαιδευτικός ειδικότητας από τη βαθμολογία του εκπαιδευτικού της τάξης.

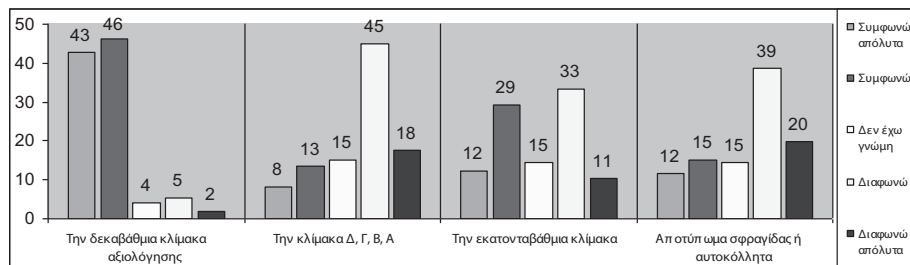
- Διερευνήσαμε κατά πόσο επηρεάζεται ο εκπαιδευτικός υπεύθυνος τμήματος από την εξαιρετική επίδοση ενός μαθητή σε συγκεκριμένο μάθημα, π.χ. στα μαθηματικά, και κατά πόσο δείχνει επιείκεια στη βαθμολογία του και σε άλλα μαθήματα και αν μην το αξίζει ο ίδιος μαθητής. Με την πιο πάνω θέση το 47% συμφωνεί «λίγο», το 27% «καθόλου», ενώ «αρκετά» συμφωνεί το 20%.

- Για το αν το παιδαγωγικό ημερολόγιο είναι ένα γραφειοκρατικό στοιχείο, το οποίο δεν προσφέρει τίποτα όσον αφορά την αξιολόγηση του μαθητή, στο οποίο καταγράφονται αναλυτικά τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών, όπως προβλέπεται από το Π.Δ. 8/1995, το 41% συμφωνεί «λίγο», το 27% «αρκετά», το 7% «πολύ» και «καθόλου» το 13%, ενώ δεν εκφράζει άποψη το 12%.

- Για το παιδαγωγικό ημερολόγιο, οι εκπαιδευτικοί «συμφωνούν» και «συμφωνούν απόλυτα» ότι πρέπει να είναι στη διάθεση του εκπαιδευτικού της τάξης το 89%, του Διευθυντή του σχολείου το 63%, του Σχολικού Συμβούλου το 57%, στη διάθεση των γονέων το 47%, ενώ με αυτή την άποψη «διαφωνεί» το 25% και «διαφωνεί απόλυτα» το 9%.

- Για την Α' και τη Β' τάξη Δημοτικού οι εκπαιδευτικοί δεν συνηθίζουν την αριθμητική δεκαβάθμια κλίμακα ούτε την κλίμακα γραμμάτων, αφού το 58% δεν την εφαρμόζει «καθόλου», το 18% «λίγο», ενώ «αρκετά» το 9% των εκπαιδευτικών.

Διάγραμμα 9: Για τους μαθητές των Ε' και ΣΤ' τάξεων σε κριτήρια αξιολόγησης χρησιμοποιείτε:

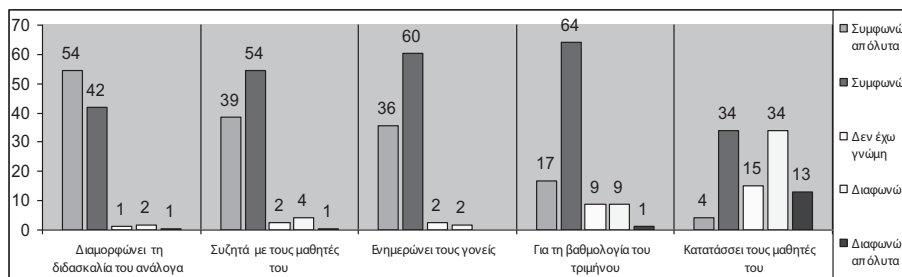


- Για τους μαθητές των Ε' και ΣΤ' τάξεων σε κριτήρια αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη δεκαβάθμια κλίμακα αξιολόγησης και «*συμφωνεί απόλυτα*» με αυτό το 43%, και «*συμφωνεί*» το 46%. Για την εγγράμματη κλίμακα το 13% «*συμφωνεί*», το 45% «*διαφωνεί*» και «*διαφωνεί απόλυτα*» το 18%. Για την εκατονταβάθμια κλίμακα «*συμφωνεί*» το 29%, «*διαφωνεί*» το 33% και «*διαφωνεί απόλυτα*» το 11%. Με την αξιολογική ενίσχυση με σφραγιδάκι ή αυτοκόλλητο «*διαφωνεί*» το 39% και «*διαφωνεί απόλυτα*» το 20%, ενώ «*συμφωνεί*» το 15%.

Μορφές έκφρασης και οι χρήσεις του αξιολογικού αποτελέσματος

- Ως προς τα «*συμφωνώ*» και «*συμφωνώ απόλυτα*», το 89% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης του μαθητή εξαρτάται από την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού, το 97% ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στα διδακτικά αντικείμενα παίζουν ρόλο στο αξιολογικό αποτέλεσμα του μαθητή, το 84% ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα της μάθησης του μαθητή, το 86% δίνει μεγάλη βαρύτητα στην επάρκεια των εκπαιδευτικών και το 55% αναφέρει ότι παίζει ρόλο η κουλτούρα της σχολικής μονάδας στο αξιολογικό αποτέλεσμα για τον κάθε μαθητή.

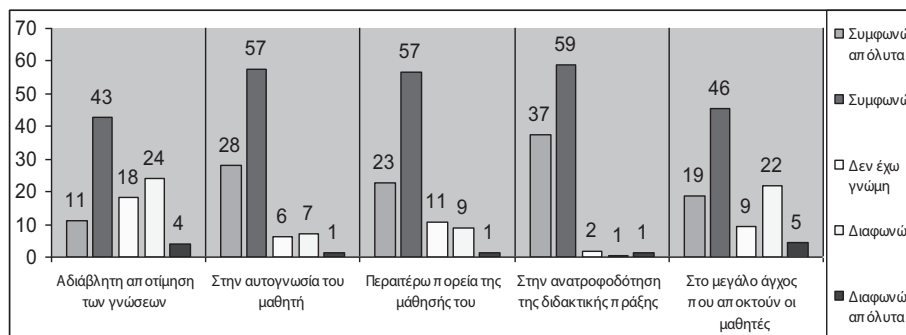
Διάγραμμα 10: Πώς χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα αποτελέσματα της αξιολόγησης;



- Στην ερώτησή μας για το πώς χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του, ως προς το «*συμφωνώ*», το 42% απαντούν ότι τα χρησιμοποιούν για να διαμορφώνουν ανάλογα τη διδασκαλία τους, το 54% ότι συζητούν με τους μαθητές τους χρησιμοποιώντας την αξιολόγηση ως ανατροφοδοτικό μηχανισμό, το 60% ότι χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να ενημερώνουν τους γονείς, και το 64% ότι χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για τη βαθμολογία του τριμήνου. Εκεί που τα αποτελέσματα δίστανται είναι στο αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για να κατατάσσει τους μαθητές του. Έτσι, το 34% απαντά ότι «*συμφωνεί*», ενώ το ίδιο ποσοστό ότι «*διαφωνεί*».

- Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές τους και «συμφωνούν» είναι η αξιολόγηση μέσα από την παρατήρηση (60%), οι εργασίες των μαθητών (59%), οι καινοτόμες εργασίες των μαθητών (56%), η προφορική εξέταση (53%). Σημαντικό ποσοστό, 41%, «συμφωνεί» με την ευέλικτη ζώνη, 48% με την αυτοαξιολόγηση, 36% με την ετεροαξιολόγηση, 48% όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί με δικά του τεστ, και 44% «συμφωνεί» με διαγωνίσματα παραδοσιακού τύπου.

Διάγραμμα 11: Η αξιολόγηση συμβάλλει στην:



- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης και «συμφωνεί» με την άποψη αυτή το 59%, ενώ «συμφωνεί απόλυτα» το 37%. Με την άποψη ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην περαιτέρω πορεία της μάθησης του μαθητή το 57% «συμφωνεί», το 23% «συμφωνεί απόλυτα», ενώ «διαφωνεί» το 9%· με το ότι συμβάλλει στην αυτογνωσία του μαθητή «συμφωνεί» το 57% και «συμφωνεί απόλυτα» το 28%· με το ότι συμβάλλει στην αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων «συμφωνεί» το 43% και «συμφωνεί απόλυτα» το 11%, ενώ «διαφωνεί» το 23% και «διαφωνεί απόλυτα» το 4%· τέλος, με την άποψη ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στο να αποκτούν οι μαθητές μεγάλο άγχος «συμφωνεί» το 46%, «συμφωνεί απόλυτα» το 19%, ενώ «διαφωνεί» το 22% και το 5% «διαφωνεί απόλυτα».

- Στην ερώτηση σχετικά με το ποιους ενημερώνουν πρώτα οι εκπαιδευτικοί όταν ο μαθητής έχει τη μικρότερη βαθμολογία στην κλίμακα, επειδή έχει μειωμένες δυνατότητες, οι απαντήσεις είχαν ως εξής: για τον διευθυντή του σχολείου, το 43% «συμφωνεί» και «συμφωνεί απόλυτα» το 24%, ενώ «διαφωνεί» το 16%· για τους γονείς του μαθητή, το 46% «συμφωνεί» και «συμφωνεί απόλυτα» το 39%, ενώ «διαφωνεί» το 4%· για τους συναδέλφους που κάνουν μάθημα στην τάξη, το 47% «συμφωνεί» και το 15% «συμφωνεί απόλυτα», ενώ «διαφωνεί» το 16%· για τον σχολικό σύμβουλο, «συμφωνεί» το 36% και «συμφωνεί απόλυτα» το 15%, ενώ «διαφωνεί» το 23%.

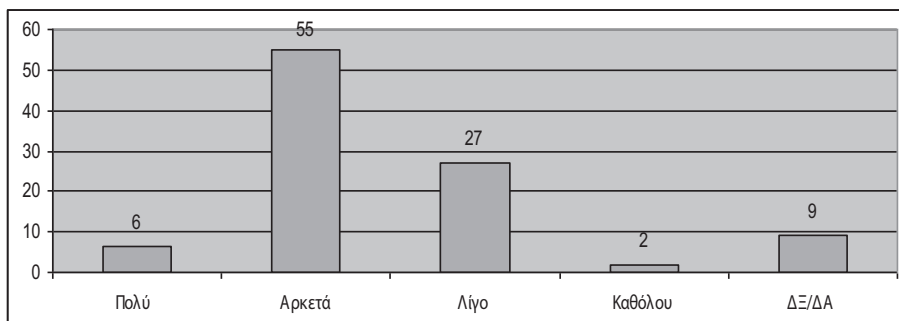
- Το 90% των εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να προσλάβει μεταξύ των μαθητών και ανταγωνιστικό χαρακτήρα, παρά τις δικές τους προσπάθειες περί του αντιθέτου.

Επάρκεια των εκπαιδευτικών ως αξιολογητών και η ανάγκη για σχετική επιμόρφωση

- Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις για την αξιολόγηση των μαθητών τους και, σε ό,τι αφορά την απάντηση «*συμφωνώ απόλυτα*», αυτοί οι τρόποι μπορεί να είναι: από την εμπειρία τους το 51%, από επιμορφώσεις το 26%, από ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους το 25%, από τον σχολικό σύμβουλο το 24%, από τις σπουδές τους το 23%, από τη βιβλιογραφία και τη μελέτη άρθρων το 18% και από το Διαδίκτυο το 12%. Η εμπειρία θεωρούν ότι είναι ο σημαντικότερος παράγοντας απόκτησης γνώσεων. Επίσης, όσες γνώσεις έχουν αποκτήσει από τις βασικές σπουδές τους το ίδιο ποσοστό γνώσεων για την αξιολόγηση θεωρούν ότι έχουν λάβει από τον Σχολικό Σύμβουλο.

- Στην ερώτησή μας «*εάν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και του Π.Ι. για την αξιολόγηση του μαθητή*», «*αρκετά*» απαντούν το 55%, «*πολύ*» το 6%, «*λίγο*» το 30% και «*καθόλου*» το 4%.

Διάγραμμα 12: Εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση του μαθητή;



- Για το εάν εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση του μαθητή, «*πολύ*» και «*αρκετά*» απαντά το 62%, «*λίγο*» το 27% και «*καθόλου*» το 2%.

- Για την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του μαθητή, το 31% απαντά «*πολύ*», «*αρκετά*» το 51%, «*λίγο*» το 13% και το 4% αναφέρουν ότι δεν χρειάζονται επιμόρφωση.

Συνεκτίμηση των αποτελεσμάτων – Συζήτηση

Οι σκοποί της αξιολόγησης

Βασιζόμενοι στα όσα προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων, μπορούμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι πρώτιστος στόχος της αξιολόγησης είναι

η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων αλλά και γονέων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους. Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί και τις δικές του ενέργειες και δραστηριότητες, δεδομένου ότι είναι υπεύθυνος για την παιδαγωγική οργάνωση της μάθησης. Συνεπώς, η επίτευξη ή μη των παιδαγωγικών στόχων πρέπει να γίνει μέσα από την αυτοκριτική και την προσωπική του αξιολόγηση. Η αξιολόγηση παρέχει πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό, ώστε να παίρνει αποφάσεις για το έργο του κάνοντας κάθε φορά ανάλογες τροποποιήσεις στον προγραμματισμό και σε κάθε διδακτική ενέργεια. Οι γονείς των μαθητών είναι η ομάδα ατόμων τους οποίους τα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης ενδιαφέρουν, αλλά και επηρεάζουν άμεσα. Σαφής προσδιορισμός των στόχων της διδασκαλίας γίνεται δεκτός από το 94% των εκπαιδευτικών. Σε κάθε αξιολόγηση προσδιορίζεται ο γενικός και ο ειδικός στόχος, γιατί σε διαφορετική περίπτωση ο αξιολογητής δεν θα γνωρίζει τι επιδιώκει και πού θέλει να καταλήξει. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών το 58% των εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα ότι τα χρησιμοποιούν για να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους και για να κάνουν άμεσα επανορθωτική διδασκαλία με στόχο να διορθωθούν λάθη των μαθητών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση ενδιαφέρεται για τις αιτίες που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, με σκοπό βελτιωτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Το 87% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, η οποία αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο της επίτευξής τους.

Η αξιολόγηση είναι μια δυναμική διαδικασία εξέλιξης και έχει στόχο την παροχή βοήθειας στον μαθητή, αφού δεν θεωρείται ελεγκτικός μηχανισμός. Η σχέση της αξιολόγησης με τη μάθηση και τη διδασκαλία, αλλά και η ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, είναι μεγάλης σημασίας για τη βελτίωση της διδασκαλίας, σύμφωνα με την πεποίθηση του 94% των εκπαιδευτικών. Το 59% πιστεύει ότι η αξιολόγηση αποτελεί το σημαντικότερο μηχανισμό για τον έλεγχο και την αποτίμηση της ανταπόκρισης των μαθητών στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος από το σχολείο. Ο μαθητής στη διαδικασία της αξιολόγησης δεν συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό. Το 81% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι μέσω της αξιολόγησης του μαθητή προσπαθούν να επιτύχουν την ανάδειξη των πτυχών της προσωπικότητας του μαθητή και γενικότερα την ισόρροπη ανάπτυξη του γνωστικού και του συναισθηματικού του τομέα.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι γονείς ως προς το αξιολογικό αποτέλεσμα

Το 64% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι οι γονείς εμπιστεύονται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το 13% ότι την εμπιστεύονται πολύ. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται, επομένως, να πιστεύουν ότι η γνώμη των γονέων για την αξιολογική τους κρίση είναι πολύ θετική.

Το 7% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι έχουν δεχτεί από γονείς πολλή

πίεση και το 19% αρκετή πίεση για να αυξηθεί η βαθμολογία του παιδιού τους, ή ότι αυτό έχει, κατά τη γνώμη τους, αδικηθεί στη βαθμολογία, ενώ το 40% αναφέρουν ότι δεν έχουν δεχτεί τέτοια πίεση.

Κάποιες φορές οι γονείς επιχειρούν να υπερασπιστούν τα συμφέροντα των παιδιών τους, επιδιώκοντας να παρέμβουν στη λειτουργία του θεσμού της αξιολόγησης. Οι γονείς, επομένως, εμφανίζονται στη σχολική ζωή όχι μόνο ως συνεργάτες και εταίροι, αλλά και ως ομάδα πίεσης και συμφερόντων. Η βαθμολογία δημιουργεί στους μαθητές και στις οικογένειές τους άγχος, και γεννά στις ψυχές τους αισθήματα ζήλιας. Ακόμα, η βαθμολογία δημιουργεί ανταγωνιστικές σχέσεις στη σχολική τάξη ή μπορεί να είναι ένα μέσο κοινωνικής ανέλιξης και προβολής της οικογένειας. Οι γονείς μπορούν να πληροφορούνται σχετικά με τα αποτελέσματα της προσπάθειας των παιδιών τους και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να ασκήσουν καμιά μορφή πίεση σε εκπαιδευτικούς για αύξηση της βαθμολογίας του παιδιού τους. Το 54% των εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα ότι οι γονείς των μαθητών πρέπει να ενημερώνονται με έναν περιγραφικό τρόπο για την επίδοση των παιδιών τους. Με το τρόπο αυτόν παρέχεται η δυνατότητα περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα. Με αυτή τη μορφή έκφρασης-ανακοίνωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης ελαχιστοποιείται ή και εξαλείφεται η πίεση για βαθμοθηρία και στείρα απομνημόνευση καθώς και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές. Για τις απαιτήσεις των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα χρησιμοποίησης της περιγραφικής μορφής έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος σε συνδυασμό με τους παραδοσιακούς τρόπους ποσοτικής έκφρασης. Το 27% συμφωνεί απόλυτα και το 48% συμφωνεί ότι η ενημέρωση των γονέων πρέπει να γίνεται με βάση το portfolio του μαθητή. Το portfolio επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή περιλαμβάνει στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγησή του, τα οποία δεν προκύπτουν από άλλες διαδικασίες αποτίμησης της επίδοσης του. Για την προγραμματισμένη συνάντηση με τους γονείς για θέματα επίδοσης/αξιολόγησης των μαθητών το 49% των εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα ότι η ενημέρωση των γονέων των μαθητών πρέπει να γίνεται ατομικά. Αποδέχονται, όμως, την ομαδική ενημέρωση των γονέων στην περίπτωση που θα εκφέρονται γενικές κρίσεις για το επίπεδο της τάξης. Η συνεργασία με τους γονείς προσφέρει στον εκπαιδευτικό πληροφορίες οι οποίες θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα τον μαθητή και να τον αξιολογήσει σωστότερα.

Ποια χαρακτηριστικά μαθητών μπορεί να αξιολογούνται

Ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λαμβάνει υπόψη του στην αξιολόγηση του μαθητή, και ως προς την απάντηση «*συμφωνώ απόλυτα*», κατά σειρά: τη δημιουργική σκέψη, την κριτική σκέψη, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις αξίες, τις στάσεις και τις γνώσεις απομνημόνευσης. Ο μαθητής πλέον δεν εξαναγκάζεται στην αναπαραγωγή έτοιμων γνώσεων, που προκύπτουν μέσα από στείρα απομνημόνευση. Σήμερα ο ίδιος διερευνά τη γνώση που είναι χρήσι-

μη για την αντιμετώπιση των πρακτικών προβλημάτων της ζωής και για να αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του. Οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας, στην καλλιέργεια κριτικού και δημιουργικού πνεύματος και στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Η αξιολόγηση δεν επικεντρώνεται μόνο στις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές, αλλά και στην ικανότητα απόκτησης δεξιοτήτων. Εκτός από την επίδοση του μαθητή στα διάφορα μαθήματα, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους στην αξιολόγηση των μαθητών τους, κατά σειρά, το ενδιαφέρον του, τη δημιουργικότητά του, τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, τη συνεργασία με άλλα άτομα και το σεβασμό στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν να αξιολογήσουν μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθητές παιδιά οικονομικών μεταναστών, είναι επιεικείς στη βαθμολογία τους «αρκετά», όπως αναφέρει το 60%, και «πολύ», όπως αναφέρει το 18%. Εδώ έχουμε την ενσυνείδητη συμπάθεια προς το αξιολογούμενο άτομο. Ωστόσο, αυτή η πρακτική από μόνη της έχει επικριθεί για το γεγονός ότι δεν αντιμετωπίζει στην ουσία τους τα αίτια της υποεπίδοσης των μαθητών. Η αξιολόγηση των μαθητών με αναπηρία πρέπει να διαπνέεται από την αρχή της ολόπλευρης εκτίμησης της παρουσίας του μαθητή, προκειμένου να διαγνωστούν αδυναμίες και να ενισχυθούν δυνατότητες σε σχέση με την καθημερινή ζωή. Όσον αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης των ατόμων αυτών, ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στις δυνατότητες που ανέπτυξαν και αξιοποιούν σε σχέση με την καθημερινή ζωή. Επίσης, συνεκτιμάται η επιτυχής παρακολούθηση της τάξης από τον μαθητή, δηλαδή ο βαθμός της ένταξής του.

Τρόποι και τεχνικές συλλογής αξιολογικών πληροφοριών

Στην καθημερινή πρακτική σχετικά με τις αξιολογικές κρίσεις μαθητών υπερέχουν η περιγραφική αξιολόγηση και η φραστική διατύπωση, και ακολουθούν με πολύ μικρά ποσοστά η αριθμητική βαθμολογία και η κλίμακα γραμμάτων. Μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα οι επιδόσεις του μαθητή να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα, ώστε να κατανοούνται από τους μαθητές. Η φραστική διατύπωση υπό τη μορφή της ενίσχυσης του μαθητή, και ειδικά όταν μέσα από αυτή δεν υπάρχει η σύγκριση μεταξύ μαθητών, έχει σημαντική θέση στην αξιολόγηση του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός αξιολογώντας τους μαθητές του τη μεγαλύτερη σημασία δίνει στην καθημερινή προφορική εξέταση, αλλά και σε ένα συνδυασμό προειδοποιημένων και μη τεστ αξιολόγησης, ενώ, αντίθετα, δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε εργασίες που ανατίθενται στον μαθητή για το σπίτι. Η προφορική αξιολόγηση χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς και συνηθίζεται να αξιοποιείται στο μάθημα της ημέρας. Από πλευράς εγκυρότητας, η προφορική αξιολόγηση παρουσιάζει μικρό βαθμό εγκυρότητας· έτσι, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν συνδυασμό και άλλων αξιολογικών μεθόδων. Η αξιολόγηση εργασιών που έχουν ανατεθεί και πραγματοποιούνται στο σπίτι του μαθητή δεν πείθουν, σε πολλές περιπτώσεις, ότι έχουν γίνει από μαθητές και έτσι δεν δίνεται σε αυτές ιδιαίτερη αξιολογική βαρύτητα.

Ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης, τη μεγαλύτερη βαρύτητα ο εκπαιδευτικός δίνει σε κριτήρια αξιολόγησης που έχει συντάξει ο ίδιος. Με τη θέση αυτή συμφωνεί απόλυτα το 57% των ερωτηθέντων. Ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης που υπάρχουν στο Βιβλίο του Δασκάλου και σε βιβλία του εμπορίου, υπάρχει μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι διαφωνούν με τη χρήση τους. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς και όταν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τάξη για πρώτη φορά χρειάζεται ένα διαπιστωτικό τεστ, για να γνωρίσει το επίπεδο των μαθητών του. Αυτό πιστεύει «πολύ» το 27% των ερωτηθέντων και το 42% «αρκετά», ενώ το 10% πιστεύει ότι το διαπιστωτικό τεστ στην αρχή της σχολικής χρονιάς δεν χρειάζεται καθόλου. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιθανών προβλημάτων του μαθητή. Το 47% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι η βαθμολογία του εκπαιδευτικού που διδάσκει τα περισσότερα μαθήματα επηρεάζει αρκετά τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στην αξιολόγησή τους για συγκεκριμένο μαθητή και μόνο το 13% αναφέρουν ότι δεν επηρεάζει καθόλου. Στις παιδαγωγικές συναντήσεις που γίνονται στο σχολείο και αφορούν την πρόοδο των μαθητών οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα περισσότερα μαθήματα, όταν αναφέρονται σε συγκεκριμένο μαθητή, επηρεάζουν τους συναδέλφους ειδικοτήτων.

Η εξαιρετική επίδοση ενός μαθητή σε συγκεκριμένο μάθημα επηρεάζει λίγο και σε ποσοστό 47%, ώστε να είναι επιεικής ο εκπαιδευτικός στη βαθμολογία του και σε άλλα μαθήματα, και ας μην το αξίζει ο μαθητής, και μόνο το 3% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι επηρεάζεται πολύ. Αυτό το πολύ μικρό ποσοστό ίσως να εκφράζει εκείνους τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να ενισχύσουν τον μαθητή που διαθέτει ένα χάρισμα και να μην ανακόψουν τη πορεία του με βάση την κλίση/διάκριση που διαθέτει και τον αποθαρρύνουν. Αντίστοιχα, το 47% των εκπαιδευτικών επιθυμούν να εκφράσουν το αίσθημα δικαίου.

Η τήρηση του Παιδαγωγικού Ημερολογίου, στο οποίο καταγράφονται αναλυτικά τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών και που προβλέπεται από το Π.Δ. 8/1995, είναι ένα γραφειοκρατικό στοιχείο το οποίο δεν προσφέρει τίποτα όσον αφορά την αξιολόγηση του μαθητή. Με την πιο πάνω πρόταση διαφωνεί το 13%. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί λίγο ως πολύ συμφωνούν με αυτή την άποψη. Από τον δάσκαλο της τάξης πρέπει να τηρείται Παιδαγωγικό Ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφονται αναλυτικότερα τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών, σύμφωνα με τις οδηγίες του Π.Ι. Η όλη διαδικασία φαίνεται, κατά τους εκπαιδευτικούς, ότι είναι ένα πρόσθετο στοιχείο που τους επιβαρύνει στα διδακτικά τους καθήκοντα. Το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο πρέπει να είναι στη διάθεση πρώτα του εκπαιδευτικού της τάξης και, αν χρειαστεί, του διευθυντή του σχολείου, του σχολικού συμβούλου και των γονέων του μαθητή. Πάντως, και σύμφωνα με το Π.Δ. 8/95, το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο προορίζεται για εσωσχολική χρήση και αποτελεί πηγή ενημέρωσης των εκπαιδευτικών που έχουν σχέση με την αντίστοιχη τάξη, του διευθυντή του σχολείου, του σχολικού συμβούλου, του ίδιου του μαθητή και των γονέων του.

Στην Α' και στη Β' τάξη Δημοτικού, παρότι έχουμε μόνο την περιγραφική α-

ξιολόγηση στις εργασίες των μαθητών, συνηθίζεται η δεκαβάθμια βαθμολογία, η κλίμακα γραμμάτων, μόνο στο 3% των εκπαιδευτικών «πολύ» και «λίγο» στο 18%. Για τους μαθητές των Ε' και ΣΤ' τάξεων σε κριτήρια αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στη συντριπτική τους πλειονότητα τη δεκαβάθμια κλίμακα αξιολόγησης.

Μορφές έκφρασης και χρήσεις του αξιολογικού αποτελέσματος

Σύμφωνα με την έρευνα, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης του μαθητή εξαρτάται, κατά σειρά, από τις διδακτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού, την επάρκεια των διδασκόντων στο αντικείμενό τους, την αποτελεσματικότητα μάθησης του μαθητή, την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Η επίδοση είναι συνάρτηση μιας πληθώρας παραγόντων, ατομικών και εξωατομικών, πολλούς από τους οποίους είναι αδύνατο να ελέγξει ο μαθητής. Σε ό,τι αφορά τον μαθητή, η επίδοσή του εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, από την αποτελεσματικότητα της μάθησής του και από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι χωρίς τη συμβολή τους δεν είναι δυνατή η επίτευξη του αποτελέσματος. Σε περίπτωση αποτυχίας της προσπάθειας επίτευξης ορισμένου στόχου, δεν είναι ο μαθητής εκείνος που θεωρείται υπεύθυνος γι' αυτό, όπως συνήθως γινόταν παλαιότερα. Ευθύνη καταλογίζεται και στην οργάνωση και στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, της οποίας ζητείται η βελτίωση στα σημεία εκείνα στα οποία η αξιολόγηση έδειξε ότι πάσχει. Αν λάβουμε υπόψη μας αθροιστικά τις απαντήσεις «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα», η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν την αξιολόγηση πρώτα για να διαμορφώνουν ανάλογα τη διδασκαλία τους και μετά για να ενημερώνουν τους γονείς για τη βαθμολογία του τριμήνου και για να συζητούν με τους μαθητές τους, και ένα πολύ μικρό ποσοστό για να κατατάσσουν τους μαθητές τους. Πρώτο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι η διαμόρφωση της διδασκαλίας ανάλογα με το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Από αυτό φαίνεται ότι η αξιολόγηση λειτουργεί ως ένας ανατροφοδοτικός μηχανισμός. Ο διάλογος με τους μαθητές οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τα οποία μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους για να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι.

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν και την προτίμησή τους σε υψηλό ποσοστό συγκεντρώνει η αξιολόγηση των μαθητών τους μέσα από την παρατήρηση, όπου φαίνεται η συνολική εικόνα. Ακολουθούν οι καινοτόμες εργασίες των μαθητών και η προφορική εξέταση. Ακόμη, σημαντικό ποσοστό συμφωνεί με την ευέλικτη ζώνη, την αυτοαξιολόγηση και λιγότερο με την ετεροαξιολόγηση. Έτσι, βλέπουμε ότι υπάρχει τάση προς τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος. Ταυτόχρονα, δίνουν έμφαση στην ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και χρησιμοποίησή της. Με τις παραδοσιακές τεχνικές συμφωνεί ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών, αφού δηλώνεται ότι αξιολογούν θέτοντας δικά τους

κριτήρια (τεστ) και διαγωνίσματα παραδοσιακού τύπου. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι η αξιολόγηση συμβάλλει, κατά σειρά, στην ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης, στην αυτογνωσία του μαθητή, στην περαιτέρω πορεία της μάθησής του, στο μεγάλο άγχος που αποκτούν οι μαθητές και, τέλος, στην αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων.

Όταν ο μαθητής αξιολογείται με τη μικρότερη ένδειξη της κλίμακας γιατί έχει μειωμένες δυνατότητες, ενημερώνονται πρώτα οι γονείς του μαθητή, ο διευθυντής του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί που κάνουν μάθημα στην ίδια τάξη και ο σχολικός σύμβουλος. Η αξιολόγηση του μαθητή έχει σχέση και με τον γονέα, ο οποίος αποκτώντας πληροφορίες για την πρόοδο του παιδιού του σχετικά με τη μάθηση και την προσωπικότητά του, μπορεί και αυτός να διαμορφώσει ένα νέο πλαίσιο για τη μάθηση του παιδιού του. Η ενημέρωση των γονέων γίνεται με ευθύνη του δασκάλου της τάξης. Η πρόοδος των μαθητών καθώς και οι δυσκολίες μάθησης που παρουσιάζουν χρειάζεται να αποτελούν αντικείμενα συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τον ίδιο μαθητή. Όταν υπάρχει ιδιαίτερος λόγος για καθοδήγηση στη συζήτηση, σε αυτή μπορεί να εμπλακούν ο διευθυντής του σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος, οι οποίοι ανταλλάσσουν απόψεις και ενημερώνονται από τον εκπαιδευτικό για τις δυσκολίες που συνάντησε σε ζητήματα αξιολόγησης και προτείνουν μέτρα που πρέπει να ληφθούν.

Το 90% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να προσλάβει μεταξύ των μαθητών και χαρακτήρα ανταγωνιστικό, παρά τις δικές τους προσπάθειες περί του αντιθέτου. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον μαθητή και προσπαθεί να του αναπτύξει την ετοιμότητα για συμμετοχή και διάθεση για δημιουργία και συνεργασία.

Επάρκεια των εκπαιδευτικών ως αξιολογητών και η ανάγκη για σχετική επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι αποκτούν γνώσεις για την αξιολόγηση πρώτα από την εμπειρία και μετά, κατά σειρά, από επιμορφώσεις, από την ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους, από τον σχολικό σύμβουλο, από τις σπουδές τους, από τη βιβλιογραφία και τη μελέτη άρθρων και από το Διαδίκτυο.

Το 56% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν ότι γνωρίζουν αρκετά τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και του Π.Ι. για την αξιολόγηση του μαθητή, ενώ ένα ποσοστό 4% αναφέρουν ότι δεν τις γνωρίζουν καθόλου και το 30% απαντούν ότι τις γνωρίζουν λίγο. Η πλειονότητα, όμως, των εκπαιδευτικών είναι ενήμεροι των οδηγιών. Σε ό,τι αφορά το εάν εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για την αξιολόγηση του μαθητή, οι περισσότεροι από τους μισούς ερωτωμένους αναφέρουν ότι τις εφαρμόζουν «πολύ» και «αρκετά», και μόνο το 2% ότι δεν τις εφαρμόζουν «καθόλου». Το 50% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πιστεύουν πως υπάρχει αρκετή ανάγκη επιμόρφωσής τους για τη θεματική «αξιολόγηση του μαθητή» και το 27% πιστεύουν πως υπάρχει

μεγάλη ανάγκη για επιμόρφωση. Η επιμόρφωση αναγνωρίζεται ως σημαντική και αναγκαία στο έργο των εκπαιδευτικών. Όταν ο εκπαιδευτικός δεν μπορέσει να αποκτήσει δεξιότητες και γνώσεις από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, τότε καταφεύγει στην εμπειρία των συναδέλφων του.

Συμπεράσματα

Στόχοι της αξιολόγησης, όπως την αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός σήμερα, είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας του, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευομένων και των γονέων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών των μαθητών. Σαφής προσδιορισμός των στόχων της διδασκαλίας γίνεται δεκτός από τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός λειτουργώντας ανατροφοδοτικά παίρνει αποφάσεις για το παιδαγωγικό/διδασκτικό έργο του κάνοντας τις ανάλογες τροποποιήσεις στον προγραμματισμό του.. Η αξιολόγηση έχει στόχο την παροχή βοήθειας στον μαθητή, αφού δεν θεωρείται ελεγκτικός μηχανισμός. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η γνώμη των γονέων για την αξιολογική τους κρίση είναι πολύ θετική. Κάποιες φορές οι γονείς επιχειρούν να υπερασπιστούν τα συμφέροντα των παιδιών τους επιδιώκοντας να παρεμβούν στη λειτουργία του θεσμού της αξιολόγησης. Η βαθμολογία δημιουργεί στους μαθητές και στις οικογένειές τους άγχος, και γεννά στις ψυχές τους αισθήματα ζήλιας και ανταγωνιστικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι οι γονείς των μαθητών πρέπει να ενημερώνονται με έναν περιγραφικό τρόπο για την επίδοση των παιδιών τους. Η ενημέρωση των γονέων χρειάζεται να γίνεται με βάση το portfolio, το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία που συμβάλλουν στη σφαιρικότερη εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λαμβάνει υπόψη του στην αξιολόγηση του μαθητή, κατά σειρά, τη δημιουργική σκέψη, την κριτική σκέψη, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις αξίες, τις στάσεις και τις γνώσεις απομνημόνευσης. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν να αξιολογήσουν μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθητές-παιδιά οικονομικών μεταναστών, είναι επιεικείς στη βαθμολογία τους. Υπάρχει τάση προς τις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση του γνωστικού αποτελέσματος. Με τις παραδοσιακές τεχνικές συμφωνεί ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν ότι γνωρίζουν και εφαρμόζουν αρκετά τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και του Π.Ι. για την αξιολόγηση του μαθητή. Υπάρχει αρκετή ανάγκη επιμόρφωσης για τη θεματική «αξιολόγηση του μαθητή».

Με βάση τα συνεκτιμώμενα και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, είμαστε σε θέση να ισχυριστούμε ότι ένα σύγχρονο σύστημα αξιολόγησης επιβάλλεται να προτάσσει τα κίνητρα μάθησης που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του μαθητή, την ενθάρρυνση της προσπάθειάς του και τον προσδιορισμό των ενδιαφερόντων του. Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης είναι επιβεβλημένη. Οι τρόποι αξιολόγησης του μαθητή πρέπει να είναι συμβατοί με τους στόχους, τις

μεθόδους και τις διαδικασίες που ορίζουν τα Α.Π.Σ. Η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να εμπλουτιστεί με πρακτικά θέματα σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή. Η εισαγωγή σχετικών μαθημάτων στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι αναγκαία. Μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να είναι οι ενισχυτές της «κουλτούρας» αξιολόγησης.

Προτείνεται, τέλος, η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας με στόχο τον εντοπισμό των αδυναμιών και των ελλείψεων που σχετίζονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή. Ακόμα, μπορεί να διερευνηθούν οι παράμετροι που επιδρούν στην αξιολόγηση του μαθητή.

Βιβλιογραφία

- Airsian, M. (1994). *Classroom assesment*. New York: McCraw-Hill.
- Anderson, R. & Faust, G. (1975). *Educational Psychology. The Science of Instruction and Learning*. New York: Dodd, Mead & Co.
- Bloom, S. - Hastings, T. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bransford, J.D. - Brown, A.L. & Cocking, R.R. (1999). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Capel, S. - Leask, M. & Turner, T. (1995). *Starting to Teach in Secondary School. A companion for the newly qualified teacher*. London - New York: Routledge.
- Γεωργούσης, Π. (1999). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Μητσοπούλου Χ. & Φιλοπούλου Ν.), 4^η έκδοση, Αθήνα: Μεταίχμιο-Έκφραση.
- Costa, A.L. & Kallick, B. (2000). Assessing the habits on mind, in A.L. Costa & B. Kallick (Eds), *Assessing and reporting on habits of mind* (pp. 29-51). Alexandria, VA: ASCD.
- Δαρθούδης, Α. (2004). «Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες». *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 138: 60-79.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή*. Μέρος δεύτερο. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δήμου, Γ. (1989). «Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 2: 123-151. Ιωάννινα.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ηλιού, Μ. (1984). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα.
- Ingenkamp, K. (1991). Pädagogische Diagnostik, in L. Roth (Hrsg), *Padagogik Handbuch fur Studium und Praxis* (760-785). Munchen.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρκαντώνης, Ι. & Κασσωτάκης, Ι. (1979). *Στοιχεία διδακτικής και σχολικής αξιολογήσεως (Σημειώσεις)*. Αθήνα.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Ένα ψευδεπίγραφο Προεδρικό Διάταγμα για την αξιολόγηση ή αναζήτηση αποδιοπομπαίων και τη συμμόρφωση, στο Γ. Μαυρογιώργος, *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρομάτης, Ι. - Ζουγανέλη, Α. - Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του Μαθητή, στο Π.Ι., *Η ποιότητα στην εκπαίδευση* (σ. 240-280). Αθήνα: Π.Ι.
- Ξωχέλλης, Π. (1982). «Η Κρίση του Σύγχρονου Σχολείου». *Νέα Παιδεία* 22.
- Παπάς, Α. (1980). *Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Σιδερός.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2005). Η αξιολόγηση και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.): Ατομικός φάκελος αξιολόγησης, στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηντας (Επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης. Πρακτικά Συνεδρίου*, τόμ. Β' (σ. 388-396). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Π.Δ. 8/1995. *Αξιολόγηση Μαθητών Δημοτικών Σχολείων*.
- Ρέλλος, Ν. (2005). Η Αξιολόγηση του μαθητή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, στο *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 1 (σ. 50-61). Ρόδος.
- Ρέλλος, Ν. (2006). *Έλεγχος Μάθησης. Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέλλος, Ν. & Κουτρούμπα, Κ. (2006). Η Αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης από τη σκοπιά του μαθητή, στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση (Βόλος, 2006)*, (σ. 199-207). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Rosental, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Solomon, N. (2005). «Identity work and pedagogy: textually producing the learner-worker». *Journal of Vocational Education and Training* 57 (1): 95-108.
- Stufflebeam, D. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making in Education*. Peacock: Itaska.
- Τριλιανός, Θ. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Τολίδη.
- UNESCO - UNEP - International Environmental Education Programme (1984). *Evaluating Environmental Education in Schools. A practical guide for teachers*. UNESCO: Division of Science, Technical and Environmental Education.
- Χάρης, Τ. (1995). *Η Περιπέτεια της Αξιολόγησης στα Σχολεία*. Αθήνα: Κώδικας.
- Χαρίσης, Α. (2004). Η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης: 1974-2000, στο: Δ. Χατζηδημίμου *et al.* (Επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Αλεξανδρούπολη 2004)*, (σ. 437-444). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Είναι εφικτή η εφαρμογή των σύγχρονων αρχών διοίκησης στο σύγχρονο σχολείο;

Ιωάννης Θ. Παπαδόπουλος

*Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,
Μεταπτυχιακός φοιτητής ΠΜΣ Μοντέλα Σχεδιασμού
και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων*

Εισαγωγή

Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα αποτελείται από μια σειρά υποσυστημάτων, τα οποία έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά και ιδιότητες (Πασιαρδής, 2004:99). Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε αλλαγή σε κάποιο από τα υποσυστήματα επιφέρει αλλαγές στο ίδιο το σχολείο τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Ένα από τα αποτελέσματα αυτών των αλλαγών είναι η πίεση για αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα τόσο των μαθητών/-τριών όσο και του σχολείου (Πασιαρδής, 2004:100).

Όπως αναφέρει ο Σαϊτής (2007), οι παράγοντες που καθιστούν τη σχολική μονάδα αποτελεσματική είναι η προσωπικότητα και η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τα μέσα διδασκαλίας και η σωστή χρήση τους, η δημιουργία γόνιμου παιδαγωγικού κλίματος και κυρίως η διοίκηση της σχολικής μονάδας, διότι μέσω αυτής εξασφαλίζονται όλες οι αναγκαίες προϋποθέσεις και τα μέσα για την ομαλή λειτουργία της. Έτσι, λοιπόν, το ενδιαφέρον, κατά πολλούς, δεν πρέπει να εστιάζεται στο τι διδάσκεται στο σχολείο αλλά στο ποιος πρέπει να διδαχθεί για να διοικήσει αυτούς που διδάσκουν (Smith, 2008: 44). Επακόλουθο αυτής της στάσης είναι οι αρχές της σύγχρονης διοίκησης, που έχουν «κατασκευαστεί» για μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς, να εισέρχονται στις σχολικές μονάδες. Κατά πόσο, όμως, είναι εφικτή η εφαρμογή τους στο χώρο της εκπαίδευσης; Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα, χρειάζεται να μελετηθούν τόσο οι σύγχρονες αρχές διοίκησης όσο και οι διαφορές και οι ομοιότητες των σχολικών μονάδων με άλλους μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Οι αρχές της σύγχρονης διοίκησης

Πριν προχωρήσουμε στην καταγραφή των ομοιοτήτων και των διαφορών με-

ταξύ σχολικών μονάδων και των οργανισμών είναι σημαντικό να προσδιοριστούν οι αρχές της σύγχρονης διοίκησης. Όπως αναφέρει ο Λαχανάς (2007), οι βασικές αρχές που διέπουν τη σύγχρονη διοίκηση είναι πέντε:

1. Συνεχής βελτίωση του προσωπικού.
2. Ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων, πηγαίνοντας στην πηγή τους.
3. Θετική αντιμετώπιση των αλλαγών.
4. Ομαδική εργασία.
5. Σεβασμός προς τους άλλους.

Επιπλέον, μερικές από τις αρχές διοίκησης ενός οργανισμού (Ζευγαρίδης, 1983:229), οι οποίες είναι σημαντικό να εφαρμόζονται από το διευθυντικό στέλεχος, είναι οι ακόλουθες:

Καθορισμός των σκοπών. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, κάθε δράση στον οργανισμό χρειάζεται να συμπίπτει με τη φιλοσοφία, το λόγο ύπαρξης, τους σκοπούς και τους στόχους του οργανισμού.

Ιεραρχική κλίμακα. Όσο σαφέστερη είναι η γραμμή εξουσίας σε έναν οργανισμό, τόσο πιο αποτελεσματικές θα είναι η επικοινωνία, η οργάνωση, η διοίκηση, ο έλεγχος, ο προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων.

Συνετή διοίκηση. Σε αυτή την αρχή γίνεται αναφορά στην ικανότητα του διευθυντικού στελέχους να καλλιεργεί πνεύμα συνεργασίας, κερδίζοντας τους/τις υφισταμένους/-ες και, κατ' επέκταση, εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα να ελέγχει τις ενέργειές τους.

Ισότητα στην εξουσία και ευθύνη. Η ευθύνη κάποιου/-ας σε μια δράση ή ενέργεια δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερη ούτε μικρότερη από την εκχωρημένη σε αυτόν/-ή εξουσία.

Επιλογή του καλύτερου ατόμου. Η επιλογή του ατόμου που θα καταλάβει μια θέση πρέπει να γίνεται πάντα με αξιοκρατικά και αδιάβλητα κριτήρια.

Ενότητα του προσωπικού. Η ανάγκη για συνεργασία, αλληλεγγύη και κοινή φιλοσοφία μεταξύ των ατόμων ενός οργανισμού οδηγεί στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του.

Ενότητα της εντολής. Σε αυτή την αρχή υπογραμμίζεται η σημασία τού να έχει στενή σχέση αναφοράς ο/η προϊστάμενος/-η με τον/την υφιστάμενο/-η, καθώς σε αυτή την περίπτωση ελαχιστοποιούνται οι συγκρούσεις εντολών και υπεισέρχεται κατά την εκτέλεση των εντολών η προσωπική ευθύνη.

Αυτές οι αρχές φαίνεται να μπορούν να εφαρμοστούν και στις σχολικές μονάδες (Σαΐτης, 2007). Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Ζαβλανός (1998), «...όλοι οι ανθρώπινοι οργανισμοί μοιάζουν μεταξύ τους, ό,τι μαθαίνεις στη διοίκηση του Α' οργανισμού μπορεί να εφαρμοστεί για τη διοίκηση του Β'» (σελ. 21). Κάθε οργανισμός έχει μέλη τα οποία, για να λειτουργήσουν αρμονικά και αποτελεσματικά, χρειάζεται να διοικηθούν από το διευθυντικό στέλεχος. Όμοια στις σχολικές μονάδες είναι αναγκαίο να υπάρχουν κανόνες, προγραμματισμός δραστηριοτήτων, ορθή λήψη αποφάσεων, εποπτεία και καταμερισμός εργασιών, για να λειτουργήσουν τα μέλη τους αποτελεσματικά και αρμονικά.

Ταυτόχρονα, πολλοί υποστηρίζουν ότι ένας από τους παράγοντες που καθι-

στούν το σχολείο αποτελεσματικό είναι η άσκηση διοίκησης σε αυτό (Καμπουρίδης, 2002· Παμουκτσόγλου, 2001· Πασιαρδής, 2004· Σαΐτης, 2007· Hargreaves & Hopkins, 1993· Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis και Ecod, 1993). Για να ασκηθεί διοίκηση στη σχολική μονάδα, χρειάζεται τα διευθυντικά στελέχη να έχουν βαθιά γνώση και να ασκούν τις αρχές διοίκησης (Σαΐτης, 2007). Συμπερασματικά, είναι αρκετά σημαντικό να ασκούνται στη σχολική μονάδα οι διοικητικές αρχές, καθώς η άσκησή τους καθιστά τις σχολικές μονάδες αποτελεσματικότερες.

Από την άλλη πλευρά, όπως αναφέρει ο Καμπουρίδης (2002), η εφαρμογή των αρχών διοίκησης στις σχολικές μονάδες έρχεται σε αντίθεση με τις αξίες και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Αυτό, καθώς το σχολείο, με ριζωμένες εκπαιδευτικές και δημοκρατικές αρχές, δεν θα μπορούσε ποτέ να είναι ένας οργανισμός όπου ασκείται διοίκηση από ένα και μόνο άτομο. Επιπλέον, η εφαρμογή της ιεραρχίας στο χώρο της εκπαίδευσης είναι πιθανό να καταπιέζει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τα παιδιά, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει δημιουργικότητα και ελεύθερη σκέψη. Ταυτόχρονα, οι διευθυντές/-ριες δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «managers», αλλά ως επαγγελματικά πρώτοι μεταξύ ίσων. Τέλος, οι σχολικές μονάδες δεν είναι δυνατό να λειτουργούν με κριτήριο την απόδοση, όπως άλλοι οργανισμοί, αλλά με κριτήριο την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν σε αυτές.

Ο West-Burnham (1994) συνέθεσε τις σημαντικότερες υποθέσεις σχετικά με τη χρήση των σύγχρονων αρχών διοίκησης από τους βιομηχανικούς - εμπορικούς οργανισμούς στην εκπαίδευση. Ως συμπέρασμα εξάγει, μεταξύ άλλων, μια σειρά από παρατηρήσεις. Αρχικά, διαπιστώνει ότι η εφαρμογή των αρχών διοίκησης στους βιομηχανικούς - εμπορικούς οργανισμούς συνδέεται με το κέρδος, ενώ στις σχολικές μονάδες όχι. Αν οι αρχές της σύγχρονης διοίκησης επικεντρώνονται κυρίως και θεμελιωδώς στο κέρδος, τότε υπάρχει σοβαρό πρόβλημα μεταφοράς τους στην εκπαίδευση και ειδικότερα στις σχολικές μονάδες. Βέβαια, όπως αναφέρει ο Dubrin (2004), το κέρδος δεν είναι πάντα ο αρχικός σκοπός της εφαρμογής των αρχών διοίκησης σε βιομηχανικούς και εμπορικούς οργανισμούς. Η έμφαση δίνεται κυρίως στην επίτευξη των επιμέρους στόχων και μέσω αυτών δημιουργείται το κέρδος.

Μια ακόμη διαπίστωση είναι ότι η εφαρμογή των αρχών διοίκησης στους βιομηχανικούς - εμπορικούς οργανισμούς είναι μηχανική, ενώ η εκπαίδευση είναι ένας ζωντανός οργανισμός· η συστηματοποίηση των διαδικασιών είναι αντίθετη με τη δημιουργικότητα.

Η μηχανιστική εφαρμογή κανόνων και διαδικασιών, αν και έχει αποδείξει ότι επιφέρει αποτελέσματα σε κάποιους οργανισμούς, εντούτοις δεν μπορεί να εφαρμοστεί στις σχολικές μονάδες. Αν και τα σχολεία εμπεριέχουν κάποια μηχανιστική εφαρμογή διαδικασιών, η εξ ολοκλήρου συστηματοποίηση των διαδικασιών στις σχολικές μονάδες θα δημιουργήσει σημαντικό πρόβλημα στη δημιουργικότητα τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών.

Μια ακόμη διαπίστωση του West-Burnham είναι ότι οι σύγχρονες αρχές δι-

οίκησης στους οργανισμούς σχετίζονται με ξεκάθαρους σκοπούς, σε αντίθεση με την εκπαίδευση, όπου οι σκοποί είναι μη συγκεντρωμένοι, διαφορούμενοι και μερικές φορές αντιτιθέμενοι.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, καθώς πολλές φορές τα διοικητικά στελέχη οργανισμών δεν κατανοούν την πολυπλοκότητα και την ασάφεια των στόχων που θέτουν. Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Ζευγαρίδης και Σταματιάδης (1997), σε μια ξενοδοχειακή μονάδα θα πρέπει να βρεθεί ισορροπία ασφάλειας και εξόδων, κερδοφορίας και προστασίας του περιβάλλοντος, απόδοσης και ποιότητας, κινήτρων και προσδοκιών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι και σε άλλους οργανισμούς οι σκοποί και οι στόχοι δεν είναι πάντα ξεκάθαροι. Αυτό που διαφέρει σε σύγκριση με τις σχολικές μονάδες είναι ότι το αποτέλεσμα όλων των προσπαθειών είναι στο τέλος ξεκάθαρο, ενώ στις σχολικές μονάδες τα αποτελέσματα της πληθώρας των δράσεων δεν είναι.

Τέλος, μια σημαντική διαπίστωση είναι ότι η διοίκηση αρνείται τον επαγγελματισμό. Πολλοί πιστεύουν ότι η διοίκηση και κατ' επέκταση η άσκηση των διοικητικών αρχών επιφέρει τον εξαναγκασμό. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν τους εαυτούς τους επαγγελματίες έχουν τις δικές τους αντιλήψεις και στάσεις και εξασκούν τη δική τους αυτονομία στο σχολείο. Τα δυο αυτά χαρακτηριστικά, του επαγγελματισμού από τη μια πλευρά και του εξαναγκασμού από την άλλη, είναι εχθρικά. Βέβαια, εδώ μπορεί να τεθεί το ερώτημα τι είδους διοίκηση και διοικητικές αρχές θα πρέπει να ασκηθούν στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό ότι με τη χρήση των διοικητικών αρχών το διευθυντικό στέλεχος των σχολικών μονάδων μπορεί να προγραμματίσει, να οργανώσει, να ηγηθεί, να οδηγήσει σε ομαδική δουλειά και να λύσει σοβαρά προβλήματα της σχολικής του μονάδας. Ταυτόχρονα, η άσκηση των διοικητικών αρχών μπορεί να οδηγήσει τη σχολική μονάδα στην αποτελεσματικότητα. Υπάρχει όμως η αντίληψη ότι οι αρχές διοίκησης δεν μπορούν να συμβαδίσουν με το πνεύμα της εκπαίδευσης για μια σειρά παραγόντων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Χρειάζεται, λοιπόν, να αντιληφθούμε με διαφορετικό τρόπο τόσο τη διοίκηση της σχολικής μονάδας όσο και τη διοίκηση στους μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς, για να καταλάβουμε ότι η μεταξύ τους διαφορά δεν είναι αγεφύρωτη.

Η διοικητική σκέψη έχει εξελιχθεί, από τα λογικά συστήματα έχει φτάσει στα ανοιχτά, και μαζί της έχουν εξελιχθεί και οι διοικητικές αρχές. Η έμφαση δεν δίνεται αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα, αλλά και στις ανάγκες του ατόμου (Ζαβλανός, 1998:23· Πασιαρδής, 2004:110). Πρακτικά, οι αρχές της σύγχρονης διοίκησης θα μπορούσαν να ασκηθούν στο σχολείο, λαμβάνοντας όμως υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του.

Ομοιότητες σχολικών μονάδων με τους οργανισμούς

Εκτός από τις αρχές διοίκησης, που φαίνεται ότι μπορούν να εφαρμοστούν

στις σχολικές μονάδες, χρειάζεται να δούμε βαθύτερα τις ομοιότητες και τις διαφορές των σχολικών μονάδων με τους άλλους μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Ξεκινώντας από τις ομοιότητες, οι Hundy και Aitken (1986) αναφέρουν ότι τα σχολεία δεν διαφέρουν αρκετά από άλλους οργανισμούς. Μπορεί να διαφέρει το περιεχόμενο, αλλά τα ζητήματα ή τα καθήκοντα στη διοίκησή τους παραμένουν τα ίδια. Τα σχολεία, καθώς και οι οργανώσεις, παρουσιάζουν τα εξής όμοια στοιχεία:

1. Μοιράζουν τις εργασίες που χρειάζεται να γίνουν.
2. Βρίσκουν τρόπους να ελέγχουν πώς εξελίσσονται οι εργασίες.
3. Προσλαμβάνουν εργαζομένους και επιδιώκουν να τους διατηρούν ενθουσιώδεις με το έργο που επιτελούν.
4. Εκπαιδεύουν τους εργαζομένους.
5. Αναπτύσσουν έναν τρόπο εργασίας που να καθοδηγεί και να ενώνει τα άτομα.
6. Μεταδίδουν στους εργαζομένους τις αξίες, τα ιδανικά και την κουλτούρα της οργάνωσης ή του σχολείου.

Με άλλα λόγια, τα σχολεία, ακριβώς όπως οι άλλες οργανώσεις, πρέπει να εξακριβώσουν το ρόλο τους μέσα στην κοινωνία, να αντιμετωπίσουν τις προσδοκίες των ατόμων που τα απαρτίζουν αλλά και των ατόμων που βρίσκονται έξω από αυτά, και να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν το μέλλον και τις αλλαγές που πιθανόν να επιφέρει (Hundy & Aitken, 1986:32).

Σύμφωνα με την άποψη του Paisey (1992), όπως στους μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς έτσι και στις σχολικές μονάδες ένα σύνολο ανθρώπων συνεργάζονται για να πετύχουν ένα προσυμφωνημένο σκοπό, ο οποίος πολλές φορές αποτελεί μέρος των καθηκόντων αυτών που συνεργάζονται. Για να είναι σε θέση ο οργανισμός να πετύχει το σκοπό και τους επιμέρους στόχους του, πρέπει να υπάρχουν κάποια «τεχνικά» στοιχεία. Όμοια στις σχολικές μονάδες τα στοιχεία αυτά υπάρχουν και οδηγούν στην επίτευξη των αρχικών σκοπών και στόχων. Τέτοια «τεχνικά» στοιχεία είναι:

Η ύπαρξη εναλλακτικών λύσεων. Η πραγματοποίηση ενός έργου ή μιας δράσης προϋποθέτει την εξέταση των διαδικασιών και των υλικών που θα χρησιμοποιηθούν με σκοπό να δημιουργηθούν εναλλακτικές λύσεις. Αυτό, γιατί πάντα υπάρχουν εξωτερικοί ή εσωτερικοί παράγοντες που πιθανόν να επηρεάσουν την εξέλιξη του έργου ή της δράσης και να οδηγήσουν στη μη επίτευξη των αρχικών σκοπών και στόχων. Όμοια και στις σχολικές μονάδες, τόσο σε επίπεδο διοίκησης όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας, λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων ή των υλικών και διαμορφώνονται οι εναλλακτικές λύσεις.

Οι προσωπικές ικανότητες. Στους οργανισμούς τα άτομα έχουν συγκριμένες γνώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη με σκοπό να τους ανατεθεί ένα έργο ή μια δράση. Στις σχολικές μονάδες γίνεται κάτι ανάλογο. Αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν ως βάση κοινό γνωστικό υπόβαθρο, εντούτοις υπάρχουν διαφορο-

ποιήσεις στις ικανότητες, στις δεξιότητες και στα ενδιαφέροντα που φέρουν, και σύμφωνα με αυτά γίνονται οι αναλήψεις και αναθέσεις έργων ή/και δράσεων.

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων. Ο πιο σημαντικός τομέας, τόσο στις σχολικές μονάδες όσο και στους άλλους οργανισμούς, είναι η ικανότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων. Πολλές φορές προκύπτουν αναμενόμενα ή μη προβλήματα. Η δυνατότητα να λυθούν στη βάση τους αποτελεί χαρακτηριστικό αποτελεσματικότητας και επιτυχίας των σχολικών μονάδων και των οργανισμών.

Η διαχείριση της πληροφορίας. Η σημερινή κοινωνία κατακλύζεται από πληροφορίες, που προέρχονται από διαφορετικές πηγές. Αυτές οι πληροφορίες, επίσημες ή ανεπίσημες, παρέχουν τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων τόσο σε επίπεδο βραχυχρόνιων όσο και σε επίπεδο μεσο- και μακροχρόνιων δράσεων.

Όπως αναφέρει ο Ιορδανίδης (1998), υπάρχουν αρκετές ομοιότητες μεταξύ σχολικών μονάδων και άλλων οργανισμών σε επίπεδο διοίκησης. Η πρώτη είναι ότι και στις δυο περιπτώσεις ο διευθυντής χρειάζεται να γνωρίζει κάθε μέλος του προσωπικού και να βλέπει τον καθένα/την καθεμιά ως μοναδική προσωπικότητα με διαφορετικές δυνατότητες και αδυναμίες. Η δεύτερη ομοιότητα σχετίζεται με το καθήκον που έχει το διευθυντικό στέλεχος να παρέχει στους υφισταμένους του υποστήριξη, να ενθαρρύνει την ανάπτυξη και τη δημιουργικότητα και να διαμορφώνει κάποια σταθερή βάση. Τέλος, το διευθυντικό στέλεχος, τόσο στις σχολικές μονάδες όσο και στους οργανισμούς, δεν αποτελεί αποκλειστικά εκπρόσωπο της διοικητικής εξουσίας, αλλά ηγέτη, οργανωτή, επιμορφωτή, ελεγκτή και εκτιμητή.

Μια ακόμα σημαντική ομοιότητα μεταξύ σχολικών μονάδων και άλλων οργανισμών σε επίπεδο διοίκησης είναι ο χρόνος που κατανέμουν τα διευθυντικά στελέχη για τη διεξαγωγή των διοικητικών λειτουργιών. Όπως αναφέρει ο Κανελλόπουλος (1990), τα διευθυντικά στελέχη ασκούν τις διοικητικές λειτουργίες, οι οποίες είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος. Ο περισσότερος χρόνος αφιερώνεται, κατά σειρά, στη διεύθυνση, στην οργάνωση, στον προγραμματισμό και τέλος στον έλεγχο. Όμοια και στις σχολικές μονάδες, όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2007), τα διευθυντικά στελέχη αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τη διεύθυνση, λιγότερο για την οργάνωση και τον προγραμματισμό και ελάχιστο για τον έλεγχο.

Όλες οι παραπάνω θεωρητικές αντιλήψεις μάς οδηγούν στην αποδοχή της άποψης ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες μοιάζουν με τους άλλους οργανισμούς σε επίπεδο διοίκησης. Αυτό ισχύει καθώς μοιράζονται τις ίδιες ανάγκες και αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα. Θα πρέπει, όμως, πάντα να έχουμε κατά νου και την αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία οι σχολικές μονάδες και οι άλλοι οργανισμοί έχουν σημαντικές διαφορές σε επίπεδο διοίκησης.

Διαφορές σχολικών μονάδων από τους οργανισμούς

Οι Hundy και Aitken (1986) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τέσσερις βασικές διαφορές μεταξύ σχολείων και άλλων οργανισμών. Αρχικά, φαίνεται ότι οι εκ-

παιδευτικοί, καθώς και τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων, δεν έχουν τη θέληση να ασκήσουν διοίκηση, άλλωστε τα εκπαιδευτικά - διδακτικά τους καθήκοντα τους αποτρέπουν να το πράξουν. Στο σχολείο, πρώτα είναι κάποιος/-α εκπαιδευτικός και στη συνέχεια ασκεί διοίκηση. Αν και τα καθήκοντα των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων και άλλων οργανώσεων είναι περίπου τα ίδια, εντούτοις υπάρχει διαφορά στο πλήθος των υπαλλήλων που ασκούν διοίκηση. Στους άλλους οργανισμούς υπάρχει μεγάλος αριθμός υπαλλήλων που ασκούν αποκλειστικά διοικητικά καθήκοντα, σε αντίθεση με τις σχολικές μονάδες, όπου το πολύ δυο με τρεις υπάλληλοι ασκούν διοικητικά καθήκοντα και συνήθως αυτά αποτελούν ένα κομμάτι της εργασίας τους.

Επιπλέον, σημαντική είναι η διαφορά μεταξύ των σκοπών και των στόχων των σχολικών μονάδων και των άλλων οργανισμών (Hundy & Aitken, 1986:38). Οι γενικοί σκοποί του σχολείου σχετίζονται με την πνευματική, ηθική, νοητική και σωματική ανάπτυξη των κοινοτήτων, την εκπλήρωση των αναγκών του πληθυσμού της περιοχής, την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων στα παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους. Ταυτόχρονα, οι σχολικές μονάδες παρέχουν ένα πιστοποιημένο επίπεδο γνώσεων και κοινωνικοποιούν τα παιδιά, σε αντίθεση με τους άλλους οργανισμούς, όπου οι κύριοι σκοποί σχετίζονται με την παραγωγή χρημάτων, την πληρωμή των εργαζομένων, τη μείωση των τιμών προς όφελος των πελατών και γενικότερα την εκπλήρωση των απαιτήσεων των πελατών.

Οι διαφορές που προκύπτουν στους σκοπούς είναι σημαντικές. Από τη μια πλευρά, στις σχολικές μονάδες δεν είναι εύκολα μετρήσιμοι, άρα δεν μπορούν να κατασκευαστούν οι διαδικασίες εκπλήρωσής τους, και από την άλλη στους άλλους οργανισμούς τα αποτελέσματα είναι μετρήσιμα και εύκολο να ελεγχθούν. Χωρίς ακριβείς μετρήσεις είναι δύσκολο να ασκηθεί διοίκηση, καθώς κάθε κρίση και δράση είναι υποκειμενική. Συμπερασματικά, στις σχολικές μονάδες οι σκοποί και οι στόχοι είναι δύσκολο να προσδιοριστούν, με αποτέλεσμα να είναι ακόμη πιο δύσκολη η επίτευξή τους, σε αντίθεση με τους οργανισμούς.

Η τρίτη σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολικών μονάδων και των άλλων οργανισμών σχετίζεται με την αλλαγή ρόλων των εκπαιδευτικών (Hundy & Aitken, 1986:41). Στις επιχειρήσεις είναι κοινά αποδεκτό ότι κάποιος/-α που είναι πετυχημένος/-η πωλητής/-τρια δεν σημαίνει ταυτόχρονα ότι μπορεί να είναι καλός/-ή διευθυντής/-τρια πωλήσεων. Στις σχολικές μονάδες παραδοσιακά όποιος/-α είναι εκπαιδευτικός μετά από κάποια χρόνια στην εκπαίδευση γίνεται διευθυντής/-τρια, ενώ, αντίθετα, η διεύθυνση στις επιχειρήσεις αποτελεί κομμάτι ειδικών. Η μεγάλη εκπαιδευτική προϋπηρεσία δεν σημαίνει ταυτόχρονα και γνώσεις, ικανότητες ή/και δεξιότητες στη διοίκηση. Πολλές φορές, άλλωστε, οι διευθυντές/-τριες των σχολικών μονάδων ζητούν να επιστρέψουν στα διδακτικά τους καθήκοντα, καθώς αδυνατούν να εκπληρώσουν τα διοικητικά.

Σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές, η πιο σημαντική διαφορά των σχολείων με τους οργανισμούς δεν αφορά τους ρόλους, τα καθήκοντα και τις ικανότητες

των διευθυντικών στελεχών, αλλά τα ίδια τα παιδιά (Hundy & Aitken, 1986:43). Ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών στο σχολείο είναι δύσκολο να προσδιοριστεί. Τι είναι τελικά τα παιδιά: εργάτες, πελάτες ή προϊόντα; Στην πραγματικότητα, όπως αναφέρουν οι Hundy και Aitken (1986), τα παιδιά αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε ηλικία σε συνδυασμό με τους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους. Αντίθετα, στις άλλες οργανώσεις τα πράγματα είναι πιο ξεκάθαρα, αφού κάθε άτομο έχει προσδιορισμένα χαρακτηριστικά και αντιμετωπίζεται ανάλογα. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Ιορδανίδης (1998): η σημαντικότερη διαφορά ανάμεσα στη σχολική μονάδα και τους λοιπούς οργανισμούς είναι τα ίδια τα παιδιά. Αυτά αποτελούν το σκοπό και το λόγο της ύπαρξής του. Οι οργανισμοί έχουν ξεκαθαρίσει τη θέση των μελών τους και τη δομή τους. Αντίθετα, στις σχολικές μονάδες τα παιδιά καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα οργανωθεί η δομή, με αποτέλεσμα, όσο πιο μεγάλη είναι η σχολική μονάδα τόσο πιο περίπλοκη να γίνεται η κατάσταση.

Μέσω των αναφορών τους οι Hundy και Aitken αναγνωρίζουν μια σημαντική διαφοροποίηση των σχολικών μονάδων από τους οργανισμούς. Καταδεικνύουν την πολυπλοκότητα των σχολικών μονάδων και θεωρούν ότι το σχολείο δεν είναι επιχείρηση, θα πρέπει όμως να προσδιορίσει τι είδους οργανισμός είναι, ώστε να καταφέρει να ασκηθεί αποτελεσματικότερα διοίκηση, η οποία μπορεί να προκύψει μέσω των μετρήσεων και των σαφέστερα προσδιορισμένων σκοπών και στόχων.

Ο Bush (1995) αναφέρει επτά βασικούς λόγους για τους οποίους το σχολείο διαφέρει από τους άλλους οργανισμούς. Αυτοί είναι:

1. Το σχολείο, σε αντίθεση με τους άλλους οργανισμούς, δεν μπορεί να έχει απόλυτα αποσαφηνισμένους σκοπούς.
2. Είναι πολύ δύσκολο να μετρηθεί η επίτευξη ή μη των σκοπών που θέτει το σχολείο.
3. Η ύπαρξη των παιδιών στα σχολεία δεν μπορεί να παραλληλιστεί με την ύπαρξη πελατών στους άλλους οργανισμούς.
4. Οι εκπαιδευτικοί, αν και έχουν ένα υπόβαθρο κοινών αξιών, εκπαίδευσης και εμπειριών, στην τάξη τους έχουν τη δική τους αυτονομία και χρειάζεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τάξη σε τάξη, καθώς τα παιδιά έχουν διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και δεξιότητες.
5. Η επαφή των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/-τριές τους είναι τελείως διαφορετική από την επαφή που έχει ο πελάτης με τον/την εργαζόμενο/-η μιας επιχείρησης. Επιπλέον, ο/η μαθητής/-τρια πολύ σπάνια μπορεί να διαλέξει τον/την εκπαιδευτικό που θα τον/την διδάξει.
6. Η λήψη αποφάσεων στις σχολικές μονάδες είναι πιο πολύπλοκη από αυτή που λαμβάνει χώρα σε άλλους οργανισμούς. Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από πληθώρα εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων, η ύπαρξη τυπικών και άτυπων ομάδων στα σχολεία μπορεί να επηρεάσει τις αποφάσεις που παίρνονται.
7. Στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν αρκετό χρόνο για να ασκή-

σουν διοικητικό έργο· επιπλέον, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ασκεί και διδακτικό έργο, ειδικότερα σε μικρά σχολεία, όπου αναλαμβάνει τη δική του τάξη.

Οι διαφορές που προτείνονται φαίνεται να ταυτίζονται σε αρκετά σημεία με τις διαφορές που παρουσιάζονται από τους Hundy και Aitken. Επισημαίνονται η πολυπλοκότητα της σχολικής μονάδας, η τάση των εκπαιδευτικών προς τη μη άσκηση διοικητικών καθηκόντων αλλά και ο τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών από το σχολείο.

Συμπεράσματα

Μετά την παρουσίαση των αρχών της σύγχρονης διοίκησης και των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ σχολικών μονάδων και άλλων οργανισμών, επανερχόμαστε στο αρχικό ερώτημα: Είναι τελικά εφαρμόσιμες οι αρχές της σύγχρονης διοίκησης στις σχολικές μονάδες;

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι σχολικές μονάδες έχουν πολλά κοινά σημεία με τους άλλους οργανισμούς, με αποτέλεσμα οι αρχές της σύγχρονης διοίκησης να μπορούν να εφαρμοστούν. Επιπλέον, η δομή και το περιεχόμενο των διοικητικών αρχών δείχνουν ότι συμβαδίζουν με τις ανάγκες και τα προβλήματα που καθημερινά πρέπει να λύσει το σχολείο και η διοίκησή του. Χρειάζεται, όμως, ιδιαίτερη προσοχή στις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων, διότι αυτές είναι πολυπλοκότερες από τους οργανισμούς, το αντικείμενο που πρέπει να διαχειριστούν είναι τα παιδιά και οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος από αυτές είναι διαρκώς αυξανόμενες.

Υπάρχει βέβαια και η αντίθετη αίσθηση, σύμφωνα με την οποία η εφαρμογή των αρχών διοίκησης περιορίζει την ελευθερία και τη δημιουργικότητα αυτών που λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική πράξη.

Το κρίσιμο σημείο για την εφαρμογή ή μη των διοικητικών αρχών στο σημερινό σχολείο είναι ο προσδιορισμός του λόγου ύπαρξης και του ρόλου του σχολείου στην κοινωνία. Με δεδομένη, λοιπόν, την ανάγκη για αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του περιβάλλοντος από το σχολείο, διαμορφώνονται νέα χαρακτηριστικά γενικότερα στο σχολείο και ειδικότερα στη διοίκησή του. Τέτοια χαρακτηριστικά, όπως ο επαγγελματισμός, ο ηγετικός ρόλος του/της διευθυντή/-ντριας, η ύπαρξη οράματος, αποστολής και αξιών στη σχολική μονάδα, είναι δυνατό να έρθουν μέσω της εφαρμογής των αρχών της σύγχρονης διοίκησης.

Μετά από όσα προηγήθηκαν μπορεί κανείς/-μιά να συμπεράνει ότι τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων είναι ανάγκη, πέρα από τις ειδικές γνώσεις που διαθέτουν ως εκπαιδευτικοί, να είναι γνώστες και χρήστες των αρχών της σύγχρονης διοίκησης. Σε αντίθετη περίπτωση, στηρίζονται στη διαίσθηση, στην τύχη ή σε αυτά που έπρατταν οι προκάτοχοί τους. Η κοινωνία χρειάζεται ένα νέο και αποτελεσματικότερο σχολείο. Φαίνεται ότι με την εφαρμογή των διοικητικών αρχών μπορούμε να οδηγηθούμε προς αυτή τη κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Bush, T. (1995). *Theories of educational management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bush, T. - West-Burnham, J. (1994). *The principals of educational management*. London: Pearson Education Limited.
- Dubrin, A. (2004). *Βασικές αρχές Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Handy, C. - Aitken, R. (1986). *Understanding schools as organizations*. London: Penguin Books.
- Hargreaves, D. - Hopkins, D. (1993). School effectiveness, School Improvement and Development Planning. In Preedy M. (Ed.) *Managing the effective school* (p. 229-240). London: Paul Chapman Publishing.
- Ιορδανίδης, Γ. (1998). «Σχολεία και βιομηχανικοί ή εμπορικοί οργανισμοί: Ομοιότητες και διαφορές». *Νέα Παιδεία* 85: 130-137.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κανελλόπουλος, Κ. (1990). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: International Publishing.
- Λαχανάς, Δ. (2007). «Είναι δυνατή η εφαρμογή των αρχών της επιστημονικής διοίκησης (management) στο περιβάλλον του σχολείου;». *Το Σχολείο και το Σπίτι* 488: 415-420.
- Mortimore, P. - Sammons, P. - Stoll, L. - Lewis, D. - Ecod, R. (1993). Key factors for effective junior schooling. In M. Preedy (Ed.) *Managing the effective school* (p. 9-22) London: Paul Chapman Publishing.
- Paisey, A. (1992). *Organization & Management in Schools*. London: Longman.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001, Νοέμβριος). Αποτελεσματικό σχολείο. Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 5: 21-28. Ανακτήθηκε: Μάιος 24, 2010 από www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Smith, V. (2008, March). *Selecting and Developing an A+ Staff*. NASSP Bulletin, 92, 1. Ανακτήθηκε: Ιούνιος 3, 2010 από http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/external_link_maincontentframe.jhtml?_DARGS=/hww/results/results_common.jhtml.42
- West-Burnham, J. (1994). Management in educational organizations. In Bush, T. and West-Burnham, J. (Eds). *The principals of educational management* (p. 110-123). London: Pearson Education Limited.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζευγαρίδης, Σ. (1983). *Οργάνωση και διοίκηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ζευγαρίδης, Σ. & Σταματιάδης, Γ. (1997). *Διοίκηση και εποπτεία προσωπικού*. Αθήνα: Interbooks.

Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή

Ελένη Μπακάλμπαση
Καθηγήτρια φυσικής αγωγής

Ιωάννης Μπέλεσης
Δάσκαλος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου

Επαμεινώνδας Φωκάς
Σχολικός σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Βία Χαλκιοπούλου
Φιλόλογος και καθηγήτρια Μουσικής

Εισαγωγή

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή στη σύγχρονη βιβλιογραφία

Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ο πυρήνας της παιδαγωγικής επιστήμης (Creemers 1997· Πασιαρδής 2004). Σημαντικός παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000) στο βιβλίο τους « Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία;», είναι και η εκπαιδευτική ηγεσία. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος αποτελεί και το πρόσωπο-κλειδί στην άσκηση ηγετικού ρόλου, είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Ο διευθυντής καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και γενικά προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και την επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου του (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Ο πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι, όπως αναφέρουν οι Kimbrough

και Burkett (1990), εκείνος ο διευθυντής του σχολείου που μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας στο σχολείο. Για να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αλλά και όλους όσοι εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, απαραίτητα στοιχεία είναι το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία αλλά και η αξιοπρέπεια (Πασιαρδή, 2001). Ο διευθυντής, που βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, επιδιώκει την ύπαρξη και τη διατήρηση επικοινωνιακού κλίματος, αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, συνεργαζόμενος ισότιμα με όλους, καλλιεργώντας πνεύμα αλληλεγγύης, εμπνέοντας με το παράδειγμά του και την παρουσία του, παρέχοντας θετικά κίνητρα (Σαΐτης, 2005).

Επίσης, η βιβλιογραφία συστηματικά δείχνει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής γνωρίζει πώς να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές που θα βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους να μάθουν να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στις μαθησιακές τους ανάγκες (NAESP, 1986, σ. 11).

Ένα άλλο εύρημα των ερευνών για τον αποτελεσματικό διευθυντή είναι ότι ο ίδιος είναι καινοτόμος και ο κύριος φορέας καινοτομιών στο σχολείο. Συχνά οι αποτελεσματικοί διευθυντές επεμβαίνουν στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών και επιβλέπουν τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές (Hall & Hord, 1987, σ. 249).

Η έρευνα του Πασιαρδή (2001) για τον αποτελεσματικό ηγέτη - διευθυντή σε σχολεία της Κύπρου κατέδειξε πως η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη (σε μεγάλο βαθμό) εξαρτάται από το πώς οι άλλοι τον βλέπουν ως ηγέτη. Αυτή η αποτελεσματικότητα, βέβαια, εξαρτάται και από το πώς οι ίδιοι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται το ηγετικό τους στυλ. Αν οι απόψεις του διευθυντή ταιριάζουν με τις απόψεις του προσωπικού, τότε η λειτουργία του σχολείου είναι ομαλή. Αν όμως αυτές οι απόψεις αποκλίνουν, τότε υπάρχουν προβλήματα και δυσλειτουργίες στη σχολική καθημερινότητα εξαιτίας των διαφορών που προκύπτουν από τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τα πράγματα.

Η διαδικασία της έρευνας

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας, ώστε να χαρακτηρίζεται αποτελεσματικός.

Ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας κατά νου όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, έγινε προσπάθεια στην παρούσα έρευνα να απαντηθούν τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα πέντε χαρακτηριστικά που θεωρούν ως πιο σημαντικά οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, ώστε ο ρόλος των διευθυντών να είναι αποτελεσματικός;
- Ποια είναι τα τρία χαρακτηριστικά στα οποία οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν λιγότερη σημασία, ώστε ο ρόλος των διευθυντών να είναι αποτελεσματικός;
- Διαφοροποιείται η σημαντικότητα που αποδίδουν στα διάφορα χαρακτηριστικά οι διευθυντές, με βάση τη βαθμίδα σχολείου όπου εργάζονται;

Ποσοτική εμπειρική έρευνα

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 28 διευθυντές (21 στην Πρωτοβάθμια και 7 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και 57 εκπαιδευτικοί (24 στην Πρωτοβάθμια και 33 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) από τους νομούς Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Αττικής Λάρισας και Σερρών. Από κάθε νομό επεστράφησαν 17 απαντημένα ερωτηματολόγια.

Από τους 85 ερωτώμενους εκπαιδευτικούς οι 36 ήταν άντρες και οι 49 γυναίκες. Οι 35 ερωτώμενοι ήταν μεταξύ 25-40 ετών, 30 από αυτούς ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 40-50 ετών και 20 ήταν πάνω από 50 ετών. Το δείγμα αποτελούσαν 17 διευθυντές με λιγότερο από 5 έτη εμπειρίας σε διευθυντική θέση και 11 διευθυντές με περισσότερο από 5 χρόνια σε θέση διεύθυνσης. Τέλος, αναφορικά με τη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία του δείγματος, το 34,5% (29 ερωτώμενοι) είχαν έως 10 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, το 29,1% (25 ερωτώμενοι) διέθεταν 10-20 χρόνια και το 36,4% (31 ερωτώμενοι) είχαν πάνω από 20 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο περιείχε δηλώσεις, που έπρεπε να απαντηθούν πάνω σε μία τετραβάθμια κλίμακα.

Παρουσίαση δεδομένων

Αρχικά θελήσαμε να καταγράψουμε, μέσα από ένα σύνολο 23 δηλώσεων, τις πέντε (5) πιο σημαντικές δηλώσεις, κατά τη γνώμη των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, ώστε ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα να έχει αποτελεσματικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 1: Οι πέντε πιο σημαντικές δηλώσεις, κατά τη γνώμη των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, ώστε ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα να έχει αποτελεσματικά χαρακτηριστικά.

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ | | | ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ | | |
|--|-------|-------|---|-------|-------|
| ΕΡΩΤΗΣΗ | N | % | ΕΡΩΤΗΣΗ | N | % |
| Συνεργάζεται με το προσωπικό, ώστε να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση του σχολείου; | 45/57 | 78,9% | Συνεργάζεται με το προσωπικό, ώστε να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα, για τη βελτίωση του σχολείου; | 22/28 | 78,5% |
| Ενδυναμώνει τη συναδελφικότητα και την ομαδικότητα μεταξύ του προσωπικού; | 41/57 | 71,9% | Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς είτε μέσω συνελεύσεων είτε κατ' ιδίαν; | 20/28 | 71,4% |
| Παρέχει τα μέσα (διδασκικά και υλικά) στους εκπαιδευτικούς για την επιτυχία των στόχων τους; | 40/57 | 70,2% | Ενδυναμώνει τη συναδελφικότητα και την ομαδικότητα μεταξύ του προσωπικού; | 19/28 | 67,8% |
| Βεβαιώνεται ότι οι σχολικοί κανονισμοί εφαρμόζονται, και με δικαιοσύνη προς όλους τους μαθητές; | 35/57 | 62,4% | Είναι 'ορατός' παντού μέσα στο σχολείο; | 16/28 | 57,1% |
| Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς είτε μέσω συνελεύσεων είτε κατ' ιδίαν; | 34/57 | 59,6% | Επιδιώκει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με το προσωπικό του; | 16/28 | 57,1% |

Διευθυντές και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή αποτελεί η συνεργασία του με το προσωπικό για τη δημιουργία ενός κοινού οράματος με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου.

Οι διευθυντές θεωρούν ως δεύτερο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό την αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το να ενδυναμώνει τη συναδελφικότητα και την ομαδικότητα μεταξύ του προσωπικού.

Οι εκπαιδευτικοί, στη συνέχεια, ως τρίτο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό θεωρούν την παροχή των μέσων (διδασκικών και υλικών) για την επιτυχία των στόχων τους και οι διευθυντές, αντίστοιχα, θεωρούν την ενδυνάμωση της συναδελφικότητας και της ομαδικότητας μεταξύ του προσωπικού.

Οι διευθυντές δηλώνουν ως τέταρτο πιο σημαντικό χαρακτηριστικό το να είναι 'ορατοί' μέσα στο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, αντίστοιχα, δηλώνουν το να βεβαιώνεται - ο διευθυντής - ότι εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί και με δικαιοσύνη προς όλους τους μαθητές.

Τελευταίο (πέμπτο) πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή αποτελεί για τους διευθυντές η επιδίωξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με το προσωπικό τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αποτελεσματική επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς ως πέμπτο χαρακτηριστικό.

Στο **δεύτερο ερώτημα** της έρευνας θελήσαμε να καταγράψουμε, μέσα από το σύνολο των 23 δηλώσεων, τις τρεις (3) δηλώσεις στις οποίες αποδίδουν λιγότερη σημασία διευθυντές και εκπαιδευτικοί, ώστε ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα να έχει αποτελεσματικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 2: Οι τρεις (3) δηλώσεις στις οποίες αποδίδουν λιγότερη σημασία διευθυντές και εκπαιδευτικοί, ώστε ο ρόλος του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα να έχει αποτελεσματικά χαρακτηριστικά.

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ | | | ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ | | |
|---|-------|--------|---|-------|-------|
| ΕΡΩΤΗΣΗ | N | % | ΕΡΩΤΗΣΗ | N | % |
| Συμμορφώνεται με την πολιτική του Υπουργείου | 28/57 | 49,1% | Επιδιώκει πολύ καλές σχέσεις με τον Σχολικό Σύμβουλο και τους προϊσταμένους του | 12/28 | 42,8% |
| Είναι τυπικός σε θέματα απουσίας προσωπικού | 18/57 | 31,5 % | Συμμορφώνεται με την πολιτική του Υπουργείου | 11/28 | 39,2% |
| Επιδιώκει πολύ καλές σχέσεις με τον σχολικό σύμβουλο και τους προϊσταμένους του | 17/57 | 29,8% | Από την πρώτη μέρα παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου προς τα έξω | 11/28 | 39,2% |

Ως το λιγότερο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή οι διευθυντές θεωρούν ότι είναι η επιδίωξη να έχει καλές σχέσεις με τον σχολικό σύμβουλο και τους προϊσταμένους του.

Ως δεύτερο χαρακτηριστικό στο οποίο αποδίδουν λιγότερη σημασία οι διευθυντές θεωρούν τη συμμόρφωση του διευθυντή με την πολιτική του Υπουργείου.

Με το ίδιο ποσοστό, αποδίδουν λιγότερη σημασία στο χαρακτηριστικό εκείνο του διευθυντή σύμφωνα με το οποίο από την πρώτη μέρα παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου προς τα έξω.

Οι εκπαιδευτικοί, αντίστοιχα, ως το λιγότερο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή θεωρούν τη συμμόρφωσή του με την πολιτική του Υπουργείου.

Ως δεύτερο χαρακτηριστικό στο οποίο αποδίδουν λιγότερη σημασία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την τυπικότητα του διευθυντή σε θέματα απουσίας προσωπικού.

Τρίτο χαρακτηριστικό στο οποίο αποδίδουν λιγότερη σημασία οι εκπαιδευ-

τικοί, ώστε ο ρόλος του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα να έχει αποτελεσματικά χαρακτηριστικά, είναι η επιδίωξη του να έχει καλές σχέσεις με τον σχολικό σύμβουλο και τους προϊσταμένους του.

Αναφορικά με το **τρίτο ερώτημα** παρατηρούμε τα εξής: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδουν οι διευθυντές σε κάποια χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία εργάζονται.

Πίνακας 3: Διαφοροποιείται η σημαντικότητα που αποδίδουν στα διάφορα χαρακτηριστικά οι διευθυντές με βάση τη βαθμίδα σχολείου όπου εργάζονται;

| Χαρακτηριστικό διευθυντή | | Καθόλου ή λίγο σημαντικό | | Αρκετά ή πολύ σημαντικό | |
|--|---|--------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|
| | | Δημοτικό | Γυμνάσιο-Λύκειο | Δημοτικό | Γυμνάσιο-Λύκειο |
| 1. Παρακολουθεί στενά την πρόοδο των μαθητών του σχολείου | N | 11 | 0 | 10 | 7 |
| | % | 52,3% | 0% | 47,6% | 100% |
| 3. Είναι φορέας καινοτομιών στο σχολείο του | N | 11 | 0 | 10 | 7 |
| | % | 52,3% | 0% | 47,6% | 100% |
| 12. Επιδιώκει πολύ καλές σχέσεις με τον σχολικό σύμβουλο και τους προϊσταμένους του | N | 13 | 1 | 8 | 6 |
| | % | 61,9% | 14,3% | 38,1% | 85,8% |
| 14. Ενσωματώνει και κατευθύνει αποτελεσματικά τα προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες | N | 10 | 0 | 11 | 7 |
| | % | 47,6% | 0% | 52,3% | 100% |

Τα αποτελέσματα των t-test για τις αντίστοιχες ερωτήσεις ήταν τα εξής:

Ερώτηση 1: $t(16)=3,403$, $p<,005$ Ερώτηση 3: $t(16)=3,120$, $p<,01$

Ερώτηση 12: $t(16)=2,121$, $p<,05$ Ερώτηση 14: $t(16)=2,394$, $p<,05$

Όλοι οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – ποσοστό 100% – θεωρούν ως αρκετά ή πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών του σχολείου και την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο, ενώ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ποσοστό 47,6%.

Η επιδίωξη πολύ καλών σχέσεων με τον Σχολικό Σύμβουλο και τους προϊσταμένους του θεωρείται ως αρκετά ή πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό από το 85,8% των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το θεωρούν ως τέτοιο σε ποσοστό 38,1%.

Όλοι οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – ποσοστό 100% – θεωρούν ως αρκετά ή πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό την ενσωμάτωση και κατεύθυνση προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες, ενώ οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το θεωρούν ως τέτοιο σε ποσοστό 52,3%.

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα, στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας, ώστε να χαρακτηρίζεται αποτελεσματικός, πραγματοποιήθηκε σε ορισμένους μόνο νομούς της χώρας μας και επομένως σε περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων. Οι ερευνητές εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων, λόγω των περιορισμένων σε αριθμό υποκειμένων της έρευνας και του γεγονότος ότι αυτό δεν αποτελούσε τυχαίο δείγμα με τη στατιστική έννοια του όρου.

Η διεξαγωγή της έρευνας αποκλειστικά με τη χρήση ερωτηματολογίου, χωρίς τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, περιορίζει τον έλεγχο της εγκυρότητας των δεδομένων και την ερμηνεία των ευρημάτων. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα, τα οποία ο ερευνητής πρέπει να λάβει υπόψη του. Σε αυτά συγκαταλέγονται η ανακρίβεια στις απαντήσεις των υποκειμένων καθώς και η απουσία αυθορμητισμού λόγω απουσίας της προσωπικής επαφής με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η έλλειψη αυθορμητισμού των υποκειμένων οφείλεται και στη δυνατότητα που έχουν να διαβάσουν το σύνολο των ερωτήσεων πριν απαντήσουν, με αποτέλεσμα να εκλογικεύσουν τις ερωτήσεις και να επεξεργάζονται τις απαντήσεις που δίνουν. Υπάρχει, επίσης, ο κίνδυνος απώλειας πολλών ερωτηματολογίων λόγω του χρονικού διαστήματος που παρεμβάλλεται ανάμεσα στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την επιστροφή τους (Βάμβουκας, 1993, σ. 234).

Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία προσεγγίσαμε τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διευθυντές και εκπαιδευτικοί από τις δύο βαθμίδες υπήρξαν οι αποδέκτες των ερωτηματολογίων.

Διερευνήσαμε τα πέντε (5) πιο σημαντικά και τα τρία (3) λιγότερο σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής ώστε ο ρόλος του στη σχολική μονάδα να είναι αποτελεσματικός. Επίσης, διερευνήσαμε κατά πόσο διαφοροποιούνται οι δηλώσεις των διευθυντών ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία εργάζονται.

Η στατιστική ανάλυση έδειξε, όσον αφορά το **πρώτο ερώτημα**, τα εξής (Πίνακας1):

- Διευθυντές και εκπαιδευτικοί ταυτίζονται απόλυτα στο χαρακτηριστικό που θεωρούν ως πιο σημαντικό, δηλ. τη συνεργασία του διευθυντή με το προσωπικό για τη δημιουργία ενός κοινού οράματος με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου. Παρατηρούμε ότι το όραμα δεν είναι ατομικό-προσωπικό αλλά συλλογικό. Επιπλέον, υψηλής ποιότητας διαχείριση σχολείων υπάρχει όταν καθίστανται σαφείς οι προσδοκίες στο προσωπικό του σχο-

λείου (Poplin, 1992· Sagra, 1993).

- Διευθυντές και εκπαιδευτικοί ταυτίζονται, επίσης, καθώς συμφωνούν για τη σημαντικότητα της ενδυνάμωσης – από την πλευρά του διευθυντή – της συναδελφικότητας και της ομαδικότητας μεταξύ των μελών του προσωπικού. Το εκπαιδευτικό ταξίδι με όπλα τη συναδελφικότητα και την ομαδικότητα γίνεται πιο ενδιαφέρον και πιο αποτελεσματικό.
- Οι διευθυντές θεωρούν πολύ σημαντικό στοιχείο την αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς, ενώ οι εκπαιδευτικοί όχι τόσο σημαντικό. Οι διευθυντές ενδιαφέρονται για τη διαμόρφωση κοινών αποφάσεων στη βάση της ελαχιστοποίησης των προβλημάτων και οι γονείς παίζουν σπουδαίο ρόλο σε αυτό τον τομέα. Επίσης, άλλες έρευνες για τις σχέσεις σχολείου/γονέων έχουν δείξει ότι μια στενή συνεργασία μεταξύ των γονέων και του σχολείου έχει πολύ ευεργετικά αποτελέσματα για την επίτευξη των στόχων των σπουδαστών και το γενικότερο σχολικό κλίμα (Golding, 1993).
- Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ‘ετοιμότητα’ της τάξης από πλευράς μέσων (διδασκικών και υλικών), την ίδια ώρα που οι διευθυντές το παραβλέπουν και δεν το θεωρούν ως κάτι το σημαντικό. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αυτονόητο να μπαίνουν στην τάξη τους και να τα βρίσκουν όλα έτοιμα. Η αποτελεσματική σχολική έρευνα δείχνει ότι, όταν μεγιστοποιείται ο εκπαιδευτικός χρόνος, ένα σχολείο γίνεται αποτελεσματικότερο (Edmonds, 1979). Από την άλλη πλευρά, οι διευθυντές θεωρούν ότι δεν είναι ό,τι καλύτερο να τους απασχολούν με καθημερινές απαιτήσεις για διάφορες ελλείψεις.
- Οι διευθυντές θεωρούν ως αρκετά σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή το να είναι ‘ορατός’ μέσα στο σχολείο. Οι καλύτεροι διευθυντές είναι αυτοί που λαμβάνουν ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου. Στην πραγματικότητα, σε μία έρευνα που διάρκεσε τρία χρόνια στην πολιτεία Washington, οι Andrews και Soder (1987, σ. 6) ανακάλυψαν ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο». Οι εκπαιδευτικοί το θεωρούν ως μη σημαντικό. Μήπως παραβλέπουν τη σημασία του επειδή έχουν παραδείγματα κακών στιγμών-σχέσεων;
- Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως πολύ σημαντικό το αίτημα για ισοτιμία και δικαιοσύνη από την πλευρά του διευθυντή. Οι διευθυντές το αγνοούν. Ωστόσο, οι Κύπριοι και Έλληνες διευθυντές στην έρευνα των Athanasoulas-Reppa και Lazaridou (2008, σ. 80) θεωρούν πως η επιτυχημένη διεύθυνση σχετίζεται με συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς και λειτουργίας όπως η αμεροληψία και η δικαιοσύνη.
- Οι διευθυντές, πάντως, δεν αποφεύγουν να δηλώσουν πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η επιδίωξη καλών σχέσεων με το προσωπικό του σχολείου. Η σημερινή εποχή απαιτεί συνεργασία, αλληλοεκτίμηση και αντίληψη των αναγκών της εκπαίδευσης. Οι διευθυντές δεν στέκονται απέ-

ναντι, αλλά συμπορεύονται με το προσωπικό τους, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί (Adler *et al.*, 1993· Buell, 1992).

Όσον αφορά το **δεύτερο ερώτημα**, η στατιστική ανάλυση έδειξε τα εξής (Πίνακας 2):

- Διευθυντές και εκπαιδευτικοί σχεδόν ταυτίζονται και στο χαρακτηριστικό σύμφωνα με το οποίο θεωρούν ως το λιγότερο σημαντικό για έναν αποτελεσματικό διευθυντή το να συμμορφώνεται με την πολιτική του Υπουργείου. Οι εκπαιδευτικοί απαξιώνουν τον γραφειοκράτη, εκείνον που απλώς διεκπεραιώνει την αλληλογραφία και είναι τυπικός στο «γράμμα» των εγκυκλίων. Απαξιώνουν τη μη ευλυγισία. Οι διευθυντές, από την πλευρά τους, αποποιούνται το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης· ωστόσο, οι διευθυντές οφείλουν να διαχειρίζονται τον προϋπολογισμό, να λογοδοτούν για τις επιδόσεις των μαθητών και να ηγούνται στις προσπάθειες μεταρρύθμισης. Η πολυπλοκότητα του ρόλου συντίθεται από το γεγονός ότι η παροχή της ηγεσίας σε ένα σχολείο «είναι μια δυναμική διαδικασία της διαπραγματεύσεως που λαμβάνει υπόψη τις απαιτήσεις της στιγμής, τη θεσμική δομή και τους ιστορικούς ορισμούς της δύναμης και των σχέσεων» (Smulyan, 2000, σ. 6).
- Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάδειξη στην πρώτη θέση, ως του λιγότερο σημαντικού χαρακτηριστικού από την πλευρά των διευθυντών, αυτού της επιδίωξης καλών σχέσεων με τα στελέχη της εκπαίδευσης: σχολικούς συμβούλους και προϊσταμένους. Άραγε απαξιώνουν τους συγκεκριμένους θεσμούς; Μήπως τους θεωρούν περιττούς ή ανήμπορους να βοηθήσουν;

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη σημαντικότητα που αποδίδουν οι διευθυντές σε κάποια χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή *ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία εργάζονται* (Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια) (Πίνακας 3).

- Όλοι οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν πολύ ή αρκετά σημαντικό το να παρακολουθεί ο διευθυντής στενά την πρόοδο των μαθητών του σχολείου του. Αντίθετα, οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μόνο κατά το ήμισυ το δηλώνουν ως σημαντικό. Οι άλλοι μισοί το θεωρούν λίγο ή καθόλου σημαντικό. Η δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης λειτουργεί ανταγωνιστικά. Στο βάθος υπάρχουν οι Πανελλήνιες Εξετάσεις. Το μοντέλο είναι βαθμοθηρικό. Αυτό λείπει σχεδόν εξ ολοκλήρου από την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης.
- Όλοι οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνουν ως πολύ ή αρκετά σημαντικό το να είναι ένας διευθυντής φορέας καινοτομιών στο σχολείο του. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 'τρέχουν' προγράμματα για εφήβους, για ανταλλαγές με ευρωπαϊκά σχολεία, για καινοτόμες δράσεις από διάφορες ειδικότητες, ενώ και η πληροφορική βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, ώστε να υπάρχει πληροφόρηση αλλά και ιδέες. Τα παραπάνω λείπουν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μόνο οι μισοί από τους διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ως σημαντικό χα-

ρακτηριστικό το να είναι ένας διευθυντής φορέας καινοτομιών, ώστε να θεωρείται αποτελεσματικός. Οι άλλοι μισοί το θεωρούν λίγο ή καθόλου σημαντικό.

- Για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, οι απόψεις των διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ξεκάθαρες: **Όλοι** δηλώνουν πόσο σημαντικό – πολύ ή αρκετά – είναι το χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή να ενσωματώνει και να κατευθύνει προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Όμως, οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μόνο κατά το ήμισυ θεωρούν σημαντικό ένα τέτοιο χαρακτηριστικό. Μήπως θα πρέπει να υπάρξει ενημέρωση-επιμόρφωση για όλους τους διευθυντές; Στην έρευνα του Πασιαρδή (1994) φάνηκε η ανάγκη βελτίωσης του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο να κατευθύνει και να ενσωματώνει αποτελεσματικά όλα τα κανονικά προγράμματα με τα προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Συνοψίζοντας την καταγραφή των απόψεων των διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θέτουμε τα ευρήματα της έρευνας σε περαιτέρω προβληματισμό και διερεύνηση. Μια ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις γονέων θα διασταύρωνε τα πορίσματα της ποσοτικής έρευνας. Περαιτέρω ερευνητικά ερωτήματα θα αφορούν την επικοινωνία των σχολικών μονάδων σε κοινά προβλήματα, όπως, επίσης, τη δυνατότητα εσωτερικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας στο πλαίσιο της αποτελεσματικότερης λειτουργίας της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 20-21: 171- 205.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα, Ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σάιτς, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ξενόγλωσση

- Adler, S. - Laney, J. & Packer, M. (1993). *Managing Women*. Buckingham, England: Open University Press.
- Andrews, R. & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership* 44: 9-11.
- Athanasoula-Reppa, A. & Lazaridou, A. (2008) Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus. *European Education* 40 (3): 65-88.
- Buell, N. (1992). Building a shared vision: The principal's leadership challenge. *NASSP Bulletin* 76: 88-92.

- Creemers, B. (1997). Towards a theory of educational effectiveness, in A. Harris, N. Bennett & M. Preedy (Eds.), *Organizational effectiveness and improvement in education* (pp.109-123). Buckingham: Open University Press.
- Edmonds, R. (1979). "Effective schools for the urban poor". *Educational Leadership* 37 (1): 15-27.
- Golding, E.B. (1993). "Principals, parents and administrative superiors". *Educational Administration Quarterly*, 29 (1): 93-117.
- Hall, G. & Hord, S. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. Albany, NY: SUNY Press.
- National Association of Elementary Schools Principals (1986). *Proficiencies for principals: Kindergarten through eighth grade*. Reston, Virginia: National Association of Elementary Schools Principals (NAESP).
- Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus. A Qualitative Approach. *Educational Management Administration & Leadership* 26 (2): 117-130.
- Poplin, M.S. (1992). "The leader's new role looking to the growth of teachers". *Educational Leadership* 49 (5), 10-13.
- Sapra, C.L. (1993). "Towards 2000 and Beyond: Preparation of Educational Managers in India". *Journal of Educational Administration* 31 (4): 51-86.
- Smulyan, L. (2000). *Balancing acts: Women principals at work*. Albany, NY: State University of New York Press.

Η εικονογράφηση ως εργαλείο προσέγγισης της παιδικής λογοτεχνίας

Ζαχαρούλα Καραβά

Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Τα τρία στοιχεία της παιδικής λογοτεχνίας, η ακοή, η παρατήρηση εικόνων και η ανάγνωση, θεωρητικά και πρακτικά αποτελούν τη βάση της προσωπικής εξέλιξης των νεαρών αναγνωστών (Bruner, 2004:73). Ένα βρέφος νανουρίζεται για να κοιμηθεί με κάποιο τραγουδάκι, που ονομάζουμε νανούρισμα. Αργότερα το ίδιο παιδί θα μπορεί να τραγουδάει απλά παιδικά στιχάκια, θα ακούει ιστορίες, και θα κοιτάζει και θα παρατηρεί τις εικόνες ενός εικονογραφημένου βιβλίου, συνήθως παραμυθιού, το οποίο κάποιος ενήλικας του διαβάζει. Μόλις μάθει να διαβάζει μόνο του, θα μπορεί να γυρίσει στο ίδιο βιβλίο και να διαβάσει την ιστορία παρατηρώντας ταυτόχρονα και τις εικόνες. Όταν θα μπορεί να διαβάσει μεγαλύτερες ιστορίες, θα έχει ήδη μερικές συλλογές και μυθιστορήματα στη διάθεσή του, και σε αυτά, επίσης, θα υπάρχουν κάποιες εικόνες που θα συνοδεύουν τα κείμενα (Lewis, 1996: 110· Ντεκάστρο, 2000:8· Moss, 1981)

Η διαδοχή αυτή στηρίζει την άποψη ότι κάθε είδος λογοτεχνίας, είτε παιδική, είτε εφηβική, βασίζεται στα τρία μέσα, την ακοή, την ανάγνωση και την παρατήρηση, καθώς δημιουργείται σχέση συνάφειας ανάμεσα στο μέσο που διαλέγουμε και το λογοτεχνικό είδος που δημιουργείται. Η σχέση που δημιουργείται δεν είναι ισομερής, καθώς η αφήγηση και η εικονογράφηση είναι σαφώς σημαντικότερες στη λογοτεχνία για παιδιά, ενώ η ανάγνωση χαρακτηρίζει κυρίως την εφηβική λογοτεχνία.

Τα σημαντικότερα στάδια εξέλιξης της λογοτεχνίας

Οι κοινωνίες έχουν κατατάξει τα λογοτεχνικά είδη σύμφωνα με τη χρονολογική τους σειρά. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτή η σειρά έχει σχέση με τα φυσικά ή τεχνικά μέσα που διέθετε η ανθρωπότητα. Το αρχαιότερο μέσο είναι χωρίς αμφιβολία το ανθρώπινο σώμα, το οποίο με την πάροδο των ετών έχει αντικατασταθεί από όλο και περισσότερο εξελιγμένα και ακριβά τεχνικά

μέσα. Επομένως, οι παλαιότερες μορφές λογοτεχνίας συνδέονται με τη φωνή και συνεπώς με το χώρο, το σώμα, τις χειρονομίες και το ρυθμό (Γαλάντης, 2004:3-5). Αυτές οι μορφές είναι: η ποίηση, συνοδευόμενη συνήθως από ένα μουσικό όργανο, τα έπη, οι μύθοι, αργότερα το θέατρο (που δεν απαντάται σε όλες τις κουλτούρες) και τα παραμύθια.

Κοινό στοιχείο σε όλα είναι η ταυτόχρονη και στον ίδιο χώρο παρουσία αφηγητών και κοινού. Η χροιά και ο τόνος της φωνής του αφηγητή, οι ενστικτώδεις ή και προκαθορισμένες κινήσεις του σώματός του διεγείρουν στον ακροατή συναισθήματα χαράς, λύπης, αναμονής, απορίας, απόγνωσης, ενθουσιασμού, αποστροφής, αγάπης, μίσους κ.ά. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η εξωτερική τους, απαραίτητη προϋπόθεση για την κάθαρση αφηγητή και ακροατών, που είναι αντικειμενικά ο τελικός επιθυμητός στόχος.

Πρόκειται για μια θέση που εναρμονίζεται με την άποψη του γνωστού ψυχολόγου Holland, ο οποίος υποστήριζε πως όταν διαβάζουμε περιμένουμε να ανακαλύψουμε αυτό που φοβόμαστε και αυτό που ελπίζουμε.

Στην πορεία η ανακάλυψη της γραφής άλλαξε και τον τρόπο με τον οποίο μεταδίδονταν οι ιστορίες. Από τότε σταμάτησε η μετάδοση των ιστοριών με τη χρήση της μνήμης, ενώ ταυτόχρονα επιβραδύνθηκε η επικοινωνία σε ό,τι αφορά το χώρο και το χρόνο. Το μέσο δεν είναι πια το ανθρώπινο σώμα, αλλά ένα αντικείμενο όπως ο πάπυρος ή η περγαμινή που επιτρέπει την κυκλοφορία ιερών ή κοσμικών κειμένων και τα αποθηκεύει στη μνήμη για αιώνες. Το χέρι αντικατέστησε τη φωνή, γι' αυτό και οι αντιγραφείς ήταν πολυάριθμοι στα μεσαιωνικά μοναστήρια.

Στη συνέχεια η ανακάλυψη της τυπογραφίας επέτρεψε τη μηχανική αναπαραγωγή των εικόνων και ειδικά των έγχρωμων, η οποία με τη σειρά της οδήγησε στη γέννηση των κόμικς και των εικονογραφημένων βιβλίων (Σιβροπούλου, 2004· Μαρτινίδης, 1990· Nikolajeva & Scott, 1998:222-241)

Ενώ ένα κείμενο, είτε χειρόγραφο είτε τυπωμένο, μπορεί να μεταδοθεί χωρίς το μέσο του, διαβάζοντάς το δυνατά, για να υπάρξει μια εικόνα, είτε τη φωτοτυπήσουμε είτε την ψηφιοποιήσουμε, πρέπει να υπάρχει πάντα το υλικό μέσο. Τον 20ό αιώνα η παραγωγή σταθερών εικόνων συμπληρώθηκε από την παραγωγή κινούμενων εικόνων στην τηλεόραση και τον κινηματογράφο, καθώς και από τις ψηφιακές εικόνες (Αναγνωστόπουλος, 2001:176).

Αυτά τα μέσα, τα οποία, σημειωτέο, δεν ανήκουν στον κόσμο της λογοτεχνίας, βλέπουμε πως την επηρεάζουν, γιατί θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι η εισαγωγή οποιουδήποτε νέου μέσου σήμαινε τον περιορισμό των προγενέστερών του. Και αναφέρουμε περιορισμό και όχι εξαφάνιση, καθώς ο γραπτός λόγος δεν εξάλειψε τον προφορικό, η τυπογραφία δεν σταμάτησε τις ανταλλαγές χειρογράφων, όπως αργότερα ο κινηματογράφος και η τηλεόραση δεν εμπόδισαν την έκδοση των βιβλίων.

Σήμερα σε χώρες όπως η Ιαπωνία διαπιστώνεται μια τάση αλλαγής της μορφής και της λειτουργίας των βιβλίων, που ενώ ήταν άλλοτε για ανάγνωση τώρα προσανατολίζονται περισσότερο στη θέαση, χρησιμοποιούν δηλαδή όλο και πιο

πολλές εικόνες, γραφιστικά σχήματα, φωτογραφίες ή λέξεις-κλειδιά και μεγάλους τυπογραφικούς χαρακτήρες, που γίνονται ευκολότερα αντιληπτοί κατά την ανάγνωση.

Τη θέση αυτή έρχονται επικουρικά να επιβεβαιώσουν και τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης έρευνας στη Γαλλία, η οποία αναφερόταν στην περιγραφή του ιδανικού βιβλίου από τα παιδιά. Οι απαντήσεις κατά σειρά προτεραιότητας αναφέρονταν στο εάν έχει πολύ ωραίο εξώφυλλο, στο σχήμα τσέπης που πρέπει να έχει, στο εάν είναι εικονογραφημένο, έγχρωμο, με φωτογραφίες και στο εάν είναι όλο με εικόνες και με μεγάλα γράμματα. Φαίνεται, επομένως, πως είναι γεμάτο με μη κειμενικά στοιχεία πληροφόρησης, όπου ο αναγνώστης αναζητά μια βοήθεια για την κατανόηση του γραπτού. Το εικονογραφημένο βιβλίο χρησιμοποιείται λίγο στη λογοτεχνία των ενηλίκων, ενώ αναπτύσσεται πλήρως στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους.

Η αφήγηση, η εικονογράφηση και η ανάγνωση στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους

Η λογοτεχνία για παιδιά και νέους πρωτοεμφανίστηκε γύρω στο 1750, αρχικά στη Βρετανία, την Ολλανδία και τη Γερμανία. Ήταν δημιούργημα της άρχουσας τάξης, που έδωσε έμφαση στην ιδιωτική σφαίρα και απεικόνισε τα παιδιά ως πρόσωπα απέναντι στα οποία κάποιος θα έπρεπε να υιοθετήσει ειδική αντίληψη και συμπεριφορά. Μέσα σε αυτή την παιδαγωγική αντίληψη συμπεριλαμβανόταν η συγγραφή κειμένων που είχαν αποκλειστικούς αποδέκτες τα παιδιά.

Αναλυτικότερα, στην παιδική λογοτεχνία του 18^{ου} αιώνα δόθηκε έμφαση στα γραπτά υλικά, γι' αυτό και αντιπροσώπευσε ένα είδος φιλολογίας που έδινε μεγαλύτερη βαρύτητα στην ανάγνωση και λιγότερο στην ακοή και την παρατήρηση. Είχε αποδέκτες βασικά τα παιδιά –αγόρια και κορίτσια– ευκατάστατων οικογενειών που μορφώνονταν από οικοδιδασκάλους και γκουβερνάντες.

Η λογοτεχνία βασιζόταν κυρίως σε ιστορίες με ηθικά διδάγματα (Εσκαρπί, 1995:21-25· Τζιόβας, 1987:30). Αυτές ήταν μικρές φανταστικές ιστορίες εμπνευσμένες από την καθημερινότητα των παιδιών αυτών και μιλούσαν για τους κινδύνους που μπορούσαν να προκύψουν από κάποια ελαττώματα αλλά και για τα πλεονεκτήματα του να είναι κάποιος ενάρετος. Οι χαρακτήρες, που συχνά ήταν και αυτοί παιδιά, ήταν μάλλον καρικατούρες. Αποτελούσαν πρόφαση για να εξυπηρετηθούν οι σκοποί του ενήλικα συγγραφέα. Οι πρώτοι ήρωες στην παιδική λογοτεχνία εμφανίστηκαν στα παιδικά μυθιστορήματα των αρχών του 19^{ου} αιώνα ταυτόχρονα με την άνθηση της νουβέλας για τους ενήλικες και έτσι το παιδικό μυθιστόρημα δανείστηκε από αυτή τα θέματα και τις λογοτεχνικές φόρμες.

Ο *Ροβινσώνας Κρούσος* του Daniel Defoe (Καρπόζηλου, 1993:792-801), που είναι αξιοσημείωτος για τη διαχρονικότητά του, αποτέλεσε την αρχή μιας σειράς νησιωτικών περιπετειών του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα, από το *Robinson der Jungere* του Γερμανού Joachim Campe μέχρι το *Kensuke's Kingdom* του Michael Morpurgo (Μορπούργκο, μετ. 2009)

Οι λαϊκές παραδόσεις απορρίφθηκαν κυρίως λόγω του κοινωνικού διαχωρισμού ανάμεσα στις λαϊκές και τις ανώτερες τάξεις, ενώ η χρήση των εικόνων απορρίφθηκε για οικονομικούς κυρίως λόγους.

Η παιδική λογοτεχνία του 18^{ου} αιώνα αναπτύχθηκε σε αντιπαράθεση με τα λαϊκά φολκλορικά παραμύθια, τα οποία οι παιδαγωγοί της εποχής εκείνης θεωρούσαν ότι ήταν γεμάτα προλήψεις και σκοταδισμούς και τα κατηγορούσαν για έλλειψη ηθικών αξιών. Η Sarah Trimmer έγραψε: «Η Σταχτοπούτα σκιαγραφεί κάποια από τα χειρότερα πάθη που μπορεί να νιώσει ο άνθρωπος, όπως η ζήλια, ο φθόνος, η αντιπάθεια για τις μητριές και τις ετεροθαλείς αδελφές, η ματαιοδοξία, το πάθος για τα φορέματα κ.ά. και από τα οποία οφείλουμε να προστατεύσουμε τα παιδιά και τα οποία τα παιδιά πρέπει να αγνοούν» (Trimmer, 1802· Κουράκογλου, 1997: 7-10).

Ακόμα και τα παραμύθια του Perrault –στη συλλογή του με τίτλο *Τα παραμύθια της μαμάς χήνας* (1697)–, που σήμερα θεωρούνται διαχρονικά, υπέστησαν κριτική, η οποία εστίασε το ενδιαφέρον των ερευνητών της εποχής τους στο πόσο μακριά μπορεί να πάει το ανθρώπινο μυαλό μπουσουλώντας. Εντούτοις, η αγγλική κουλτούρα φαινόταν πιο πρόθυμη να αποδεχτεί τα παιδικά τραγουδάκια, ένα άλλο στοιχείο της λαϊκής κουλτούρας.

Στην Ελλάδα, μετά τα *Παιδικά τραγούδια* (1877-1884) του Γεώργιου Βιζυηνού και τα *Άσματα Σχολικά* (1889) του Άγγελου Βλάχου, φτάνουμε στην καθ' όλα αξιόλογη συλλογή *Τα Τραγουδάκια για παιδιά* (1889) του Αλέξανδρου Πάλλη, όπου «...ο ψυχικός κόσμος του παιδιού εκφράζεται απλά, ανεπιτήδευτα, με ειλικρίνεια και πηγαίο λυρισμό» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995:17· Αναγνωστόπουλος και Δελώνης, 1988⁴: 141).

Στη συνέχεια ο Ρομαντισμός επανέφερε στη μόδα τα παραμύθια, τα οποία δεν κατηγορούνταν πια για έλλειψη ηθικής. Η συνειδητοποίηση του χαρακτηριστικού τους ότι οι κακοί άνθρωποι τιμωρούνται και οι καλοί ανταμείβονται είναι ο λόγος γι' αυτή την αλλαγή, χωρίς να λείπουν και οι εξαιρέσεις, όπως αυτή του *Μαξ και Μόριτς*, του Γερμανού Wilhelm Busch, που περιγράφει με γελοιογραφίες τις περιπέτειες δυο μικρών αλητάκων. Το έργο δεν δημοσιεύτηκε ποτέ στην Αγγλία, καθώς ερχόταν σε αντίθεση με τη βικτωριανή ηθική, ενώ η πνευματώδης για την εποχή της αλλά σαφέστατα συντηρητική κωνσταντινουπολίτικη κοινωνία αποδέχτηκε στις αρχές του εικοστού αιώνα τη δημοσίευση στο περιοδικό για παιδιά και νέους *Παιδικός Κόσμος* ενός εικονογραφηγήματος με τίτλο «Ο Πετράκης και ο Παυλάκης», το οποίο ακολούθησε ανάλογη θεματική. Το ανανεωμένο ενδιαφέρον για το φολκλόρ θα οδηγήσει στη δημιουργία πολυάριθμων συλλογών λίγο πριν ξεκινήσουν το έργο τους οι αδελφοί Γκριμ.

Παρ' όλα αυτά, εξακολουθεί να υφίσταται η πλήρης απουσία εικόνων από τα κείμενα, παρότι από αρκετά νωρίς οι παιδαγωγοί είχαν προσέξει ότι τα παιδιά ελκύνονταν από τις εικόνες. Χαρακτηριστικά, ο μεγάλος Τσέχος παιδαγωγός Comenius έδινε τη συμβουλή τα βιβλία να δίνονται ελεύθερα στα παιδιά, ακόμα και στο σπίτι, πριν ξεκινήσουν το σχολείο, ώστε «...να απολαμβάνουν την ιστορία βλέποντας την εικόνα» (Comenius, 1658).

Η παιδαγωγική αξία των εικόνων και η πολιτιστική υποβάθμισή τους ήταν η αιτία για τη διάδοση της τυπωμένης ξυλογραφίας στα βιβλία του 18^{ου} αιώνα, ενώ τα βιβλία των παιδιών και των ενηλίκων της ανώτερης τάξης μόλις που φέρουν μια προμετωπίδα και ένα διακοσμητικό εσώφυλλο κατασκευασμένο με τη μέθοδο της χαλκογραφίας, που ήταν πολύ πιο ακριβή από την ξυλογραφία.

Σε γενικές γραμμές, όμως, η αξία των εικόνων υποτιμήθηκε στη δυτική κουλτούρα, καθώς οι εικόνες δημιουργήθηκαν για τις κατώτερες τάξεις και τα παιδιά που ήταν αναλφάβητα ή, στην καλύτερη περίπτωση, ημιμαθή. Οι τεχνολογικές καινοτομίες, βέβαια, του 19^{ου} αιώνα οδήγησαν στην ευρεία εξάπλωση των εικόνων στην παιδική λογοτεχνία. Τα εικονογραφημένα βιβλία εμφανίστηκαν γύρω στο 1850 με τη δυνατότητα έγχρωμης εκτύπωσης, ώστε να είναι περισσότερο εύληπτα στα μικρά παιδιά, δείχνοντας πράγματα που είναι δύσκολο να φανταστείς, με απώτερο στόχο να εμπλέκουν δημιουργικά τη φαντασία με την πραγματικότητα.

Στον 20^ό αιώνα με τα εικονοβιβλία φτάσαμε στην εκ διαμέτρου αντίθετη κατεύθυνση, όπου ορισμένα βιβλία κράτησαν μόνο την εικόνα και απέβαλαν το κείμενο. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε το βιβλίο της Βάσως Ψαράκη *Ο Μι και ο Φα κάνουν νούμερα*, τα εικονογραφημένα βιβλία της Ιταλίδας συγγραφέα Iela Mari και του Ιάπωνα Mitsumasa Anno. Οι έρευνες, βέβαια, απέδειξαν ότι λέξεις και εικόνες πρέπει να συμβάλλουν από κοινού στην προώθηση των πραγμάτων, όπως διαφαίνεται σαφέστερα στα βιβλία αλληλεπίδρασης (interactive books) (Χάντ, 1991: 249), τα οποία μπορούν να διαβαστούν μεγαλύτερα από τα μικρά παιδιά.

Για το λόγο αυτό θεωρείται ότι τα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία είναι το μοναδικό είδος που ενσωματώνει πλήρως την αφήγηση, την εικονογράφηση και την ανάγνωση. Παρ' όλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί ότι με την πρόσφατη για τα ελληνικά δεδομένα τεχνολογική εξέλιξη των βιβλίων, και αναφέρομαι στη δημιουργία των audio books, δόθηκε προτεραιότητα στην αφήγηση έναντι της εικονογράφησης και της ανάγνωσης.

Χωρίς να αποκλείουν το ένα το άλλο, τα προφορικά, γραπτά και εικονογραφημένα μέσα βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση στην παιδική λογοτεχνία, γι' αυτό και πολλές φορές αναγνωρίζουμε σ' ένα έργο στοιχεία από κάποιο άλλο, γεγονός το οποίο παλαιότερα μπορούσε να αποσπάσει αρνητικές κριτικές όσον αφορά στην πρωτοτυπία του συγγραφέα, αλλά σήμερα εμπίπτει στο γενικότερο φαινόμενο της χρήσης νεωτερικών τεχνικών, όπως είναι η διακειμενικότητα ή ο εγκιβωτισμός, που συμβάλλουν στο διάλογο διαφορετικών πολιτισμών και λογοτεχνικών ειδών.

Επιπλέον, πολλές συλλογές ιστοριών παρουσιάζουν μια ενήλικη φωνή να απευθύνεται σ' ένα παιδικό κοινό, σε μια προσπάθεια ο συγγραφέας να δώσει έμφαση στη φωνή τού αφηγητή μέσα από μια πιο προσωπική επικοινωνία. Άλλοι, πάλι, συγγραφείς προσπαθούν να πετύχουν το συγκεκριμένο στόχο εικονογραφώντας οι ίδιοι τα βιβλία τους. Αρκεί να αναφέρουμε τον Κίπλινγκ στο έργο του *Just so Stories*, όπως και τον Σαιντ Εξίπερύ στον *Μικρό Πρώγκιπα*. Το φαι-

νόμμο αυτο είναι σπανιότερο στην αυθεντική ελληνική παραγωγή, με εξαιρέσεις κυρίως αυτών που οι συγγραφείς τους τυγχάνει να είναι και εικονογράφοι, όπως ο Νικόλας Ανδρικόπουλος, η Φιλομήλα Βακάλη-Συρογιαννοπούλου, η Λήδα Βαρβαρούση, ο Βασίλης Παπασαρούχας, η Δέσποινα Στίγκα, η Βάσω Ψαράκη κ.ά.

Διεθνής κυκλοφορία της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους

Η κυκλοφορία έργων λογοτεχνίας ποικίλλει αρκετά, ανάλογα με το κυρίως μέσο που χρησιμοποιείται: προφορικό, γραπτό ή εικονογραφημένο. Η προφορική κουλτούρα κυκλοφορεί και δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στο εξωτερικό. Εντούτοις, πρέπει να θυμηθούμε ότι για αιώνες τα παραμύθια διένυσαν μεγάλες αποστάσεις και μεταδόθηκαν από την ανατολή στη δύση, όταν και όπου οι πληθυσμοί εγκαταστάθηκαν στις διάφορες χώρες.

Η προφορική κουλτούρα αρχίζει να μεταδίδεται έξω από τον αρχικό της χώρο όταν χάνει τις λειτουργικές της ιδιότητες (συνθήκες, φωνή και χειρονομίες) και συγκεκριμενοποιείται με τη γραφή ή την ηχογράφηση. Μια ηχογράφηση παιδικών τραγουδιών αντικαθιστά τις λέξεις που βγαίνουν απευθείας από το στόμα και μια συλλογή παραμυθιών αντικαθιστά τη φωνή του αφηγητή (Έκο, ³1996:27-32· Genette, 1972· Adam, 1999· Αυδίκος, ²1997: 9-12).

Οι μεγάλες συλλογές λαϊκών παραμυθιών του 19^{ου} αιώνα περιόρισαν το παραμύθι στη μοναδική του γραπτή μορφή, αλλά ταυτόχρονα κατέστησαν τις παλιές λαϊκές ιστορίες πλήρως ορατές. Και αυτή είναι η κληρονομιά που αποτελεί τον πλούτο των νέων εθνών, όταν αυτά γίνονται ανεξάρτητα. Είναι γνωστό ότι ένας από τους στόχους των Αδελφών Γκριμ κατά τη συλλογή ιστοριών ήταν να δημιουργήσουν ένα θησαυρό γερμανικού πολιτισμού.

Αυτή ακριβώς η ιδιότητα, να καθρεφτίζεται η εθνική κουλτούρα, είναι καταφανής στην παιδική λογοτεχνία. Χαρακτηριστικό είναι και το παράδειγμα της Πηνελόπης Δέλτα στην ελληνική παιδική λογοτεχνία, όπου η εθνική κουλτούρα αντικατοπτρίζεται και διαπερνά το έργο της με απώτερο στόχο την αφύπνιση της εθνικής συνείδησης στα δύσκολα για την Ελλάδα ιστορικά χρόνια των Βαλκανικών πολέμων αλλά και αυτών που ακολούθησαν.

Τα τραγούδια και τα παιδικά ποιήματα ποτέ δεν αποχωρίζονται απόλυτα το προφορικό τους μέσο όσο παραμένουν ρυθμικά και μελωδικά. Ταυτόχρονα, δεν κυκλοφορούν στη διεθνή αγορά. Αντίθετα, τα παραμύθια, όταν συλλέγονται, γράφονται και εκδίδονται, με αποτέλεσμα να ξεφεύγουν από την αρχική προφορική μορφή τους, γίνονται βιβλία και ακολουθούν τους όρους του εμπορικού νόμου.

Σε αυτό το πλαίσιο κινείται και η μετάφραση, η οποία, παρότι είναι ένας τρόπος να διαβάσει ο καθένας οτιδήποτε στη γλώσσα του, περιέχει προσαρμογές με σκοπό να μειωθεί το πολιτιστικό κενό ανάμεσα στο πρωτότυπο και στο μεταφρασμένο κείμενο. Με βάση τη συγκεκριμένη λογική, ο πολιτισμός των βιβλίων επηρεάζει την παιδική ηλικία και πολλές φορές αποφασίζει για αυτή, καθώς διαθέτει τον τρόπο να την αναδεικνύει ή να την υποβαθμίζει, ως επιεικέστερη

έκφραση τού καταστρέφει, με την υπερπαραγωγή βιβλίων αμφίβολης ποιότητας και μηνυμάτων (Macherey, 1978:70).

Ωστόσο, η ισχυρή παρουσία ξένων κουλτούρων μπορεί, κατά παράδοξο τρόπο, όχι μόνο να μην εμποδίσει ιδιαίτερα την ανάπτυξη της παιδικής λογοτεχνίας σε εθνικό επίπεδο, αλλά και να την προαγάγει μεσοπρόθεσμα, προσφέροντας φιλολογικά μοντέλα σε ντόπιους συγγραφείς. Στον αντίλογο αυτής της άποψης ο Κ. Δημαράς υποστηρίζει: «...ολόκληρη η νεοελληνική λογοτεχνία είναι μόνη-μα στραμμένη στην Ευρώπη, απ' όπου δέχεται κάθε είδους επιδράσεις» (Δημαράς, 1982:110· Holub, 2004). Μετά από αρχαιολογική έρευνα επαληθεύεται η ορθότητα της συγκεκριμένης θέσης, καθώς στον κατάλογο του 1948 των εκδόσεων Αλικιώτη εντοπίστηκε ότι από τα 45 βιβλία που κυκλοφορούσε τα 28 ήταν διασκευές ή μεταφράσεις, ενώ στον κατάλογο των εκδόσεων Δημητράκου του 1939 από τους 185 τίτλους βιβλίων τα 50 και πλέον ήταν ξένη μεταφρασμένη παιδική λογοτεχνία (Αναγνωστόπουλος, 2001:83-94).

Στην Ελλάδα εντοπίσαμε το φαινόμενο τόσο με έργα αυθεντικής λογοτεχνικής παραγωγής, που μεταφράστηκαν ή διασκευάστηκαν στο εξωτερικό και επηρέασαν την ευρωπαϊκή παιδική λογοτεχνία, όσο και με έργα σημαντικών Ευρωπαίων συγγραφέων που μεταφράστηκαν στα ελληνικά.

Στο σημείο αυτό δικαιώνεται η άποψη της Bassnett ότι: «...η μετάφραση συνιστά μια διαδικασία συνομιλίας μεταξύ κειμένων και πολιτισμών» (Bassnett, 2002· Harper, 2005). Αυτό κατορθώνουν και πετυχαίνουν με έναν απλό και μοναδικό τρόπο οι μύθοι, τα παραμύθια και γενικότερα το σύνολο των έργων που αποτελούν το σώμα της Παιδικής Λογοτεχνίας.

Όπως διαπιστώθηκε και από επίσημα στοιχεία, που παρατέθηκαν στη Διεθνή Έκθεση Βιβλίου στο Πεκίνο το 2008, η Κίνα κάθε χρόνο αγοράζει 10.000 μεταφρασμένους τίτλους βιβλίων (EKEBI, www.EKEBI.gr. «Διεθνής Έκθεση Πεκίνου 2008»).

Αλλά και σήμερα στην Ελλάδα οι Έλληνες συγγραφείς αντιμετωπίζουν έντονο πρόβλημα με τις μεταφράσεις των βιβλίων τους, καθώς αυτές πραγματοποιούνται με μεγάλη δυσκολία, γεγονός που δεν επιτρέπει να γίνεται ευρέως γνωστή η αυθεντική λογοτεχνική παραγωγή της χώρας, η οποία σύμφωνα με επίσημα στατιστικά στοιχεία έχει αυξηθεί πολύ την τελευταία δεκαετία.

Όσον αφορά στην εικονογράφηση, οι εικόνες έχουν παραδοσιακά σχέση με την τυπογραφία, αλλά η κυκλοφορία τους διεθνώς έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Η πρώτη ιδιαιτερότητα αφορά ένα τεχνικό πρόβλημα, που είναι η διαθεσιμότητα των πρωτότυπων εικονογραφήσεων, αφού οι εικόνες δεν μεταφράζονται, αλλά αναπαράγονται.

Το δεύτερο πρόβλημα είναι οικονομικής φύσης. Η αναπαραγωγή των εικόνων και ειδικά των έγχρωμων κοστίζει ακριβά. Αυτό το επιπλέον κόστος θέτει κάποια εμπόδια στην κυκλοφορία των εικονογραφημένων βιβλίων. Επιπρόσθετα, οι συγγραφείς που εικονογραφούν οι ίδιοι τα έργα τους μερικές φορές εισάγουν κείμενο στις εικόνες. Κατά συνέπεια, οι ξένοι εκδότες αντιμετωπίζουν πρόβλημα σε σχέση με τη μετάφραση και η φύση του προβλήματος αυτού δεν εί-

ναί τόσο συγγραφική ή πνευματική όσο τεχνική και αισθητική: θα πρέπει να μεταφράσουν το κείμενο, να το αφαιρέσουν ή να το κρατήσουν στην αρχική του γλώσσα; Σύμφωνα με την Bettina Hurlimann, «Οι εικόνες μιλούν μια παγκόσμια γλώσσα... αλλά ο κίνδυνος βρίσκεται στην τάση τους για ομοιομορφία: τα διαφορετικά εθνικά χαρακτηριστικά καταπνίγονται για χάρη της διεθνούς αγοράς» (Hurlimann, 1967:213).

Έτσι, οι εικόνες, ενώ αρχικά φαίνεται πως γλιτώνουν από τη γλωσσική αναρχία, δεν σημαίνει πως δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησής τους όταν κυκλοφορούν στη διεθνή αγορά. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της μαυροντυμένης γυναίκας που αναφέρει η Σούλα Οικονομίδου σε εισήγησή της, «...το οποίο δεν αποτελεί ερμηνευτικό σύμβολο για έναν Ιάπωνα θεατή, ενώ, αντίθετα, για τον Έλληνα αποτελεί αδιαμφισβήτητο σύμβολο πένθους» (Οικονομίδου, 2006:57-82). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι στη μεταβίβαση των εικόνων από τη μια κουλτούρα στην άλλη μπορεί να δημιουργηθούν παρερμηνείες και παρανοήσεις.

Για να αποφευχθεί κάτι τέτοιο, οι εκδότες προβαίνουν στη δημιουργία νέων εικόνων, πράγμα που μπορεί να βοηθήσει στην προσαρμογή του κειμένου στην ντόπια κουλτούρα (Shinji, 2005· Καλογήρου, 2001:21-78). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του βιβλίου *Gaudi's Ocean, The story of a great sea turtle*, του γνωστού Ιάπωνα συγγραφέα, Tajima Shinji, το οποίο αν και έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, η εικονογράφηση του σε κάποια από αυτές, όπως σε αυτή της Μαλαισίας, είναι πλήρως προσαρμοσμένη στην τοπική κουλτούρα. Στα εικονογραφημένα μυθιστορήματα, βέβαια, η πλάστιγγα γέρνει υπέρ των κειμένων και ο νέος εκδότης έχει το δικαίωμα να απαλλαγεί από την αρχική εικονογράφηση. Η πρώτη σουαχίλι έκδοση της *Αλίκης στη Χώρα των Θαυμάτων*, το 1940, παρουσίαζε την Αλίκη ως μαύρο κοριτσάκι, ενώ μια γιαπωνέζικη έκδοση του 1961 την έδειχνε ντυμένη ως Γιαπωνέζα μαθήτριά.

Στην Ελλάδα δεν παρατηρείται κάτι αντίστοιχο, καθώς οι εκδότες στην προσπάθειά τους να περιορίσουν το κόστος του βιβλίου προτιμούν την αγορά 'πακέτου' κειμένου και εικονογράφησης.

Από την άλλη πλευρά, στα εικονοβιβλία η δουλειά του καλλιτέχνη αποτελεί πάντα το λόγο για τον οποίο γίνεται η μετάφραση, ανεξάρτητα από το εάν ο καλλιτέχνης είναι ταυτόχρονα συγγραφέας και εικονογράφος ή μόνο εικονογράφος.

Επίλογος

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η αφήγηση, η εικονογράφηση και η ανάγνωση είναι παρούσες σε κάθε είδος παιδικής λογοτεχνίας, αν και όχι απαραίτητα σε ίσες αναλογίες, καθώς τα τρία αυτά μέσα δεν αναπτύχθηκαν ταυτόχρονα αλλά ούτε και με τον ίδιο ρυθμό.

Οι χρονικές αποκλίσεις που προέκυψαν οφείλονται στους διαφορετικούς βαθμούς οικονομικής ανάπτυξης, στις διαφορετικές μεθόδους εκπαίδευσης των

παιδιών και εμπορικής ικανότητας των διάφορων λαών. Άλλωστε, η αγορά του βιβλίου δεν ήταν και συνεχίζει να μην είναι τόσο ισχυρή, και δεν μπορεί να επηρεάσει το κοινό όσο η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ή η διαφήμιση.

Εκείνο, όμως, που παραμένει σταθερό και αδιαπραγμάτευτο είναι αυτό που αναφέρεται στο βιβλίο της Jella Lerman με τίτλο *Η Γέφυρα των Παιδικών Βιβλίων*, ότι ένα παιδί πρέπει να μεγαλώνει σε μια ατμόσφαιρα τολμηρών, γενναϊόδωρων, φιλόδοξων και ενθουσιωδών συναισθημάτων. Μυθικές φιγούρες όπως ο Ηρακλής και ο Οδυσσεύς θα είναι πάντα τέλειες για ένα παιδί, γιατί κάθε μυθολογικός ήρωας παράγει ένα πνεύμα ανεξάντλητου ενθουσιασμού... Η ωριμότητα όμως και η καλλιέργεια δεν είναι τα δημιουργήματα του ενήλικα και του σοφού, αλλά του παιδιού και του αδάμαστου μέσα του.

Ας μεγαλώσουμε, λοιπόν, τα παιδιά μας ως παιδιά προσπαθώντας να ξεχάσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο ότι κάποτε θα γίνουν ενήλικες.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Β. - Δελώνης, Α. (1988). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο, με κατάλογο ελληνικών παιδικών βιβλίων, κατά ηλικία*. Αθήνα, Πατάκη.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (2001). *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία. Έρευνα και θεωρητικές προσεγγίσεις*, τ. πρώτος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Adam, J. (1999). *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα, Αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, εξήγηση και διάλογος*, Καψωμένος, Ε. Γ. (επιμ.). (1992). Παρίσι: Πατάκης.
- Αυδίκος, Ε. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Bassnett, S. (2002). *Translation Studies*. London and New York: Routledge.
- Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας Ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλάντης, Γ. (2004). «Η αφήγηση του παραμυθιού, μια επικοινωνία με πολλές εκδοχές». Εφημερίδα: *Τα παιδιά μας και εμείς*, αρ. φ. 104: 6-8. Χίος.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2004). 'Όταν η εικόνα συναντά τη λέξη: 'Όπτικολεκτικά παίγνια' στη μορφή των γραπτών κειμένων, στο: Χρ. Γκόβαρης, Κ. Βρατσάλης & Μ. Καμποροπούλου (Επιμ.) *Επιστήμη και Τέχνη - Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις* (σ. 71-70). Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο. Στη χώρα των χρωμάτων*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Έκο, Ουμπ. (1996). *Έξι περιπλανήσεις στο δάσος της αφήγησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Comenius, J.A. (1658). *Orbis Sansualium Pictus (Ο ορατός κόσμος σε εικόνες)*.
- Δημαράς, Κ.Θ. (2004). «Οι παλαιότερες μεταφράσεις από τα αγγλικά». *Διαβάζω* 58/82: 110.
- Εσκαρπί, Ντ. (1995). *Η Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία στην Ευρώπη. Ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 21-25.
- Genette, G. (1972). *Figures III*, Paris: Seuil - Σε αγγλική μετάφραση: (1980). *Narrative Discourse. An Essay in Method* (trans. Lewin, J.E.). Ithaca-New York: Cornell University Press.
- Harper, Cl. (2005). *The Sky Soldiers*. New Zealand: Reed.
- Holub, C.R. (2004). *Θεωρία της πρόσληψης: Μία κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hurlimann, B. (1967). *Three Centuries of Children's Books in Europe*. London: Oxford University Press.
- Καλογήρου, Τζ. (2001). Τροπές του λόγου και της εικόνας σε λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, στο: Δ. Αναγνωστοπούλου, Τζ. Καλογήρου &

- Β. Πάτσιου (Επιμ.), *Λογοτεχνικά βιβλία στην Προσχολική Αγωγή* (σ. 21-78), Αθήνα, Εκδόσεις Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Κανατσούλη, Μ. (2001). *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Καρπόζηλου, Μ. (1993). «Ο Νέος Ροβινσόν του Joachim Heinrich Campe», *Ηλέξη*, 118: 792-801.
- Κουράκογλου, Κ. (1997). «Η βία στα λαϊκά παραμύθια», *Διαδρομές* 9: 7-10. Αθήνα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Lewis, D. (1996). «Going along with my Gumpy: Polysystemy and Play in the Modern Picture Book». *Singal* 80: 110-112.
- Macherey, P. (1978). *A theory of literary Production*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Μαρινίδης, Π. (1990). *Κόμικς. Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογράφησης*. Θεσσαλονίκη: ΑΣΕ.
- Μορπούργκο, Μ. (2009). *Το βασίλειο το Κενσούκε*. Αθήνα: Πατάκης.
- Moss, E. (1981). *Picture books for young people 9-13*. South Woodchester: Thimble Press.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York and London: Carland Publisihg.
- Ντεκάστρο, Μ. (2000). «Η Σταχτοπούτα στο φεγγάρι». Εφημερίδα: *Το Βήμα της Κυριακής*, φ. 13-2, σ. 8.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures*. Athens, Georgia: University of Georgia Press, 1988, pp. 222-241.
- Οικονομίδου, Α. (2000). *Χίλιες και μία Ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονομίδου, Α. (2006). Η ενηλικίωση του βλέμματος: Το παιδί-αναγνώστης μεταξύ εικόνας και κειμένου, στο Τζίνα Καλογήρου (Επιμ.), *Το εικονογραφημένο βιβλίο δεν είναι μόνο για μικρά παιδιά. Συμβολή στην έρευνα και στη μελέτη της τέχνης και της τεχνικής της εικονογράφησης* (σ. 57-82). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Παιδικός Κόσμος*, Κωνσταντινούπολη, αρ. φύλλ. 2 (15 Ιανουαρίου 1908), σ. 25-26.
- Σακελλαρίδου-Μένη Κανατσούλη (1991). Προλογικό σημείωμα-σχόλια Μένη Κανατσούλη. Αθήνα: Πατάκης.
- Tajima, S. (2005). *Gaudi's Ocean. The story of a great sea turtle*. Tokyo: Dindigul Bell.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας* (σ. 30). Αθήνα: Γνώση.
- Χαντ, Π. (2001). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία* (μτφρ. Ευγενία Σακελλαριάδου). Αθήνα: Πατάκης.

Συνθήκες ασφαλούς κυκλοφοριακής αγωγής στα νηπιαγωγεία

Χρύσα Παπαδέλη
Διδάκτωρ ιατρός – εκπαιδευτικός

Σοφία Χατζηνικολάου
Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας,
Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Ζαχαρούλα Κυριακίδου
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Msc

Τριαντάφυλλος Ηλιάδης
Φοιτητής Πληροφορικής Α.Π.Θ.

Είναι κοινή διαπίστωση όλων ότι η χώρα μας αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα οδικής ασφάλειας (Παναγάκος, 2006: 159). Κάθε χρόνο χάνονται 20.000 παιδιά στους δρόμους της Ευρώπης (4Weels Magazine, 2004) και στη χώρα μας οι εικόνες είναι σίγουρα γνωστές και αρκετά ανησυχητικές (Κουκούλης, 1998: 26).

Τα περισσότερα από αυτά τα ατυχήματα οφείλονται σε ανθρώπινο λάθος και μπορούν να αποδοθούν στην επιθετική και ανεύθυνη συμπεριφορά των οδηγών (Υπουργείο Δημόσιας Τάξης, 2007). Είναι αρκετά ασφαλές να υποτεθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό των ατυχημάτων θα μπορούσαν να αποφευχθούν εάν οι οδηγοί, οι πεζοί και οι επιβάτες εκπαιδεύονταν καλύτερα. Επομένως, η εκπαίδευση οδικής ασφάλειας στα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντική (Thomson *et al.*, 1996). Το νηπιαγωγείο, που αποτελεί το πρώτο επίπεδο του σχολικού συστήματος, θα πρέπει να έχει ως βασικό στόχο του να καθιστά το παιδί έναν ολοένα και περισσότερο ενήμερο -και βέβαιο- χρήστη του οδικού συστήματος (Γκόγκας *et al.*, 2006: 5).

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων θέσπισε σε κάθε νομό έναν Υπεύθυνο Αγωγής Υγείας (Φ.11.3/1067/Γ1/954/24-10-2001) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ξεκίνησε την υποστήριξη, επιμόρφωση και καθοδήγη-

ση μέσα από εκπαιδευτικά υλικά των εκπαιδευτικών για να υλοποιήσουν προγράμματα Κυκλοφοριακής Αγωγής και Πρόληψης Ατυχημάτων στις σχολικές τους τάξεις με τη μορφή διάχυσης μέσα από τα διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Στο νηπιαγωγείο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών προτείνεται να εφαρμοστούν προγράμματα Αγωγής Υγείας όπως η Κυκλοφοριακή Αγωγή (ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι., 2002). και γενικότερα η διαμόρφωση ή και τροποποίηση προτύπων συμπεριφοράς, η οποία οδηγεί στην προάσπιση και βελτίωση του επιπέδου υγείας του νηπίου (Αθανασίου, 2004).

Η Κυκλοφοριακή Αγωγή, με την ευρύτερη σημασία της, συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του νηπίου, διότι εκτός από καθαρά λόγους ασφάλειας εξυπηρετεί και ψυχοπαιδαγωγικούς σκοπούς και συγκεκριμένα, σε συνδυασμό με τις ποικίλες δραστηριότητες, υποβοηθεί την ψυχοκινητική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των νηπίων (ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι., 1990: 119).

Στους βασικούς άξονες περιεχομένου της Αγωγής Υγείας αναφέρεται και η θεματική ενότητα της Κυκλοφοριακής Αγωγής και Πρόληψης Ατυχημάτων, η οποία ορίζεται ως μια πράξη/διαδικασία που αποβλέπει στον έμμεσο προσανατολισμό του ατόμου προς την ομαδική βούληση, για εξασφάλιση ενός βιώσιμου και ασφαλούς κυκλοφοριακού συστήματος, μέσα από την αποδοχή ενός κανονιστικού πλαισίου που οριοθετεί την οδική συμπεριφορά των ατόμων και έχει παγκόσμια χαρακτηριστικά. Αυτή η ιδιαίτερη και πολυδιάστατη αγωγή, μέσα από βιωματικές, ενεργητικές μεθόδους μάθησης, στοχεύει (Ertmer και Newby, 1993):

- στην ενημέρωση σχετικά με τη λειτουργία του οδικού περιβάλλοντος, το οποίο διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας (ΚΟΚ), ο οποίος έχει παγκόσμια χαρακτηριστικά·
- στην πληροφόρηση του παιδιού για τις βασικές αιτίες των ατυχημάτων και τους κινδύνους που ελλοχεύουν καθώς εκτίθεται στο οδικό περιβάλλον, όπως και στη μύησή του για παρατήρηση, πρόβλεψη, εκτίμηση και αντιμετώπιση κάθε επικίνδυνης κατάστασης που μπορεί να προκληθεί με υπαιτιότητα των άλλων·
- στην ανάπτυξη της ικανότητας αποφυγής δημιουργίας κινδύνων για τους άλλους χρήστες και για σωστή λήψη αποφάσεων σε κρίσιμες καταστάσεις·
- στην άσκησή του για αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που προσλαμβάνει από τα στοιχεία του οδικού περιβάλλοντος, τη σωστή ερμηνεία τους καθώς την προσαρμογή της συμπεριφοράς του ανάλογα με το περιεχόμενο των μηνυμάτων·
- στη μύηση των παιδιών για τρόπους αναζήτησης πληροφοριών ή ενημέρωσης σε θέματα οδικής ασφάλειας από διαφορετικές πηγές, όπως το Διαδίκτυο, οι βιβλιοθήκες, τα ΜΜΕ (ραδιόφωνο, τηλεόραση, τύπος κ.λπ.)·
- στον προβληματισμό των νέων ατόμων σχετικά με τις κοινωνικές, οικονομικές, συναισθηματικές, ψυχοσωματικές, επαγγελματικές κ.ά. συνέπειες των τροχαίων ατυχημάτων·

- στην ευαισθητοποίηση κάθε χρήστη σε θέματα προσπελασιμότητας από μων με μειωμένη δυνατότητα κίνησης και μεταφοράς·
- στην άσκηση των παιδιών να επιλέγουν ασφαλείς και κατάλληλους χώρους (π.χ. διαβάσεις πεζών, πεζοδρόμια, ειδικές λωρίδες) για την πεζή μετακίνησή τους από το ένα μέρος στο άλλο, για το παιχνίδι ή για την οδήγηση του ποδηλάτου τους·
- στην αλλαγή λανθασμένων και επικίνδυνων στάσεων και αξιών που μπορεί να απέκτησαν από άλλα περιβάλλοντα και την τροποποίηση επικίνδυνης συμπεριφοράς κατά το βάδισμα ή την οδήγηση·
- στη συνειδητοποίηση από μέρους τους ότι ο τρόπος της οδικής συμπεριφοράς τους συνδέεται με την κοινωνική υπευθυνότητα που οφείλουμε να διαθέτουμε ως χρήστες των οδών και των χώρων δημόσιας κυκλοφορίας·
- στην ενημέρωση για τα πλεονεκτήματα της πεζής μετακίνησης σε σχέση με την εποχούμενη, καθώς και τις θετικές επιδράσεις των φιλικών προς το περιβάλλον Μέσων Μαζικής Μεταφοράς (Vinje, 1981)·
- στην πληροφόρησή τους σχετικά με το μεγάλο ποσοστό συμμετοχής των οχημάτων στη ρύπανση της ατμόσφαιρας και τις τραγικές συνέπειες στην υγεία των κατοίκων που ζουν στα αστικά κέντρα·
- στην προετοιμασία υπεύθυνων αυριανών πολιτών, που θα μπορούν να καταστούν ασφαλείς χρήστες των οδών·
- στην ανάπτυξη ηθικών στάσεων και υγιών συνηθειών, καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της εκτίμησης των άλλων·
- στη συνειδητοποίηση από μέρους τους ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι η κύρια αιτία των τροχαίων ατυχημάτων και αυτά μπορούν να αποφευχθούν μέσα από τη συνετή και υπεύθυνη συμπεριφορά όλων των χρηστών·
- στην ενθάρρυνσή τους να φανταστούν και να σχεδιάσουν ένα μελλοντικό οδικό περιβάλλον που θα εξασφαλίζει την ποιότητα ζωής και το δικαίωμα των ανθρώπων να κινούνται με ασφάλεια και αξιοπρέπεια (Rothengatter, 1981).

Το πρόγραμμα της Κυκλοφοριακής Αγωγής έχει ιδιαίτερη αξία όταν εφαρμόζεται σε μικρές ηλικίες, καθώς είναι βέβαιο ότι οι πεποηθήσεις και οι αξίες που βιώνονται στα πρώτα χρόνια της ζωής ακολουθούν σε μεγάλο ποσοστό τις μετέπειτα αντιλήψεις του ατόμου. Όσο πιο μικρό το παιδί αποκτήσει θετική οδική συμπεριφορά, τόσο καλύτερα θα συμπεριφέρεται ως ενήλικος. Μέσα από τη γενική περιγραφή των παραπάνω στόχων αντιλαμβανόμαστε ότι το εγχείρημα της εφαρμογής της Κυκλοφοριακής Αγωγής καθιστά το ρόλο του σχολείου ιδιαίτερα σημαντικό στο συγκεκριμένο τομέα εκπαίδευσης.

Η δημιουργία, όμως, υποστηρικτικών δομών που θα διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής ηλικίας είναι σημαντική και για τη διευκόλυνση των γονέων και κηδεμόνων στην επιτέλεση του δικού τους διδασκαγωγικού ρόλου, αφού το παιδί δεν δέχεται αγωγή και εκπαίδευση μόνο από το σχολείο. Υπάρχει ποικιλία παραγόντων που αλληλεπιδρούν και διαμορ-

φώνουν την κυκλοφοριακή συνείδηση και την οδική του συμπεριφορά. Οι βασικότεροι από αυτούς είναι:

- οι γονείς και κάθε ενήλικος του οικείου περιβάλλοντος,
- η τοπική κοινωνία (π.χ. γείτονες),
- τα ΜΜΕ και οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας (π.χ. Διαδίκτυο, ηλεκτρονικά παιχνίδια).

Επομένως, εφόσον το παιδί ζει και δραστηριοποιείται σε ένα κόσμο ενηλίκων, είναι δεδομένο ότι επηρεάζεται άμεσα από τις δικές τους στάσεις, αξίες και γνώσεις, και κάθε προσπάθεια της σχολικής εκπαίδευσης στον τομέα της οδικής ασφάλειας θα χιτίζεται πάνω στη δουλειά που ήδη έχει γίνει από άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα. Επειδή, όμως, υπάρχει η πιθανότητα να δημιουργηθούν στο παιδί συγχύσεις και συγκρούσεις από τις γνώσεις και πληροφορίες που θα αποκτή από διαφορετικούς φορείς, και δεδομένου ότι υπάρχει έλλειμμα κυκλοφοριακής αγωγής και συνείδησης σε εμάς τους ενηλίκους, προτείνεται η εκπαίδευση και της προηγούμενης γενιάς (γονείς/κηδεμόνες), προκειμένου να διδαχτεί με ασφαλείς τρόπους και γνώσεις η επόμενη γενιά, τα παιδιά (Ryhammer και Berglund, 1980).

Με την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης, αρχικά σε γονείς/κηδεμόνες, τα οποία θα εντάσσονται σε ένα σχέδιο προληπτικής πολιτικής οδικής ασφάλειας, ο ρόλος της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης θα ενισχύεται, καθώς θα υπάρχουν ανοικτοί διάλογοι επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Παρ' όλα αυτά, η εκπόνηση προγραμμάτων Κυκλοφοριακής Αγωγής κυμαίνεται μόλις στο 7% του συνόλου των προγραμμάτων, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα ελάχιστα παιδιά να εκπαιδεύονται στην οδική ασφάλεια (Μπέμπη, Κυριακίδου και Φωτόπουλος, 2006: 79).

Σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, η «δραστηριότητα της Κυκλοφοριακής Αγωγής» απαιτεί τη συμφιλίωση του εκπαιδευτικού με την ιδέα του «μαθαίνω πρώτα εγώ» και «είμαι σε θέση να τροποποιήσω τυχόν λανθασμένες αντιλήψεις για τα κυκλοφοριακά ζητήματα», διότι είναι κοινώς αποδεκτό ότι αυτού του είδους η αγωγή αφορά τη ζωή και την ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών μας, και δεν δικαιούμαστε το λάθος, αφού «μέσα από τη δική μας λανθασμένη πληροφόρηση το παιδί μπορεί να αναπτύξει επικίνδυνη για τη ζωή του οδική συμπεριφορά» (Εγκύκλιος Φ11/669/110119/Γ1/10-10-2005).

Ο εκπαιδευτικός είναι το κλειδί για την όποια εκπαιδευτική αλλαγή και βελτίωση του σχολείου και αυτό γιατί δεν διανέμει απλώς το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά το αναπτύσσει, το ορίζει και το ερμηνεύει. Ό,τι νομίζουν, πιστεύουν και κάνουν οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο της τάξης ορίζει και διαμορφώνει το είδος της εκπαίδευσης που δέχονται οι μαθητές (Μπατσούτα και Παπαγιαννίδου, 2006: 143). Παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, ισότιμο μέλος με τους μαθητές του στην ομάδα της τάξης, εμπνευστής στην εδραίωση νέων στάσεων και συμπεριφορών, ερευνητής και αναλυτής του έργου του, φίλος των μαθητών είναι μερικά από τα γνωρίσματα του πολυσύνθετου ρόλου του εκπαιδευτικού.

Μόνο έτσι θα μπορέσει να παρέμβει στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και να δομήσει στάσεις και ψυχοκινητικές δεξιότητες ασφαλούς οδικής συμπεριφοράς, αλλά και να καλλιεργήσει αντανακλαστικές, αντιληπτικές ικανότητες με στόχο την πρόληψη ατυχημάτων (Μαυρικήκη, 2000).

Σκοπός και δείγμα της έρευνας

Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη έρευνα, που μελετά τις συνθήκες ασφαλούς κυκλοφοριακής αγωγής των νηπιαγωγείων της Θεσσαλονίκης, καθώς η χώρα μας κατέχει τη δεύτερη θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση στα ατυχήματα παιδιών ηλικίας 4-6 ετών και κατέχει μια από τις τελευταίες θέσεις στους δείκτες οδικής ασφάλειας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 2010 με τη συμμετοχή 48 σχολικών μονάδων στο νομό Θεσσαλονίκης, 28 από τις οποίες ήταν κλασικά νηπιαγωγεία και 20 ήταν Ολοήμερα. Από αυτά τα 33 νηπιαγωγεία ήταν συστεγαζόμενα, ενώ τα υπόλοιπα 15 ανεξάρτητα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1.191 γονείς νηπίων (695 σε κλασικά και 496 σε ολοήμερα) και 46 νηπιαγωγοί στα κλασικά και 32 στα ολοήμερα νηπιαγωγεία.

Η μέθοδος δειγματοληψίας πραγματοποιήθηκε κατά ομάδες και χρησιμοποιήθηκαν δύο επιστημονικά εργαλεία. Το πρώτο εργαλείο, της Αξιολόγησης Υποδομών Ασφαλούς Κυκλοφοριακής Αγωγής, χρησιμοποιήθηκε στους/τις νηπιαγωγούς. Περιλάμβανε 25 ερωτήματα, από τα οποία τα 6 αφορούν τις πινακίδες και την κατακόρυφη σήμανση, 5 ερωτήματα τις διαβάσεις πεζών, τις διαγραμμίσεις και την οριζόντια σήμανση, 4 ερωτήματα την ασφάλεια στην είσοδο του νηπιαγωγείου και 10 ερωτήματα τις προσβάσεις, την ασφάλεια των δρόμων και την ασφάλεια μετάβασης στο νηπιαγωγείο. Το εν λόγω εργαλείο Αξιολόγησης Υποδομών ΑΚΑ που χρησιμοποιήθηκε έτυχε επεξεργασίας με τη μέθοδο της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης και τον T- test έλεγχο δυο δειγμάτων με σχετικών τιμών.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο, Ασφαλούς Κυκλοφοριακής Αγωγής Πεζών και Εποχουμένων, απαντήθηκε από τους γονείς των νηπίων. Περιλάμβανε 52 ερωτήματα, 16 από τα οποία αφορούν την ασφαλή κυκλοφοριακή αγωγή των πεζών, 18 ερωτήματα την ασφαλή κυκλοφοριακή αγωγή των οδηγών αυτοκινήτων σύμφωνα με τον Κ.Ο.Κ. και, τέλος, 18 ερωτήματα σχετικά με την ασφαλή κυκλοφοριακή αγωγή μοτοσικλετών και μοτοποδηλάτων. Το εν λόγω εργαλείο Ερωτηματολόγιο ΑΚΑ Πεζών Εποχούμενων που χρησιμοποιήθηκε έτυχε επεξεργασίας με τη μέθοδο της χ^2 test. Και τα δύο ερωτηματολόγια έτυχαν επεξεργασίας με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 5 αξιολογητές, η επιλογή των οποίων έγινε μετά από θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση 6 μηνών και κατόπιν εξετάσεων σε πιλοτική έρευνα, που τους έκρινε ικανούς για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αξίζει να σημειωθεί πως, παρότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό ε-

νός γενικότερου πληθυσμού, τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα αντιμετωπίζονται ως διαγραφόμενες τάσεις ικανές να μας προσφέρουν άξονες προσέγγισης ασφαλών συνθηκών κυκλοφοριακής αγωγής στα νηπιαγωγεία.

Ερευνητικές διαπιστώσεις - Συμπεράσματα

Από την επεξεργασία των απαντήσεων, που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης και του T-test ελέγχου δύο δειγμάτων με σχετικών τιμών, προκύπτει πως η επάρκεια υποδομών διασφάλισης σχολικών συγκροτημάτων φτάνει μόνο σε ποσοστό 37,6% (στα κλασικά νηπιαγωγεία 39,5% και στα ολοήμερα 35,5%).

Στάση εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας

Σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, το 97,4% αυτών απάντησαν πως γνωρίζουν τον Κώδικα Ασφαλούς Κυκλοφοριακής Αγωγής. Πολύ εντυπωσιακό χαρακτηρίζεται το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 100% της έρευνας, δεν συμμετέχουν στην επιτήρηση για την ασφαλή κυκλοφοριακή αγωγή των νηπίων, παρά το γεγονός ότι είναι γνώστες του Κώδικα Ασφαλούς Κυκλοφοριακής Αγωγής. Ένα πολύ σημαντικό ερώτημα αφορούσε την ύπαρξη σχολικού τροχονόμου στα νηπιαγωγεία, όπου προέκυψε ότι ένα εντυπωσιακό ποσοστό της τάξης του 95,8% των νηπιαγωγείων δεν διαθέτουν σχολικό τροχονόμο, ενώ η ύπαρξή του σε κάποια νηπιαγωγεία οφείλεται αποκλειστικά στη συστέγασή τους με δημοτικά σχολεία.

Στάση γονέων πεζών

Μεγάλο ενδιαφέρον εμφανίζουν τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τη στάση των γονέων σε θέματα που αφορούν την ασφαλή κυκλοφοριακή αγωγή των παιδιών τους. Μόλις το 8,5% των γονέων εφαρμόζουν τον Κ.Ο.Κ. στα φανάρια και τις διαβάσεις, ενώ όσον αφορά το ερώτημα που σχετίζεται με την ασφαλή μετάβαση των παιδιών στο σχολείο μόνο το 34,8% των γονέων απάντησαν ότι όταν συνοδεύουν τα νήπια βαδίζουν στην εσωτερική και ασφαλή μεριά του πεζοδρομίου κρατώντας το χέρι τους.

Το 82,3% των γονέων απάντησαν πως δεν συνωστίζονται κατά την παράδοση και παραλαβή των νηπίων και θετικό είναι το γεγονός πως το 76,4% απ' αυτούς δεν περνούν ενδιάμεσα από σταματημένα οχήματα.

Η έγκαιρη προσέλευση των νηπίων στα σχολεία τους εξασφαλίζει την αποφυγή βιαστικών, απρόσεκτων και σίγουρα μη ασφαλών κινήσεων στο δρόμο, είτε οι γονείς είναι πεζοί είτε είναι οδηγοί. Δυστυχώς, όμως, μόνο το 26,7% των νηπίων έρχονται τουλάχιστον νωρίτερα κατά 15 λεπτά πριν την έναρξη του σχολικού προγράμματος.

Θετικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι το 92,75% των γονέων δεν μιλούν

στο κινητό ούτε καπνίζουν την ώρα που συνοδεύουν τα παιδιά τους στο σχολείο, και το 75,85% των νηπίων έχουν τσάντες με ανοικτά χρώματα. Παρ' όλα αυτά, μόλις το 2,65% διαθέτουν τσάντες με ανακλαστικές. Συμπερασματικά, το 45,5% (στα κλασικά το 44,6% - στα ολοήμερα το 46,5%) των γονέων που μετακινούνται πεζοί ακολουθούν τον Κ.Ο.Κ. ενώ, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των γονέων γνωρίζουν τον Κώδικα Ασφαλούς Κυκλοφοριακής Αγωγής.

Στάση γονέων οδηγών αυτοκινήτων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν τη συμπεριφορά τους ως οδηγών αυτοκινήτων. Από αυτούς μόλις το 6,5% φορούν ζώνη ασφάλειας παρά τα μεγάλα ποσοστά θνησιμότητας από ατυχήματα στους ελληνικούς δρόμους. Την ίδια στάση και συμπεριφορά υιοθετούν και στα παιδιά τους, καθώς μόλις το 5,5% των νηπίων φορούν ζώνη ασφάλειας κατά τη μετακίνησή τους στο σχολείο. Το 51,3% των οδηγών εφαρμόζουν τον Κ.Ο.Κ. όταν σταματούν το όχημα τους και μόνο το 5,5% των γονέων ανοίγουν την πόρτα, βγάζουν την ζώνη ασφάλειας από το νήπιο και κρατώντας το από το χέρι και από την εσωτερική μεριά του πεζοδρομίου το παραδίδουν στη νηπιαγωγό. Στο ερώτημα που αφορά τη χρήση των φλας όταν πρόκειται να σταματήσουν, μόνο το 44,5% των οδηγών απάντησαν θετικά, ενώ μόλις το 2,9% των οχημάτων έχουν αναμμένα τα μεσαία φώτα κατά τις μέρες που υπάρχει πρόβλημα

Αναφορικά με τους οδηγούς αυτοκινήτων αλλά και δικύκλων, το 83,5% σβήνουν τη μηχανή του οχήματός τους και αποβιβάζουν το νήπιο, και το 53,5% των οχημάτων δεν παρκάρουν μπροστά στη είσοδο του νηπιαγωγείου.

Συμπερασματικά, είναι απογοητευτικό το γεγονός πως μόνο το 31,65% (στα κλασικά 31,55%, στα ολοήμερα 31,7%) των οδηγών εφαρμόζουν τον κώδικα ασφαλούς κυκλοφοριακής αγωγής που σχετίζεται με τη μεταφορά των νηπίων.

Στάση γονέων οδηγών δικύκλου

Όσον αφορά τους οδηγούς μοτοποδηλάτων-μηχανών, μόνο το 9,4% αυτών φορούν κράνος και αντίστοιχα, σε ακόμη χειρότερα ποσοστά, μόλις το 5,8% των νηπίων φορούν κράνος. Από αυτούς το 4,9% των οδηγών έχουν κράνος με ευρωπαϊκές προδιαγραφές. Το 73,3% των μηχανών δεν έχουν τρίτο αναβάτη και το νήπιο κάθεται μπροστά από τον γονέα σε ποσοστό 68,2%. Εντυπωσιακά είναι τα αποτελέσματα στα ερωτήματα που σχετίζονται με τη χρήση φώτων στα δίκυκλα, καθώς μόλις το 11% των οδηγών ανάβουν τα φώτα όταν χρειάζεται και το 21% των μηχανών έχουν επάρκεια στα φώτα. Τέλος, το 49,7% (οδηγοί 23,3% - νήπια 76%) φορούν ανοιχτόχρωμα ρούχα.

Συμπερασματικά, το 30,4% (28,6% στα κλασικά - 32,2% στα ολοήμερα) των οδηγών μηχανών και μοτοποδηλάτων ακολουθούν τον Κ.Ο.Κ.

Προτάσεις

- Χρειάζεται πλήρης σήμανση των οδών γύρω από κάθε νηπιαγωγείο. Επιβάλλεται γενική αναθεώρηση της υπάρχουσας υποδομής των χώρων που προσεγγίζουν το νηπιαγωγείο, ώστε η μετάβαση των νηπίων να γίνεται με ασφάλεια
- Οι γονείς πρέπει να φροντίζουν για την έγκαιρη αφύπνιση, ώστε ο μαθητής να έχει αρκετό χρόνο στο δρόμο προς το σχολείο. Η βιασύνη μειώνει την προσοχή.
- Επιβάλλεται η συνοδεία των παιδιών από ενήλικο στο σχολείο. Απαραίτητη, λοιπόν, είναι η χάραξη ενός χάρτη με την πιο ασφαλή πορεία μέχρι το σχολείο. Επισημαίνονται τα πιο επικίνδυνα σημεία, καθώς και η αναγκαιότητα χρήσης διαβάσεων για πεζούς και ο σεβασμός σε φανάρια και σήματα κυκλοφορίας.
- Συνιστάται ο ρουχισμός και ο εξοπλισμός των παιδιών να είναι σε έντονα χρώματα, ώστε να γίνονται ευδιάκριτα από τους οδηγούς, ιδίως στο σκοτάδι. Το ίδιο μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση ανακλαστών στις σχολικές τσάντες.
- Για όσους μαθητές χρησιμοποιούν οχήματα μεταφοράς, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα της χρήσης ζώνης ασφαλείας, είτε βρίσκονται στο σχολικό λεωφορείο είτε σε ιδιωτικό αυτοκίνητο, και κράνους όταν μετακινούνται με μηχανοκίνητο δίκυκλο ή ποδήλατο. Φυσικά, οι συνοδοί φροντίζουν να δίνουν πρώτοι το παράδειγμα.
- Ιδιαίτερα σημαντικός για την πρόληψη των οδικών ατυχημάτων είναι ο ρόλος του σχολικού τροχονόμου. Επιβάλλεται η στήριξη του ρόλου και του έργου του από τους γονείς και τους οδηγούς αυτοκινήτων και δικύκλων. Όταν απουσιάζει ο σχολικός τροχονόμος, επιβάλλεται η πρόσληψη βοηθού νηπιαγωγού με τις αρμοδιότητές του.
- Επιβάλλεται ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων στην τήρηση του Κ.Ο.Κ.
- Χρειάζεται μεγαλύτερος έλεγχος και καλύτερη εκπαίδευση των Ελλήνων οδηγών. Είναι θέμα ατομικής και κοινωνικής ευθύνης για τη διαμόρφωση συνθηκών ασφαλούς κυκλοφοριακής αγωγής για την πρόληψη των ατυχημάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Κ. (2004). *Αγωγή Υγείας*. Θεσσαλονίκη.
- Γεωργιάδης, Ν. - Ζεκερίδης, Θ. - Παπαδόπουλος, Λ. - Τρίκος, Σ. (2002). *Ατυχήματα στη σχολική ζωή*. Καβάλα.
- Γκόγκας, Μ. - Λαδόπουλος, Λ. - Τσανακτσίδης, Δ. - Χαραλάμπους, Γ. (2006). *Κυκλοφοριακή Αγωγή στις ευρωπαϊκές χώρες της Μεσογείου - Συγκριτική παρουσίαση με την Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πολυτεχνική Σχολή του Α.Π.Θ.

- Γκούβρα, Μ. - Κυρίδης, Α. - Μαυρικάκη, Ε. (2001). *Αγωγή Υγείας και σχολείο: Παιδαγωγική και βιολογική προσέγγιση*. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Γρόλλιος, Γ. - Μαυρογιώργος, Γ. (2005). «Ευέλικτη ζώνη και αυτονομία των εκπαιδευτικών». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 75.
- Δεμάγκου, Β. (2003). *Κυκλοφοριακή Αγωγή*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ε.Σ.Υ.Ε. (2005). Διεύθυνση Κοινωνικών Στατιστικών της Γενικής Γραμματείας της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος. <http://www.statistics.gr>.
- Κουκούλης, Ν. (1998). «Η εισαγωγή της κυκλοφοριακής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 46.
- Ματσαργούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρικάκη, Ε. (2000). «Η κυκλοφοριακή αγωγή στα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού σχολείου». *Μακεδόν-Περιοδική Επιστημονική Έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Α.Π.Θ.*, 7: 135-142.
- Μαυρικάκη, Ε. - Κυρίδης, Α. - Γκούβρα, Μ. - Γκόλια, Π. (2005). «Η Αγωγή Υγείας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του ελληνικού δημοτικού σχολείου». *Επιστήμες Αγωγής*, 2.
- Μπασούτα, Μ. - Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11.
- Νικητοπούλου, Δ. (2008). «Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας - Κυκλοφοριακή Αγωγή». *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2008.
- Νόμος υπ' αρ. 2696, Κύρωση του Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας. Φ.Ε.Κ. 57, τ. 1, 23-3-1999.
- Παναγάκος, Ι. (2006). «Μια διαθεματική προσέγγιση στην Κυκλοφοριακή Αγωγή». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11.
- Σουμάνης, Ι. Π. (2005). *Κυκλοφοριακή Διαπαιδαγώγηση*.
- Σωτηράκου, Μ. - Μπάκα, Χ. (2005). Κυκλοφοριακή αγωγή για παιδιά και γονείς - Ασφαλής εκκίνηση για μια ολοκληρωμένη πολιτική Οδικής Ασφάλειας, στο *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Οδικής Ασφάλειας*, Πάτρα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1990). *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο*. Βιβλίο Νηπιαγωγού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Εα Δημοτικού, Βιβλίο του μαθητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο του μαθητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2003). *Εγκύκλιος 106137/Γ7/30-9-2003: Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων: Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Αγωγής Σταδιοδρομίας και Πολιτιστικών θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων*.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2005). *Εγκύκλιος Φ11/669/110/190119/Γ1: Διδασκαλία της Κυκλοφοριακής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2010). *Εγκύκλιος Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010: Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα*.
- Χατζηνικολάου, Σοφία (2010). *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αγωγή Υγείας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ξενογλώσση

- Department for Transport (1998). *Road Safety Education in Schools-Primary Schools*.
- Ertmer, P.A. – Newby, T.J. (1993). «Behaviorism, cognotivism, constructional design perspective», *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4): 50-70.

- Rothengatter, J.A. (1981). *Traffic Safety Education for Young Children*. Lisse, Swets and Reitlinger.
- Renault & Mava, A.E. (2002). *Ο Δρόμος και εγώ. Το τετράδιο του μαθητή (Παιδαγωγικό Υλικό Οδικής Ασφάλειας)*.
- Ryhammer, L. - Berglund, G.W. (1980). «Children and instruction in road safety». *Uppsala Reports on Education*, University of Uppsala, 8.
- Thomson, J. - Tolmie, A. - Foot, H. - McLaren, B. (1996). *Child Development and the aims of road safety education*. Department of Transport, Road Safety Report No1.
- Vinje, M.P. (1981). «Children as pedestrians: Abilities and limitations». *Accident Analysis and Prevention*, 13.
- World Health Organization (WHO) (2002). *Prevention and promotion in mental health*. Mental Health: Evidence and Research Department of Mental Health and Substance Dependence. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας: www.statistics.gr

Υπουργείο Δημόσιας Τάξης: www.ydt.gr

Υπουργείο Μεταφορών και Επικοινωνιών: www.yme.gr

World Health Organization: <http://www.who.int>

Διά βίου εκπαίδευση. Διαχρονική διαδικασία - επίκαιρη απαίτηση

Ελένη Τσαμαντά
Εκπαιδευτικός Π.Ε.,
Msc στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών
στη Διά Βίου Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η διά βίου εκπαίδευση έχει αποτελέσει θέμα πολλών συζητήσεων και ανάπτυξης πολιτικής εδώ και πολλά χρόνια. Σήμερα, ο ρόλος του ανθρώπινου κεφαλαίου αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα επιβίωσης και προόδου των κοινωνιών. Καθώς οι γνώσεις και οι ικανότητες αποτελούν ισχυρό μηχανισμό οικονομικής ανάπτυξης, μέσα σε ένα αβέβαιο οικονομικο-κοινωνικό κλίμα, η επένδυση στους ανθρώπους εμφανίζεται ιδιαίτερα σημαντική. Οι γρήγορες και πολλές φορές απρόσμενες, αλλαγές στους τομείς της τεχνολογίας και της οικονομίας έχουν δημιουργήσει στον κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο συνθήκες και απαιτήσεις διαφορετικές από αυτές που επικρατούσαν μέχρι σήμερα.

Η ραγδαία ανάπτυξη της γνώσης, οι δημογραφικές αλλαγές, η ηλικιακή ωρίμανση του πληθυσμού, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, των ιδεών και των αξιών, η εξάπλωση της πληροφορικής και επικοινωνιακής τεχνολογίας και η αξιοποίησή της ως προϋπόθεση για το μετασχηματισμό της παραγωγικής διαδικασίας, και οι εργασιακές, κοινωνικές και οικογενειακές ανακατατάξεις έχουν άμεση επίδραση στην εκπαίδευση και στον τρόπο ζωής των ανθρώπων και δημιουργούν νέα δεδομένα και ευκαιρίες για ανάπτυξη και ποιότητα ζωής.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν αξιοσημείωτοι κίνδυνοι και αβεβαιότητες, καθώς η κοινωνία της γνώσης απειλεί να μεγεθύνει τις ανισότητες ανάμεσα σε αυτούς που έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στις εργασίες της κοινωνίας και στους λιγότερο ευνοημένους ανθρώπους, όπου η ανασφάλεια στην εργασία, η έλλειψη βασικής εκπαίδευσης και η αναγκαστική αδράνεια (ανεργία) ενισχύουν τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Το νέο περιβάλλον απαιτεί από το εκπαιδευτικό σύστημα ταχεία προσαρμογή στις υφιστάμενες αλλαγές, με την εκπαίδευση ατόμων ικανών να ανταποκρίνονται στις νέες κοινωνικές ανάγκες, οι οποίες δίνουν έμφαση στη γνώση, την προσαρμοστικότητα και την ευρηματικότητα. Απαιτούν ανάπτυξη δεξιοτήτων επι-

κοινωνίας, συνεργασίας, ταχεία αντίδραση σε προκλήσεις, ανάληψη πρωτοβουλιών, διαχείριση επιλογών.

Η παρεχόμενη εκπαίδευση, καθώς δεν συμβαδίζει με τις υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις, χρειάζεται να αναμορφωθεί σταδιακά, για να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες και προκλήσεις.

Η βούληση των φορέων που μεριμνούν για την εκπαίδευση πρέπει να προσανατολίζεται στην προώθηση εκπαιδευτικών πολιτικών-στρατηγικών που να στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί η προσαρμογή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στα νέα δεδομένα, ώστε να απευθύνεται σε όλους τους πολίτες, σε κάθε στάδιο της ζωής τους, αλλά και η προαγωγή της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής ένταξης, μέσα από την επένδυση στις γνώσεις και στις ικανότητες των πολιτών.

Σήμερα οι δυνατότητες που προσφέρονται στο κοινωνικό περιβάλλον για μόρφωση έξω από το πλαίσιο του σχολείου είναι αρκετές, ενώ η έννοια των τυπικών προσόντων του ατόμου παραχωρεί, σε πολλούς τομείς δραστηριότητας, τη θέση της στην έννοια της ανάπτυξης ικανοτήτων και της προσαρμοστικότητας στις συνεχείς εξελίξεις.

Μια νέα μορφή εκπαίδευσης επιβάλλεται, εκ των πραγμάτων, η οποία θα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες, γνώσεις και δεξιότητες, θα είναι προσιτή σε όλους, ευέλικτη και θα διαρκεί διά βίου.

Διά βίου εκπαίδευση (Life long education)

Στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα η εκπαίδευση διαφοροποιείται σε μαθήματα και μορφές, ώστε να καλύπτει όλες τις δραστηριότητες που επιτρέπουν στους ανθρώπους, από την παιδική έως την ώριμη ηλικία, να αποκτούν δυναμική γνώση του κόσμου, των άλλων ανθρώπων αλλά και του εαυτού τους.

Στη φιλοσοφία της διά βίου εκπαίδευσης έχουν προσανατολιστεί οι προσπάθειες και τα αναπτυξιακά προγράμματα της UNESCO, του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) προσφέροντας σημεία στήριξης, με μια εκπαιδευτική πολιτική προσανατολισμένη στο μέλλον.

Η διά βίου εκπαίδευση διαμορφώθηκε ως ιδέα από την UNESCO στις αρχές της δεκαετίας του '70 για να συμπεριλάβει την τυπικά οργανωμένη εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη καθημερινότητα της ζωής, και να δηλώσει ότι η εξέλιξη του ανθρώπου στις περιοχές της προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής με κανένα τρόπο δεν μπορεί να προωθηθεί μόνο μέσα από την προπαρασκευαστική φάση της σχολικής φοίτησης.¹

Η μεγαλύτερη ώθηση στην πολιτική και στις δραστηριότητες του οργανισμού

¹ Tippelt, R.: Διά Βίου Μάθηση – Κατευθυντήριες Γραμμές για την Εκπαιδευτική Πολιτική και το Μέλλον της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 26, 1997, σελ. 249.

της UNESCO στον τομέα της διά βίου εκπαίδευσης δόθηκε από το «Learning to be» (Μαθαίνοντας να είμαι) στην έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης, υπό την προεδρία του Edgar Faure (1972).² Η έκθεση διαπιστώνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν ανταποκρίνονται πλέον στις σύγχρονες απαιτήσεις και ως λύση του προβλήματος προτείνει τη διά βίου εκπαίδευση (Life Long Education), κατά την ορολογία που χρησιμοποιείται στην έκθεση.

Σημαντικό γεγονός αποτελεί η κοινή απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρώπης να ανακηρυχθεί το 1996 ως «Ευρωπαϊκό Έτος της Διά Βίου Εκπαίδευσης», με στόχο τη συνειδητοποίηση του περιεχομένου της διά βίου εκπαίδευσης και της προσφοράς της στην αντιμετώπιση των κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων.³

Στην έκθεση της «Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα», της UNESCO, υπό την προεδρία του J. Delors, κατακρίνονται οι παραδοσιακοί τρόποι ανταπόκρισης στη ζήτηση της εκπαίδευσης, που είναι κυρίως ποσοτικοί και γνωσιοκεντρικοί, και δηλώνεται ότι κάθε άνθρωπος πρέπει να εκμεταλλεύεται ευκαιρίες για μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, ώστε να διευρύνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις απέναντι στη ζωή και να προσαρμόζεται σε συνεχώς μεταβαλλόμενα και αλληλεξαρτώμενα περιβάλλοντα. Διαμορφώνεται έτσι μια αδιάκοπη συνέχεια (continuum) στην εκπαίδευση που διαρκεί όσο και η ζωή και η οποία διευρύνεται συνεχώς, περιλαμβάνοντας όλες τις διαστάσεις της κοινωνίας. Αυτό το συνεχές η Επιτροπή το ορίζει ως «Διά Βίου Εκπαίδευση».

Στην ανακοίνωση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων της 21-11-2001 στις Βρυξέλλες αναφέρεται ο ορισμός «στο φως του οποίου πρέπει να κατανοηθούν όλες οι αναφορές στη διά βίου μάθηση σε αυτό το έγγραφο: κάθε μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση». Το εύρος αυτού του ορισμού εφιστά, επίσης, την προσοχή στο ευρύ φάσμα της σχολικής, της εξωσχολικής και της άτυπης μαθησιακής δραστηριότητας.

Αναγκαιότητα της διά βίου εκπαίδευσης

Η εξέλιξη της διά βίου εκπαίδευσης ήταν σε κάθε χρονική περίοδο στενά συνδεδεμένη με τις εκάστοτε κοινωνικές και οικονομικές τάσεις και αλλαγές που επηρέαζαν τη ζωή της χώρας.

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, η διά βίου εκπαίδευση «αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για να αντιμετωπιστούν οι μεγάλες τεχνολογικές αλλα-

² Ευρωπαϊκό Περιοδικό, *Διά βίου Μάθηση, Επαγγελματική Κατάρτιση*, τ. 8/9, Μάιος-Δεκέμβριος 1996.

³ Δούκας, Χ.: *Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων στην Κοινωνία της Μάθησης*, Εισήγηση στο Συνέδριο της Γ.Γ.Α.Ε - Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα 2001.

γές και απαιτεί τη συνεργασία και τη σύμπραξη όλων των ενδιαφερομένων προκειμένου να ενισχυθεί η ανταγωνιστικότητα, να καταπολεμηθεί η ανεργία και να προαχθεί η πλήρης και ενεργός συμμετοχή όλων των ατόμων στην κοινωνική ζωή».⁴

Σε όλο το κόσμο η εκπαίδευση, με τις διαφορετικές μορφές της, έχει ως αποστολή να καλλιεργήσει στα άτομα δεσμούς με βάση κοινά σημεία αναφοράς, παρά το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνται ποικίλλουν ανάλογα με την κουλτούρα κάθε λαού και τις περιστάσεις.

Βασικός σκοπός⁵ της εκπαίδευσης σε όλες τις περιπτώσεις είναι η ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης του ατόμου, καθώς η εκπαίδευση ορίζεται ως φορέας πολιτισμού και αξιών αλλά και ως δημιουργία ενός περιβάλλοντος κοινωνικοποίησης.

Σήμερα, αντιμέτωπη με την κρίση των κοινωνικών θεσμών, η εκπαίδευση οφείλει να προσφέρει σε όλα τα άτομα τα μέσα που απαιτούνται για μια συνειδητή και ενεργό συμμετοχή, η οποία δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο μέσα στο πλαίσιο των δημοκρατικών κοινωνιών. Ταυτόχρονα, οι ραγδαίες τεχνολογικές αλλαγές έκαναν επιτακτική την ανάγκη ποιοτικής αναβάθμισης της κατάρτισης του εργατικού δυναμικού και της δημιουργίας ευέλικτων σχημάτων στον τομέα αυτό.

Θέματα πρωταρχικής σημασίας αποτελούν σήμερα η παρακολούθηση και, κυρίως, η πρόβλεψη των τεχνολογικών αλλαγών που επηρεάζουν τη φύση και την οργάνωση της εργασίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να ενισχύουν ιδιαίτερα το ρόλο των νοητικών και γνωστικών δεξιοτήτων και να εκπαιδεύουν άτομα ικανά να αυτο-εξελίσσονται, να προσαρμόζονται σε ένα γρήγορα μεταβαλλόμενο κόσμο και, κυρίως, να ελέγχουν τις αλλαγές και να κυριαρχούν πάνω σε αυτές.

Σύνδεση με κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες

Η διά βίου εκπαίδευση δεν αποτελεί σήμερα μακρινό ιδεώδες, αλλά μια πραγματικότητα που εξελίσσεται μέσα σε ένα πολύπλοκο εκπαιδευτικό σκηνικό.

Προηγούμενες αναφορές εκθέσεων οργανισμών για την εκπαίδευση έχουν υπογραμμίσει την αναγκαιότητα της διά βίου εκπαίδευσης, που προσφέρει στους ανθρώπους κάθε ηλικίας τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τις νέες καταστάσεις που παρουσιάζονται στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή.

Από τη μελέτη της πορείας της εκπαίδευσης προκύπτει ότι η εξέλιξη της διά βίου εκπαίδευσης σε κάθε χώρα συνδεόταν άμεσα με τις οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις, καθώς:⁶

⁴ Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 10-1-97, C 7/1.

⁵ UNESCO, *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Gutenberg, Αθήνα 1999, σελ. 162.

⁶ Bengtsson, J., «Νέοι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 8, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1992, σελ. 4576.

- Η διά βίου εκπαίδευση, ως πολιτική ανακατανομής εκπαιδευτικών ευκαιριών και μέσων, σε ολόκληρη τη ζωή των ατόμων βρίσκεται σε άμεση σχέση με τις συνθήκες εργασίας των ατόμων, την οικογένεια, τη ζωή τους γενικότερα, και με τις κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις που επηρεάζουν αυτούς τους τομείς.
- Η διά βίου εκπαίδευση εισχωρεί στην περιοχή της κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής, καθώς δεν θεωρήθηκε ποτέ αμιγώς εκπαιδευτική πολιτική, αφού οι σκοποί και η φιλοσοφία της προσανατολίζονται σε ένα ευρύτερο πεδίο.
- Ένα πολύ μεγάλο τμήμα της διά βίου εκπαίδευσης οργανώνεται έξω από το επίσημο σύστημα εκπαίδευσης και περιλαμβάνει τις κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις με τις οποίες συνεργάζεται.

Πλεονεκτήματα της διά βίου εκπαίδευσης

Η μαθησιακή διαδικασία που ακολουθεί η διά βίου εκπαίδευση έχει ορισμένα πλεονεκτήματα σε σχέση με την τυπική εκπαίδευση που δίδεται στα σχολεία σήμερα:

- Δεν είναι υποχρεωτική⁷. Τα άτομα παρακολουθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα μετά από δική τους επιλογή.
- Στηρίζεται στην έμφυτη ορμή του ατόμου για μάθηση, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.
- Στην επιλογή και την πορεία εξέλιξης του αντικειμένου μάθησης συμμετέχει ενεργά ο μαθητευόμενος.
- Διαρκεί για όσο χρονικό διάστημα επιθυμεί το άτομο να συμμετέχει.
- Αναφέρεται σε πολλά γνωστικά αντικείμενα.
- Αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα σύγχρονα προβλήματα, καθώς λαμβάνει υπόψη για την επίλυσή τους την εμπειρία των ανθρώπων.
- Απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους χωρίς να θέτει περιορισμούς ως προς την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο.
- Συμβάλλει στην ανακάλυψη και αξιοποίηση των ιδιαίτερων κλίσεων και δυνατοτήτων του ατόμου και το κατευθύνει στην πορεία για επαγγελματικό προσανατολισμό.
- Αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των ανθρώπων, που ίσως έμενε ανεκμετάλλευτος.
- Συντελεί στη διατήρηση της συνοχής του κοινωνικού ιστού, με την παροχή ευκαιριών σε περιθωριοποιημένα άτομα, δίνοντάς τους την δυνατότητα να ξεφύγουν από τα δεσμά του κοινωνικού αποκλεισμού και να ενταχθούν στο κύριο σώμα της κοινωνίας.⁸

⁷ Κουτρομάνος, Κ., *Σημειώσεις για το μάθημα Η Εξέλιξη της Λαϊκής Επιμόρφωσης – Θεσμικό Πλαίσιο*, Αθήνα 1998, σελ. 19.

⁸ Τρύλιανός, Θ., *Η Διά Βίου Εκπαίδευση. Αναγκαιότητα, Πρακτικές Θεωρήσεις, Προοπτικές*, Πρακτικά του 9^{ου} Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Βόλος 1999, Ατραπός, Αθήνα 2001, σελ. 73.

- Μερικώς για την προαγωγή της ισότητας των ευκαιριών, αμβλύνοντας τις ανισότητες, με την εκπόνηση προγραμμάτων που απευθύνονται σε λιγότερο ευνοημένα άτομα και ομάδες.
- Καλλιεργεί τις αξίες της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας, της αμοιβαίας κατανόησης, του πλουραλισμού των ιδεών, με την αποδοχή ατόμων από διαφορετικά έθνη, φυλές και πολιτιστικά περιβάλλοντα για την παρακολούθηση προγραμμάτων που θα τα βοηθήσουν να ενταχθούν στο κοινωνικό περιβάλλον χωρίς να απομακρυνθούν από την πολιτισμική τους ταυτότητα.
- Προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, οργανισμών και επιχειρήσεων του οικονομικού και παραγωγικού κόσμου.
- Διαθέτει ευέλικτες στρατηγικές μάθησης και διαδικασίες, που στόχο τους έχουν να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον για μάθηση.
- Προάγει την αυτενεργό δράση, που διεξάγεται σε κλίμα συμμετοχικότητας, αμοιβαιότητας και κριτικής ανάλυσης των αντικειμένων.

Η παραδοσιακή θεώρηση της εκπαίδευσης οφείλει να εναρμονιστεί με τις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Η γνώση που αποκτά κανείς στη νεαρή ηλικία πρέπει να εμπλουτίζεται και να διευρύνεται για να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες των ανθρώπων. Η διά βίου εκπαίδευση επηρεάζει καταλυτικά τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και τη ζωή των ανθρώπων.

Οι απαιτούμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η ιδέα και η φιλοσοφία της διά βίου εκπαίδευσης έχει επιπτώσεις στην τυπική εκπαίδευση. Η αποτελεσματικότητα της νέας διευρυμένης μορφής εκπαίδευσης, που διαρκεί σε όλη τη ζωή του ανθρώπου, εξαρτάται από την υλοποίηση αλλαγών – μεταρρυθμίσεων στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι απαιτούμενες αλλαγές στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, που θα διατηρήσουν στέρεη τη βάση της διά βίου εκπαίδευσης, αναφέρονται στα παρακάτω βασικά σημεία:

- *Ο χαρακτήρας και η λειτουργία του σχολείου*

Το σχολείο δεν πρέπει να είναι επιλεκτικό αλλά ανοικτό σε όλους όσους θέλουν να επωφεληθούν από τις εκδηλώσεις και τα προγράμματά του. Οι πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις, οι θεατρικές παραστάσεις, οι διαλέξεις, τα σεμινάρια πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους κατοίκους της περιοχής. Το σχολείο οφείλει να λειτουργεί σε ολοήμερη βάση και να συνδέει τη ζωή με τους χώρους εργασίας.

- *Η ποιότητα σπουδών*

Η αναθεώρηση των γνωστικών αντικειμένων και η εισαγωγή νέων μαθημάτων με δυνατότητα επιλογής από τους μαθητές καθίσταται απαραίτητη. Η ενασχόληση με ένα γνωστικό αντικείμενο προϋποθέτει πλέον την απομάκρυνση α-

πό το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο και τον εφοδιασμό των μαθητών με ένα διδακτικό πακέτο το οποίο περιλαμβάνει: βιβλίο μαθητή, τετράδιο ασκήσεων, οδηγό εργαστηρίων, εποπτικό υλικό, εκπαιδευτικό λογισμικό.⁹ Η εισαγωγή νέων μαθημάτων που αναφέρονται στην αγωγή υγείας, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την τεχνολογία και παραγωγή κ.ά. θεωρείται σήμερα απαραίτητη. Τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα πρέπει να διαθέτουν το χαρακτηριστικό της ευελιξίας και να εξυπηρετούν τις σημερινές ανάγκες, προς τις οποίες οφείλουν να προσαρμόζονται.

- *Η διδακτική μέθοδος*

Οι διδακτικές μέθοδοι που στηρίζονται στη στείρα απομνημόνευση και συσσώρευση γνώσεων πρέπει να παραχωρήσουν τη θέση τους σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις.

Η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή ενθαρρύνει τη διερεύνηση, το διάλογο, την επινόηση διαδικασιών μάθησης. Ο μαθητής μαθαίνει «πώς να μαθαίνει» μέσα σε περιβάλλον συνεργασίας και αλληλεγγύης, που συμβάλλει στην ανάδυση των κλίσεων και των ικανοτήτων του. Στόχος των νέων διδακτικών μεθόδων πρέπει να είναι η καλλιέργεια των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών, η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, ο εθισμός στην έρευνα και το διάλογο, ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα σε όλα τα επίπεδα της ζωής τους.

- *Η παραγωγή και χρήση νέου διδακτικού υλικού*

Σήμερα η διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου βασίζεται στο διδακτικό βιβλίο και συνοδεύεται από υποστηρικτικό διδακτικό υλικό, όπως ιστορικό και γεωγραφικό χάρτες, ταινίες, πίνακες, υλικό για πειράματα. Βαρύτητα πρέπει να δοθεί τόσο στη βελτίωση της ποιότητας και της ποσότητας του παραδοσιακού υλικού όσο και στη χρήση των νέων μέσων της τεχνολογίας της πληροφορίας,¹⁰ τα οποία θα αντιμετωπίζονται με κριτικό πνεύμα και θα προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

Απαραίτητη κρίνεται η υποστήριξη του εφοδιασμού του εκπαιδευτικού συστήματος με όλα τα σύγχρονα και αναγκαία μέσα για την παροχή εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου, όπως βιβλία, σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, άνετο διδακτικό περιβάλλον κ.ά.

- *Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού*

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να απομακρυνθεί από αυταρχικές συμπεριφορές, που αναδεικνύουν τον δάσκαλο ως παντογνώστη και φορέα εξουσίας. Μια νέα παιδαγωγική σχέση πρέπει να δημιουργηθεί μεταξύ δασκάλου και μαθητή, όπου

⁹ Καραγεώργος, Δ., «Το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και η διά βίου παιδεία» (Εισήγηση από τη Συνδιάσκεψη για το Ευρωπαϊκό Έτος 1996 της Διά Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, 15-16/1996), *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 43, σελ. 99.

¹⁰ UNESCO, *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Gutenberg, Αθήνα 1999, σελ. 46.

ο δάσκαλος θα αναλάβει το ρόλο του καθοδηγητή, του εμπυχωτή, του συνεργάτη και συντονιστή στην πορεία του μαθητή για την ανακάλυψη της γνώσης, και θα δημιουργήσει γι' αυτόν οικείο περιβάλλον μάθησης. Ο δάσκαλος πρέπει να κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών, να προωθεί το διάλογο¹¹ και να τους μεταδίδει την επιθυμία για μάθηση. Μεγάλη ευαισθησία και προσοχή απαιτείται στο διαμεσολαβητικό ρόλο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού στη μετάδοση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς. Στις σημερινές, πολυπολιτισμικές κοινωνίες η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να αναπτύξει την ικανότητα για κατανόηση του «διαφορετικού»,¹² αλλά και να δώσει στη νέα γενιά γνώμονες προσανατολισμού, με σημεία αναφοράς τα στοιχεία της πολιτιστικής και εθνικής ταυτότητας.

- *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*

Η διεύρυνση και βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνδεδεμένη και επηρεάζει σημαντικά την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τη δεκτικότητά του στις καινοτόμους προσπάθειες. Η δημιουργία κινήτρων για επιμόρφωση - κατάρτιση των εκπαιδευτικών, με τη συμμετοχή τους σε βραχυχρόνια σεμινάρια ή μακροχρόνια επιμορφωτικά προγράμματα, την πρόσβασή τους στα νέα μέσα επικοινωνίας και πληροφόρησης, τη συμμετοχή σε δραστηριότητες σχετικές με την εκπαίδευση κ.ά. στηρίζει τους στόχους της διά βίου εκπαίδευσης.

- *Αξιολόγηση του σχολικού συστήματος*

Η αξιολόγηση του σχολικού συστήματος που βασίζεται στον έπαινο και την τιμωρία πρέπει να αναθεωρηθεί. Διδάσκοντες και διδασκόμενοι, με αίσθημα ευθύνης, ωριμότητας και αντικειμενικότητας, προβαίνουν σε εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου στηριζόμενοι σε κοινώς αποδεκτά κριτήρια. Με αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση λαμβάνει εσωτερική μορφή.

Με την προοπτική της διά βίου παιδείας κάθε μαθητής οδηγείται, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την πρόοδό του, στο χώρο όπου μπορεί να αποδώσει καλύτερα.

Τα κράτη μέλη του ΟΟΣΑ,¹³ στην προσπάθειά τους να επιφέρουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα οι οποίες είναι συμβατές με τη μέθοδο μάθησης που προεβεί η διά βίου εκπαίδευση, θέτουν στόχους και κριτήρια τα οποία αφορούν τα ακόλουθα:

- Επανακαθορισμό των σκοπών και των εκπαιδευτικών συστημάτων, λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα και τις προοπτικές της διά βίου εκπαίδευσης.

¹¹ Τριλιανός, Θ., *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας Ι*, Τολίδη, Αθήνα 1991, σελ. 184.

¹² Ξοχέλλης, Π., *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εμπειρίες*. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999), Ατραπός, Αθήνα 2001, σελ. 99.

¹³ ΟΟΣΑ, *Διά Βίου Εκπαίδευση. Μια πραγματικότητα για όλους*, Αθήνα 1996, σελ. 24.

- Αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων σε διαγωνισμούς τα αποτελέσματα των οποίων θα χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια/δείκτες ποιότητας.
- Νέες προσεγγίσεις όσον αφορά την αξιολόγηση και πιστοποίηση των σπουδών, με βάση τη σχέση τους με την εργασία. Συνεχής συνεργασία με κοινωνικούς και επαγγελματικούς φορείς επιβάλλεται σε αυτές τις περιπτώσεις.
- Βελτίωση των ποσοτικών δεικτών, ώστε να είναι ενδεικτικοί και να επαρκούν για την αναγνώριση και την αξιολόγηση της ποιότητας των σπουδών.
- Για την αναβάθμιση και τη βελτίωση της ποιότητας σπουδών χρειάζεται η ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, δεδομένου ότι αυτοί θα είναι σε θέση να αξιολογήσουν την επίδοσή τους και να κρίνουν τι ακριβώς χρήζει βελτίωσης. Για τους εκπαιδευτές σημαίνει συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση. Η επαγγελματική επιμόρφωση θα γνωστοποιήσει στους εκπαιδευτές τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες ή αλλαγές μέσα στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ζουν και εργάζονται έτσι, ώστε τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα να ευνοούν τις προοπτικές της διά βίου εκπαίδευσης. Επιπλέον, η επαγγελματική επιμόρφωση πρέπει να εξασφαλίζει δυνατότητα παροχής βοήθειας στους εκπαιδευομένους, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν περαιτέρω τις μαθησιακές τους ικανότητες. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι συμμετέχοντες θα είναι σε θέση να εκτιμήσουν την πρόοδό τους σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες.
- Αναθεώρηση των κριτηρίων διδασκόμενης ύλης και των αναλυτικών προγραμμάτων κατά τρόπο που θα αντανakλούν τις προόδους στο γνωστικό τομέα, ενώ συγχρόνως θα καταδεικνύουν την εμφάνιση νέων κοινωνικών και οικονομικών αναγκών, αξιών και ικανοτήτων. Αυτή η αναθεώρηση θα ευεργετήσει διπλά: τους μεν εκπαιδευτές όσον αφορά την ύλη διδασκαλίας, αλλά και αυτούς τους ίδιους τους οργανωτές προγραμμάτων επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτών.
- Κριτήρια/δείκτες επίδοσης του εκπαιδευομένου, χωρίς να έχει ιδιαίτερη σημασία εάν τα αναμενόμενα επίπεδα των αποτελεσμάτων έχουν δοθεί εκ των προτέρων ή έχουν ληφθεί μετά από αναλύσεις που έγιναν πάνω στα αποτελέσματα εθνικών διαγωνισμών. Τέτοιου είδους πληροφορίες βοηθούν εκπαιδευτές και εκπαιδευομένους ως προς τη λήψη μέτρων για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Κριτήρια/δείκτες που έχουν σχέση με τα προσόντα των εκπαιδευτών, αμοιβή και συνθήκες εργασίας, διδακτικό υλικό, φυσικοί πόροι, σε συνδυασμό με τις διαδικασίες για τα πλαίσια διδακτικής ύλης και αξιολόγησης σπουδών, είναι μερικά από τα θέματα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στις αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Ευκρινώς αποδοθέντα κριτήρια, παράλληλα με τον έλεγχο και τη σχετι-

κή παρακολούθηση, είναι δυνατό να συμβάλουν στο δημοκρατικό διακανονισμό της παιδείας, σε μακρόχρονα επίπεδα συνολικών εθνικών αποδόσεων. Η έκδοση των αποτελεσμάτων αποδόσεων και επιτευξέων είναι απόλυτα αποφασιστική, διότι θα δείχνει ποια τμήματα και ποιοι εκπαιδευτικοί δεν ικανοποιούν τα κριτήρια και χρήζουν επαγγελματικής βοήθειας.

- Η χρήση κριτηρίων/δεικτών, όμως, θέτει ερωτήματα σχετικά με τη σύγκριση και την αξία των επιμορφωτικών τμημάτων και των εκπαιδευτικών. Οι δείκτες από μόνοι τους δεν θεωρούνται κριτήρια επαρκή για την ποιότητα της διδασκαλίας ή της μάθησης, εάν ληφθεί υπόψη η πολυποικιλη κοινωνική καταγωγή των μαθητών, παράλληλα με άλλα συναφή στοιχεία. Ορισμένα κράτη μέλη του ΟΟΣΑ χρησιμοποιούν εκπαιδευτικούς επιθεωρητές ως μεσολαβητές μεταξύ σχολείων και κυβερνήσεων, οι οποίοι ερμηνεύουν πληροφορίες σχετικά με τη μαθησιακή απόδοση σύμφωνα με τη δική τους επαγγελματική εκτίμηση για τη διδακτική και μαθησιακή ποιότητα. Τα σοβαρότερα θέματα που αντιμετωπίζουν οι επιθεωρητές σχετίζονται με τη διάγνωση των προβλημάτων αλλά και με την βελτίωση της κατάστασης, δεδομένου ότι η απλή αναγνώριση της αποτυχίας σε μαθητικό, διδακτικό ή σχολικό επίπεδο δεν επαρκεί.
- Οι ευκαιρίες για μάθηση σε μη τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον θα αυξάνονται, αλλά θα πρέπει να αναγνωριστούν και να συνδεθούν με τα τυπικά συστήματα. Οι κυβερνήσεις θα πρέπει να εισαγάγουν ένα σύστημα μεταφοράς μορίων (credit transfer) σε εθνικό επίπεδο, πράγμα που θα συμβάλει στην εξάλειψη του αποκλεισμού και στη διάδοση της διά βίου εκπαίδευσης.
- Τα κράτη μέλη του ΟΟΣΑ υποστηρίζουν ότι αυτό που χρήζει άμεσης προσοχής δεν είναι η δημιουργία νέων γραφειοκρατικών διαδικασιών και δομών, αλλά μια νέα ρύθμιση μέσα στο πλαίσιο των τυπικών εκπαιδευτικών καταστάσεων, που να στοχεύει στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών, μέσα από το πρίσμα της διά βίου εκπαίδευσης.

Περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την αναγνώριση της αξίας της γνώσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, άσχετα με τον τρόπο που αποκτήθηκαν, και την ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών ως αντιστάθμιση των αρνητικών συνεπειών που έχει η έμφαση στην ατομική επίδοση.

Το σχολείο πρέπει να γίνει το υπόβαθρο της διά βίου παιδείας. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, απαιτούνται αλλαγές στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά και αλλαγές στην τοπική αυτοδιοίκηση, όπως και πολιτική συναίνεση.

Ιδιαίτερο βάρος για την προώθηση της εξελικτικής πορείας της διά βίου εκπαίδευσης δίδεται στη μονιμότητα των αξιών, στις προκλήσεις των απαιτήσεων του μέλλοντος, στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και, κυρίως, στη σημαντικότητα του ρόλου του πολιτικού. Οι πολιτικοί, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες, μπορούν να δημιουργήσουν δημόσιες συζητήσεις και να προκαλέσουν

το γενικό ενδιαφέρον, επηρεάζοντας το μέλλον της εκπαίδευσης και προσδιορίζοντας την εξέλιξη και βελτίωσή της.

Οι δημόσιες αρχές οφείλουν να προτείνουν ξεκάθαρες εναλλακτικές λύσεις και, αφού συμβουλευτούν τις ενδιαφερόμενες ομάδες ανθρώπων, να καθορίσουν πολιτικές οι οποίες, ανεξάρτητα από το αν το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δημόσιο, ιδιωτικό ή μεικτό, θα χαράσσουν κατευθύνσεις, θα θέτουν τα θεμέλια και τις βασικές αρχές του συστήματος και θα διασφαλίζουν τη λειτουργία και τις αναγκαίες προσαρμογές του.

Οι οικονομικές επιπτώσεις που έχουν όλες οι δημόσιες πολιτικές αποφάσεις δεν πρέπει να αποθαρρύνουν και να απομακρύνουν από την άποψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό διαθέσιμο σε όλους.

Όλες οι πολιτικές επιλογές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις παραδόσεις κάθε χώρας, το επίπεδο ανάπτυξης, τον τρόπο ζωής και την κατανομή του εισοδήματος, και να εναρμονίζονται απόλυτα με τη βασική αρχή της ισότητας των ευκαιριών.

Επίλογος – Συμπεράσματα. Συμβολή εργασίας διαμέσου θέσπισης προϋποθέσεων επιτυχίας των μεταρρυθμίσεων

Βασικός στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη και η προβολή των ακόλουθων, σχετικών μεταξύ τους, επιδιώξεων, των οποίων η επίτευξη θα βοηθήσει την εκπλήρωση των σκοπών της διά βίου εκπαίδευσης, της οποίας τελικοί στόχοι είναι η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Οι επιδιώξεις αυτές είναι οι εξής:

- Επέκταση της παροχής υψηλής ποιότητας προσχολικής εκπαίδευσης.
- Ανανέωση της θεμελιώδους μάθησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης και διά βίου εκπαίδευσης.
- Επίλυση των προβλημάτων που έχουν σχέση με μεταβατικές συνθήκες.
- Συνοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Ανανέωση και εμπλουτισμός των πηγών και των περιουσιακών στοιχείων της εκπαίδευσης.

Η διαρκώς αυξανόμενη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας σε όλο σχεδόν το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας και οι κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές που συνεπάγεται σηματοδοτούν την έλευση μιας νέας εποχής, με κύριο χαρακτηριστικό την ανάγκη χειρισμού της πληροφορίας και την ανανέωση της γνώσης με ταχείς ρυθμούς. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αντιμετωπίσει τις αυξημένες απαιτήσεις διαρκούς ενημέρωσης και κατάρτισης του ανθρώπινου δυναμικού προετοιμάζοντας τους αυριανούς πολίτες να ζήσουν σε μια κοινωνία της γνώσης.

Στο πέρασμα των χρόνων υιοθετήθηκαν περισσότερες από μία ιδέες για τη μάθηση σε όλη τη ζωή του ανθρώπου, οι οποίες έχουν ως κοινό παρανομαστή την πίστη ότι κάτω από τις γρήγορα μεταβαλλόμενες πολιτισμικές, κοινωνικές

και οικονομικές συνθήκες η εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στο μοντέλο της αρχικής σχολικής φοίτησης, αλλά πρέπει να έχουν πρόσβαση σε αυτή όλα τα άτομα, κατά διαστήματα, σε όλη τους τη ζωή.

Παράγοντες που συνηγορούν στην προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης σχετίζονται με τις ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία, τις δημογραφικές αλλαγές, το πρόβλημα του αναλφαβητισμού, την ανεπάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης, τις αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον, την έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού, τον κίνδυνο περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού, το πρόβλημα της ανεργίας και την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων και πνευματικών αναγκών του ατόμου.

Η διά βίου εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες ανάπτυξης, συμμετοχής στην κοινωνική ζωή και αυτοβελτίωσης του ατόμου. Οφείλει να καλύπτει όλα τα πεδία γνώσης και να απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους, οποιουδήποτε επιπέδου μόρφωσης, ώστε να επιτύχει τη διασφάλιση της επαρκούς και ισότιμης συμμετοχής όλων των πολιτών στη διαμορφούμενη κοινωνία της γνώσης.

Οι στόχοι που τέθηκαν από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, για προσωπική ολοκλήρωση, ενεργό συμμετοχή, κοινωνική ένταξη, απασχολησιμότητα, προσαρμοστικότητα των ατόμων που απαρτίζουν μια κοινωνία γνώσης, στηρίζονται σε δομικά στοιχεία για την ανάπτυξη και την εφαρμογή συνεκτικών και ολοκληρωμένων στρατηγικών. Η συνεργασία, η δημιουργία μαθησιακής καλλιέργειας και η προσπάθεια για αριστεία αφορούν την επίτευξη της συνεκτικότητας, ενώ η κατανόηση της ζήτησης για μάθηση, η διευκόλυνση της πρόσβασης και η επαρκής χρηματοδότηση εξασφαλίζουν την επίτευξη της ολοκληρωμένης προσέγγισης. Σχετική και ανάλογη προσέγγιση υπάρχει και στην ξενόγλωσσα αρθογραφία τη σχετική με τη διά βίου εκπαίδευση στα διεθνή και έγκυρα ακαδημαϊκά περιοδικά όπως: *Adult Learning*, *International Journal of Lifelong Education*, *New Directions for Adult and Continuing Education*, *Studies in the Education of Adults*, *Studies in Continuing Education* κ.ά.

Τα βασικά πεδία δράσης στο πλαίσιο της στρατηγικής για την ανάπτυξη της διά βίου εκπαίδευσης αναφέρονται σε παροχή βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων για όλους, αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους, ανάπτυξη καινοτομιών στη διδασκαλία, εσωτερική αξιολόγηση στην εκπαίδευση, αναθεώρηση τρόπων συμβουλευτικής και προσανατολισμού, επέκταση του ρόλου του σχολείου, μετάβαση από το σχολείο στην εργασία, σύνδεση της διά βίου εκπαίδευσης με την κοινωνία.

Την πορεία για την υλοποίηση της διά βίου επιμόρφωσης και κατάρτισης όλων των ατόμων ανακόπτει η παρουσία ορισμένων προβλημάτων, που σχετίζονται με διάφορα μέτρα όπως η άσκηση του επαγγέλματος, η κυβερνητική πολιτική, η παροχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η συνεργασία των φορέων, η οικονομική ενίσχυση των προγραμμάτων, η μέριμνα για άτομα με δυσκολίες στη μάθηση, η παροχή πιστοποιητικών παρακολούθησης. Για τον παραμερισμό των παραγόντων που επιδρούν ανασταλτικά στην υλοποίηση των στόχων της διά

βίου εκπαίδευσης συστάσεις απευθύνονται στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους εργοδότες, τους πολιτικούς, τις κοινότητες αλλά και τα ίδια τα άτομα.

Η διαμορφούμενη κοινωνία της γνώσης και τα πλεονεκτήματα της μαθησιακής διαδικασίας της διά βίου εκπαίδευσης καθιστούν αναγκαία τη μεταβολή του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αποτελεσματικότητα της νέας, διευρυμένης μορφής εκπαίδευσης, που εκτείνεται σε όλη τη ζωή του ανθρώπου, εξαρτάται από την υλοποίηση μεταρρυθμίσεων στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Αλλαγές στο χαρακτήρα και τη λειτουργία του σχολείου, τη συμπεριφορά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη διδακτική μέθοδο, την ποιότητα σπουδών, την παραγωγή και χρήση νέου διδακτικού υλικού, την αξιολόγηση του σχολικού συστήματος, στηρίζουν την εφαρμογή της διά βίου εκπαίδευσης και την επίτευξη των στόχων της. Στον πολλαπλασιασμό των γνώσεων και τον καταγισμό των μεταβολών σε όλους τους τομείς της ζωής, οι άνθρωποι πρέπει να αποκτήσουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τις πληροφορίες, να τις επεξεργάζονται με κριτική σκέψη, να συνεργάζονται αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τις κλίσεις τους, να μάθουν πώς να μαθαίνουν, προσαρμοζόμενοι σε μια κοινωνία που βασικό της χαρακτηριστικό είναι η διά βίου κατάρτιση και εκπαίδευση.

Τα πλεονεκτήματα της διά βίου εκπαίδευσης δεν προκύπτουν από την απλή εφαρμογή της στην πράξη. Απαιτείται ριζική μεταβολή στο σύστημα και τις δομές της σχολικής εκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της διά βίου εκπαίδευσης. Η αντιμετώπιση των βραχυπρόθεσμων προβλημάτων αλλά και η αναγκαιότητα μιας μακροπρόθεσμης στρατηγικής αποτελούν τη βάση για την επιτυχία των αναγκαίων αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι κύριες ομάδες που συνεισφέρουν στην επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι: η τοπική κοινότητα –συμπεριλαμβανομένων των γονέων, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων–, οι δημόσιες αρχές και η διεθνής κοινότητα. Η συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στην αξιολόγηση των αναγκών της συγκεκριμένης κοινωνίας, σε διάλογο με τις δημόσιες αρχές, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη μεταρρυθμιστική προσπάθεια.

Η ενημέρωση των γονέων, η διενέργεια συζητήσεων με την κοινότητα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα αντικείμενα μάθησης και τις μεθόδους συντελούν στην ευαισθητοποίηση των ενδιαφερόμενων κοινωνικών ομάδων και την ορθή αντιμετώπιση των προβλημάτων. Οι ίδιες οι κοινότητες που έχουν αναλάβει την οικονομική στήριξη μέρους της εκπαίδευσης οφείλουν να εκτιμούν το ρόλο της μαθησιακής διαδικασίας ως μέσου για την επίτευξη κοινωνικών στόχων και ποιότητας ζωής όλων των ανθρώπων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bengtsson, J. (1992). «Νέοι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 8. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNESCO (1999). *Εκπαίδευση, Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δούκας, Χ. (1998). «Κοινωνία της Γνώσης: Μύθοι και Πραγματικότητες». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 98.

- Δούκας, Χ. (2001). *Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων στην Κοινωνία της Μάθησης*, Εισήγηση από το Συνέδριο της Γ.Γ.Λ.Ε - Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα.
- Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1997), 10-1-97, C 7/1.
- Καραγεώργος, Δ. (1996). «Το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και η διά βίου παιδεία» (εισήγηση από τη Συνδιάσκεψη για το Ευρωπαϊκό Έτος 1996 της Διά Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, 15-16/1996). *Τα Εκπαιδευτικά*, 43.
- Κουτρομάνος, Κ. (1998). *Σημειώσεις για το μάθημα: Η Εξέλιξη της Λαϊκής Επιμόρφωσης - Θεσμικό Πλαίσιο*. Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Διεθνής Αναγκαιότητα – Ελληνικές Εμπειρίες*. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999). Αθήνα: Ατραπός.
- ΟΟΣΑ (1996). *Διά Βίου Εκπαίδευση. Μια Πραγματικότητα για όλους*. Αθήνα.
- Tirpelt, R. (1997). «Διά βίου μάθηση. Κατευθυντήριες γραμμές για την εκπαιδευτική πολιτική και το μέλλον της εκπαίδευσης ενηλίκων». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26.
- Τριλιανός, Θ. (Επιμ.) (1999). *Η Διά Βίου Εκπαίδευση: Αναγκαιότητα, πρακτικές θεωρήσεις και προοπτικές*. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Βόλος: Ατραπός.
- Τριλιανός, Θ. (1991). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας Ι*. Αθήνα: Τολίδη.
- Ευρωπαϊκό Περιοδικό (1996). Διά βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση. 8/9, Μάιος-Δεκέμβριος.

THEM



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

Νίκης 33, 1ος όροφος
Τ.Κ. 105.57 Αθήνα
Τηλ.: 210 - 3314837
Fax : 210 - 3212785

E-mail: info@ipem-doe.gr και mail@ipem-doe.att.sch.gr
<http://www.ipem-doe.gr> και <http://www.ipem.gr>